



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

МЕТАТЕОРИЯ:

СОЦИОКУЛЬТУРНО-КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ
ИНТЕРДЕТЕРМИНАЦИЯ ДИАЛОГИЗМА



Витебск 2022

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

МЕТАТЕОРИЯ: СОЦИОКУЛЬТУРНО-КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ ИНТЕРДЕТЕРМИНАЦИЯ ДИАЛОГИЗМА

Сборник научных статей

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

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2022*

УДК 159.9(062)
ББК 88я43
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 05.10.2022.

Сборник основан в 2001 г.

Редакционная коллегия:

В.В. Богатырёва (гл. ред.),
С.Л. Богомаз (зам. гл. ред.), **В.А. Каратерзи,**
С.Ф. Пашкович, И.Н. Андреева, Т.В. Казак, В.А. Космач,
В.А. Мазиллов, Л.В. Маришук, Л.А. Пергаменщик, Т.В. Сенько,
И.А. Фурманов, В.А. Янчук, Е.М. Бахмат, Т.Е. Косаревская,
Т.Ю. Крестьянинова, С.В. Лауткина, С.М. Стародынова, А.А. Стреленко,
М.Е. Шмуракова, А.М. Богуш, В.А. Моляко

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

Рецензенты:

кафедра психологии и педагогики УО «ВГМУ»
(заведующий кафедрой, кандидат медицинских наук, доцент *А.Л. Церковский*);
доктор психологических наук, профессор *Ю.Н. Карандашев*

П86 Психологический Vademecum: Метатеория: социокультурно-контекстуальная интердетерминация диалогизма : сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т ; под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – 374 с.
ISBN 978-985-517-985-7.

Современный мир становится все более полиморфным, и, как следствие этого, разные страны сталкиваются с процессом непрерывного расширения культурного, этнического, религиозного, интеллектуального, социального многообразия, в том числе и в системе психологического знания. Такое многообразие содержит как значительный потенциал для развития, так и риски, и опасности, связанные со слабой управляемостью этого процесса.

В сборнике научных статей представлены результаты теоретических и эмпирических исследований по заявленной теме. 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. Сборник включает в себя исследования ученых Республики Беларусь и других стран.

Материалы публикуются в авторской редакции. Данное научное издание предназначено ученым, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам и всем, кто интересуется проблемами современного психологического знания в Республике Беларусь и за рубежом.

УДК 159.9(062)
ББК 88я43

ISBN 978-985-517-985-7

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	7
<i>Пергаменщик Л.А.</i> Условие пробуждения личности для экзистенции	11
<i>Фурманов И.А.</i> Влияние личностных черт агрессивности и эмпатии на насильственные аттитюды	15
<i>Маслова В.А.</i> Диалог как метатеория и методология для гуманитарных наук	19
<i>Каравкин В.И.</i> Структурные пласты мировоззрения, их смыслы и значения	22
<i>Космач В.А.</i> Психология солидарности и соперничества в истории и геополитике прошлого и современности	29
<i>Снопкова Е.И.</i> Научно-методическое сопровождение трансфера педагогических инноваций в процессе обучения	38
<i>Лукина А.К.</i> Образовательная среда школы: развивающая или комфортная?	42
<i>Геншафт Е.Д.</i> Трудности понимания концепций сознания в межкультурном диалоге	47
<i>Дуванова С.П.</i> Проблема формирования профессиональной идентичности у будущих специальных психологов	50
<i>Ростовцева М.В., Потапова Е.В.</i> Связь уровня эмоционального интеллекта личности с типом межличностных отношений у сотрудников организации	53
<i>Митицина Е.А.</i> Индивидуально-личностные особенности студентов, занимающихся волонтерской деятельностью	57
<i>Стреленко А.А.</i> Сущность системно-ресурсной концепции социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия	61
<i>Богомаз С.Л.</i> Исследование позиционирования в структуре профессионального самоопределения	66
<i>Алексеева А.А.</i> Формирование готовности к педагогической деятельности студентов – будущих учителей	82
<i>Анашкевич Д.С., Каратерзи В.А.</i> Исследование стремления к самоактуализации у студентов-психологов	85
<i>Артёменко Т.К., Богомаз С.Л.</i> Методология ценностей как основа духовной эволюции человека и человечества	89
<i>Артимович Р.И.</i> Взаимосвязь эмоционального интеллекта и лидерских способностей подростков	95
<i>Ахрем И.Н., Иткина Б.Е.</i> Сценарий музыкально-спортивного развлечения на тему «Город над Двиной» (из опыта работы руководителя физического воспитания и музыкального руководителя)	100
<i>Баталка К.В., Крестьянинова Т.Ю.</i> Развитие творческих способностей у детей младшего школьного возраста	105
<i>Ваннага А.Н., Виноградова С.А.</i> Взаимосвязь агрессии и ценностных ориентаций личности на разных возрастных этапах	109
<i>Гвоздева Т.А., Милашевич Е.П.</i> Межличностная интолерантность к неопределенности в системе личностных свойств студентов	113
<i>Гвоздева Т.А.</i> Потребность в познании как мотивационная особенность креативного субъекта	117

<i>Дайлиденко О.С.</i> Индивидуальный и дифференцированный подход к воспитанию и обучению детей в условиях учреждения дошкольного образования	122
<i>Демченко Е.А.</i> Взаимовлияние самооценки и статуса личности в группе подростков-сверстников	126
<i>Дисько И.В., Гинько В.А.</i> Состояние, тенденции и социально-психологические причины подростковых правонарушений	129
<i>Есипова Е.Г.</i> Психологические особенности адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения	133
<i>Есипова Е.Г.</i> Адаптация педагогов к условиям работы в новом коллективе	138
<i>Зуев А.А.</i> Взаимосвязь креативности и мотивации достижения в структуре личности	143
<i>Ильин Е.А., Богомаз С.Л.</i> Личность патриота в профиле национальной идентичности	147
<i>Киселева Н.А.</i> Опыт семейной арт-терапии с использованием арт-книг	151
<i>Климкович М.В.</i> Временная перспектива как детерминанта внутреннего диалога человека	155
<i>Климчук Н.С., Лауткина С.В.</i> Интернет-зависимое поведение в студенческой среде	158
<i>Князева Н.В., Лауткина С.В.</i> Особое образовательное пространство для детей с расстройствами аутистического спектра в учреждении общего среднего образования	162
<i>Ковалева О.В.</i> Проблемы нарушений взаимоотношений со сверстниками в подростковом возрасте	167
<i>Колошкина В.А., Трущенко В.В.</i> Формирование установки на позитивную учебную деятельность средствами физической культуры у студентов	171
<i>Косаревская Т.Е., Мамась А.Н., Ткач М.Г.</i> Психологическая самореабилитация лиц с ограниченными физическими возможностями	174
<i>Крестьянинова Т.Ю., Шиканов А.П.</i> Предпосылки к организации и содержание обучающего семинара «12 шагов новой жизни»	178
<i>Крук В.А., Богомаз С.Л.</i> Арт-терапия как форма работы в сопровождении процесса адаптации	182
<i>Кудаш Д.С.</i> Взаимосвязь жизнеспособности и совладающего поведения у студентов духовной семинарии	185
<i>Кутькина Р.Р., Косаревская Т.Е.</i> Особенности саморегуляции поведения у студентов	190
<i>Лауткина С.В., Грибовская В.Ю.</i> Взаимосвязь акцентуаций характера подростка и его межличностного статуса в группе сверстников	193
<i>Лауткина С.В., Ивановская А.М.</i> Особенности межличностных конфликтов в коллективе и методы управления конфликтами (на примере территориальных центров социального обслуживания населения)	198
<i>Лауткина С.В., Кунцевич С.С.</i> Стратегии поведения в конфликте у учащихся с аддиктивным поведением	201
<i>Лашкова О.А.</i> Девиантное поведение подростков как психолого-педагогическая проблема	205
<i>Лепешко К.В.</i> Роль когнитивно-мотивационных факторов в детерминации социально-сравнительной ревности	209

<i>Лобацевич О.И., Данилова Ж.Л.</i> Изучение склонности к суицидальным реакциям лиц, страдающих хронической алкогольной зависимостью	213
<i>Макаренко А.А., Крестьянинова Т.Ю.</i> Взаимосвязь видов агрессивного поведения с расстройствами пищевого поведения	216
<i>Максименкова Л.И., Гучкова Т.Н.</i> Восприятие внутрисемейных отношений дошкольниками со зрительными дисфункциями	221
<i>Манаева А.С.</i> Специфика конфликтности учащихся младшего школьного возраста	227
<i>Марзалюк А.И.</i> Древняя Спарта: общество, государство и психология воспитания великих воинов античности	232
<i>Мароз В.С., Ермашкевич М.М., Лауткина С.В.</i> Преемственность работы учителя-дефектолога с учителями начальных классов с целью создания адаптивной образовательной среды для учащихся с особенностями психофизического развития	237
<i>Милашевич Е.П., Трусова А.В.</i> Взаимосвязь эмоционального интеллекта и копинг-стратегий специалистов технического профиля деятельности	242
<i>Милешкина Ю.А., Лауткина С.В.</i> Половая идентичность в период юности	246
<i>Моисеев Н.А.</i> Влияние самооценки на академическую успеваемость студентов вуза ...	249
<i>Новосельцева Е.В.</i> Создание специальных условий для обучения детей с дефицитом внимания и гиперактивностью в условиях инклюзивной среды	252
<i>Нурсеитова Е.А.</i> Алгоритмы игровой психокоррекции поведения дошкольников с особенностями психофизического развития	255
<i>Павлова А.С., Лауткина С.В.</i> Особенности формирования ценностных ориентаций подростков, склонных к девиантному поведению	259
<i>Панютина В.В.</i> Гендерные особенности проявления чувств вины и стыда в различные возрастные периоды	263
<i>Парфенова Н.Б.</i> Количественные методы исследования психологической безопасности молодежи	267
<i>Пашкевич И.А.</i> Проблема взаимодействия духовного и светского образования	272
<i>Поплавский Н.Н., Нифонтова Т.А.</i> Мотивационные основания становления профессиональной идентичности у спортивных педагогов	276
<i>Пуцьло Т.С., Крестьянинова Т.Ю.</i> Агрессия, депрессивные состояния, тревожность, вызванные компьютерными играми, как индикаторы суицидального поведения в ранней зрелости	280
<i>Радашкевич А.А., Крестьянинова Т.Ю.</i> Триггер как внешний психопатологический процесс, располагающий к развитию параноидального расстройства мышления	284
<i>Санникова С.С., Крестьянинова Т.Ю.</i> Психолого-педагогическое сопровождение инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях учреждения социального обслуживания	288
<i>Семёнова Н.С., Шаикова В.Н.</i> Межличностные конфликты и способы их устранения в трудовом коллективе	292
<i>Сенчило Д.А.</i> Преобладающие типы темперамента детей дошкольного возраста	295
<i>Сидоренкова А.А.</i> Связь лидерского потенциала с самоактуализацией личности	301
<i>Скамарошчанка І.М.</i> Развіццё творчых здольнасцей на ўроках беларускай мовы і літаратуры	304
<i>Татти П.С., Нестерова А.А., Богомаз С.Л.</i> Когнитивные стили в контексте использования информационно-коммуникационных технологий	309

<i>Тачалова Я.Л.</i> Поведенческий когнитивный компонент доверительного отношения молодежи к интернет-коммуникации	312
<i>Турецкова А.А., Крестьянинова Т.Ю.</i> Взаимосвязь аддиктивного поведения и креативности	316
<i>Турковский В.И., Ракова Н.А., Турковская Е.В.</i> Метаподход как фактор подготовки будущих учителей к исследовательской деятельности: теоретический аспект	321
<i>Фадеева Е.Н.</i> Технологии социальной работы в профилактике и коррекции девиантного поведения	325
<i>Федорова М.Г., Радкевич Т.Ю.</i> Создание среды – важнейший фактор повышения качества жизнедеятельности и социальной адаптации лиц с инвалидностью	330
<i>Циркунова Н.И.</i> Особенности поведения детей с нарушением слуха в конфликтных ситуациях	334
<i>Шаранович Ю.В.</i> Понятие мотива в психологии	338
<i>Шлома Д.В.</i> Проблема психологической поддержки родителей, воспитывающих детей с особенностями развития, в Республике Беларусь	342
<i>Шмуракова М.Е., Совеико Е.И.</i> К вопросу о терминальных ценностях студентов в современных условиях	345
<i>Шпак В.Г., Радван А.Ю.</i> Элементы спортивных единоборств в оздоровительной физической культуре взрослого населения (на примере таэквондо)	349
<i>Якимова О.В.</i> Некоторые подходы к проблеме профессионального выгорания на примере военнослужащих	352
<i>Яцухно О.Н.</i> Аутоагрессия в подростковом возрасте	357
<i>Вырвич А.Ч., Андреева И.Н.</i> Внутренняя и внешняя мотивация у учителей в различные периоды педагогической деятельности	361
<i>Li Yaung, Kosmach V.A., Karaterzi V.A.</i> Specificity of interpersonal relationships of adolescents with different features of self-assessment	365
<i>Ma Yueyue, Morozhanova M.M.</i> Subjective well-being and life meanings of Belarusian and Chinese students	367
<i>Wang Yinfei, Shpak V.G., Potasheva J.L.</i> Comparative analysis of assessment of psychological well-being by young men and women	371

ПРЕДИСЛОВИЕ

Комплексный анализ проблемы социального прогресса предполагает прослеживание эволюции мировоззрения на протяжении истории человечества. Осуществление данного анализа потребовало разработки конструкта «культурно-научная традиция», позволившего проследить динамику мировоззренческих оснований различных традиций (культурный синкретизм, теоцентризм, антропоцентризм, модернизм, постмодернизм), дополнив их традицией поликультурного диалогизма, нашедшей свое высшее воплощение в диалоге как условии, механизме и движителе культуры и науки в условиях многообразия (Янчук, 2009).

На примере изменений, происходивших на протяжении истории человечества, показано поступательное движение от фрагментарного, фетишизируемого мировоззрения, к более системному, человекоцентрированному знанию, первоначально ориентированному на нахождение универсальных (объективных) законов мироустройства, а затем, столкнувшись с проблемой потенциальной исчерпываемости инновационного и эвристического ресурсов любого знания, основанного на неизменном универсальном основании, приходящего к идее необходимости и продуктивности его многообразия, многоголосости в его постижении, мультипарадигмальности и поливариантности.

Психологическое знание представляет собой ярчайший пример такой многоликости и многоголосости, делающей достижение некоего консенсуса весьма непростой задачей. Для решения данной проблемы был разработан интегративно-эkleктический подход, который позволил показать бесперспективность монологических решений и обосновать продуктивность подхода диалогического, предлагающего в качестве альтернативы традиционной логике доказательства или/или логику диалогическую – и/и (Янчук, 2000).

В тоже время, характеризуя современное состояние психологического знания можно согласиться с его оценкой, предложенной S.C. Yanchar и B.D. Slife. как «головкружительного массива несовместимых теорий, моделей, методов, а иногда и философий», находящихся в состоянии изолированности друг от друга и часто забывающих об общем предмете – изучении внутренних и внешних оснований поведения человека. Утопание в многообразии теорий и подходов, огромных массивов эмпирических данных, в бесконечном массиве отдельных областей и направлений исследований, настоятельно требует рефлексии возможностей интеграции накопленного психологического знания на качественно отличном методологическом основании, максимально способствующем налаживанию продуктивного диалога, направленного на взаимообогащение и взаиморазвитие. Наша версия такого рода решения представлена в рамках метатеории социокультурно интердетерминистского диалогизма.

Общая характеристика существующего многообразия психологического знания может быть представлена в виде ряда трехмерных континуумов. По критерию разнокачественности природ: биологическое – психическое – социальное; по критерию сфер реальности: осознаваемое – бессознательное – экзистенциальное; по критерию областей изучения: личность – окружение – активность и др. Парадигмальное многообразие представлено еще более широким спектром подходов: бихевиористским и его современным развитием в виде когнитивно-наученческой модификации; интеракционистским; психоаналитическим; когнитивистским; экзистенциально-феноменологическим; деятельностным и др. Методологические основания парадигмального многообразия в виде альтернативных онтологоепистемологических дихотомий (объективное – субъективное; детерминизм – индетерминизм; наследственность – изменчивость; познаваемость – непознаваемость; атомизм – холизм; рационализм – иррационализм: статичность – динамичность; номотетическое – идиографическое и др.), как и обоснование невозможности их сведения к единому основанию были представлены в специальном исследовании. Бесперспективность развития пси-

хологии в условиях дезинтегрированной совокупности частных представлений об общем предмете изучения актуализировало стремление к нахождению потенциально возможных оснований интеграции. Было показано, что именно в диалоге альтернатив, в том числе и на парадигмальном уровне, появляется уникальная возможность преодолевать неизбежную для любого знания, построенного на универсальном, неизменном догматическом основании, ситуации тупика, характеризующегося исчерпываемостью его эвристического потенциала, яркой иллюстрацией чего являются научные революции. Обоснование идеи междипарадигмального диалога как механизма развития психологического знания и демонстрация его эвристических возможностей потребовала переопределения предмета психологии, с целью создания условий интеграции мультипарадигмальных ресурсов углубления понимания психологической феноменологии. Мы считаем, что в качестве предмета психологии следует рассматривать «бытие-в-мире-самости как био-психосоциальную социокультурно-интердетерминированную диалогическую сущность во взаимодействии с социальным и природным окружением в осознаваемо-неосознаваемо- экзистенциальном измерении».

Возобновление интереса к культурной обусловленности психологической феноменологии послужило основанием для выдвижения идеи о четырехмерности континуума, где культура выступает в качестве четвертого универсального всепроникающего измерения. Причем эмпирические подтверждения влияния культуры (наличие выраженных кросс-культурных различий) накоплены в различных областях научного знания (антропология, биология, медицина, нейронауки и др.). В представленном контексте разнокачественное, многомерное и мультипарадигмальное психологическое знание может быть отображено в рамках следующих четырехмерных континуумов, каждый из элементов которых находится в состоянии интердетерминации: биологическое ↔ психическое ↔ социальное ↔ культурно обусловленное; осознаваемое ↔ бессознательное ↔ экзистенциальное ↔ культурно-обусловленное; личность ↔ окружение ↔ активность ↔ культурно-обусловленное.

Особое значение для развития психологического знания представляет вопрос взаимоотношения выделенных измерений или элементов четырехмерных пространств. В соответствии с подходом они находятся в отношении интердетерминации, т.е. взаимодействия и взаимовлияния. По существу, речь идет о трансформации широко известной трехмерной формулы К. Левина, описывающей поведение как функцию от личности и внешнего окружения $V=f(P, E)$. Трансформируя данную формулу, А. Бандура разработал принцип реципрокного детерминизма, представляющий следующее формализованное взаимоотношение данных элементов $(E) \leftrightarrow V \leftrightarrow P \leftrightarrow E \leftrightarrow (V)$. Любое изменение одного из элементов обозначенной триады с неизбежностью приводит к изменениям в двух других и наоборот. Как подчеркивает А. Бандура, «в процессе реципрокного детерминизма поведение, внутренние личностные факторы и влияние окружения это взаимозависимые детерминанты друг друга... поведение и внешние условия функционируют как реципрокно взаимодействующие детерминанты». Принцип социо-культурно-интердетерминистского диалогизма дополняет данный принцип интердетерминантой культурной обусловленности, носящей универсальный характер, включив ее также в континуумы (биологическое – психическое – социальное и осознаваемое – бессознательное – экзистенциальное).

Реализация социокультурно-интердетерминистского диалогического подхода в методологическом аспекте предполагает прояснение ряда связанных проблемных областей: теоретического доказательства и метода исследования. Становится очевидной ограниченность эксплицитно структурированного доказательства (основывающегося на необходимости эмпирического подтверждения любого элемента теории) и необходимость повышения роли имплицитно структурированного доказательства (основывающегося на меньшей зависимости от эмпирического подтверждения и акцентировании на логической последовательности и непротиворечивости, убедительности и принятии заинтересованным и квалифицированным читателем).

В области метода исследования осуществляется поиск оптимального сочетания возможностей количественных и качественных методов. Примером чего является методологическая триангуляция и ее авторская модификация интегративной эклектики путем триангуляции. Реализуя идеи диалога по отношению к методам исследования, предлагаются диалогические методологии, завоевывающие все большую популярность в последние годы. Примером чему является альтернативный демократический подход, предложенный К.Р. Howe и обозначенный им как интерпретативизм смешанных методов. Данный подход изменяет роль количественных методов исследования, придавая им вспомогательную роль. Интерпретативизм смешанных методов провозглашает понимание личности в ее собственных понятиях. Он вовлекает заинтересованные стороны посредством принципов включения и диалога. Принцип включения представляет демократическое измерение, обеспечение, насколько это возможно, слышания всех участвующих голосов. Принцип диалога устанавливает необходимость вовлечения всех заинтересованных сторон и предоставление им возможности обсуждения того, почему что-то происходит и что должно происходить. Совместный критический диалог предполагает привнесение экспертного знания в рассмотрение ситуации и посредством этого достижение возможности выхода за пределы данного за счет объединения профессиональных возможностей исследователя и доступа к реальности информанта.

Многомерность, качественная разноприродность и мультипарадигмальности представленности психологической феноменологии требуют особого типа объяснения психологической феноменологии, предполагающего, во-первых, исходную толерантность, плюралистичность и рефлексивность сознания исследователя; во-вторых, процессуальность; в-третьих, социокультурную интердетерминированность и конструируемость; в-четвертых, сосуществование качественно разнородных природ; в-пятых, экзистенциальную бытийность; наконец, в-шестых, механизмы особого типа интеграции разнокачественных природ и знаний, накопленных в альтернативных традициях и подходах. Это предполагает наличие и иного типа логики – диалогической, выдвигающей в качестве альтернативы классическому «или/или» диалогическое «и/и», при котором альтернативные подходы начинают рассматриваться не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие. В этой связи К. Ранганас и др. акцентирует внимание на единственном способе избегания парадигмально специфического фокусирования в психологическом теоретизировании – поиске более интегративных описаний эмпирического феномена в других парадигмах.

Особая потребность в новых подходах возникает в свете активации интегративных, междисциплинарных тенденций как в теоретическом осмыслении, так и эмпирических исследованиях феноменологии человеческой адаптации.

В наиболее широком значении под адаптацией понимается процесс приспособления или подчинения окружению посредством поведенческих или психических изменений, способствующих достижению оптимального уровня функционирования. В зависимости от области знания термин обладает специфическими значениями: (1) в физиологии – регуляция телесного органа к условиям конкретного окружения, (2) в эволюционной биологии – приспособление видов к окружению, в котором они развиваются, и (3) в психологии – процесс, посредством которого индивид достигает наилучшего баланса между конфликтующими потребностями.

Человеческая адаптация происходит на различных уровнях. Посредством генетической и культурной адаптации (социальные нормы, табу, социальные системы и т.п.) люди обретают способность приспособливаться к изменениям в окружающем их природном и социальном мире, приобретающим все более динамичный характер.

В нашем понимании следует говорить не психосоциальной, а о биопсихосоциальной адаптации, тем самым интегрируя психосоциальное с биологическим, телес-

ным, без коего она не возможна в принципе. Она представляет собой социокультурно-интердетерминистский диалогический процесс согласования природных, биологических и психологических состояний, социокультурных диспозиций, направленный на достижение баланса (физиологического, психологического, экзистенциального) во взаимодействии с непосредственным и опосредованным социальным и природным окружением. Причем, ситуация рассматривается нами в контексте комплексного интердетерминационного взаимодействия био-психо-социального или природного, психического и социального. Подтверждением чему является подход «исторической экологии», развиваемый С.Л. Stumley, подчеркивающий зависимый от обстоятельств и обладающий потенциально широким спектром возможностей характер человеческого приспособления к ограничениям окружающей среды. В нем утверждается, что не только человек адаптируется и регулирует свое поведение по отношению к внешней среде, но, одновременно, он прилагает усилия к изменению этой среды в целях достижения состояния устраивающего равновесия. Причем интердетерминистский характер такого рода взаимодействия сопровождается постоянным изменением условий достижения достигнутого компромисса, что и выступает одним из ведущих условий развития.

Резюмируя изложенное, еще раз считаем должным акцентировать внимание на необходимость расширения горизонтов видения проблематики нахождения дополнительных ресурсов постижения психологической феноменологии, во-первых, за счет придания им характера многомерности, мультипарадигмальности и мультидисциплинарности, предполагающей привлечение ресурсов знаний, накопленных в сопряженных системах парадигмальных координат психологического знания и смежных областей знания. Во-вторых, осознания интердетерминационного характера взаимодействия многомерных интердетерминант. В-третьих, культуризации психологического знания посредством привлечения концептуального аппарата современной культурной психологии. В-четвертых, выхода за рамки персонцентризма за счет включения в плоскость анализа интердетерминирующего влияния эго-протяженности, включающей социальное и природное окружение, помещенное в конкретный историко-социокультурный контекст.

Пергаменщик Л.А.
Белорусский государственный педагогический университет
Республика Беларусь, г. Минск
Профессор, доктор психологических наук

УДК 159.923:111.11

УСЛОВИЕ ПРОБУЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ДЛЯ ЭКЗИСТЕНЦИИ

Предлагаю рассмотреть формулу пробуждения для экзистенции: жизненный путь личности – кризисное событие жизненного пути – переживание – личностный рост.

Социальная ситуация. В конце прошлого тысячелетия (конец 80-х годов) мне было суждено, так уж случилось, приступить к изучению поведения человека в кризисной ситуации, разработке программ психологической помощи и их реализацию (Чернобыльская катастрофа). В то время психология только начинала восстанавливаться после нескольких десятилетий застоя или разгрома – слово можете выбрать сами.

Перед отечественной (деятельностной и марксистской) психологией не ставилась задача понять человека в кризисе, в ситуации неопределенности, тогда как мы знали, что все было определено: и направление развития, и способы достижения, и идеал нового человека.

Возникла странная зомби ситуация – ситуация принципиальной неопределенности. У меня такое ощущение, что сегодня ситуация с небольшим перерывом возвращается.

Антропологическая катастрофа. Мераб Мамардашвили определил эту ситуацию в терминах антропологической катастрофы [4]. Выйти из нее можно следуя двум правилам-принципам. Согласно онтологическому принципу Декарта: чтобы быть надо превосходить, и чтобы быть надо иметь возможность наименовать. По гносеологическому принципу Канта: условием познания обязательное включение в процедуру умопостигаемых, интеллигибельных объектов, позволяющий иметь свое видение жизненных ситуаций благодаря наличию в непосредственном опыте общечеловеческих категорий.

Философ пессимистически оценил возможность современного ему в 1984 году человека преодолеть антропологическую катастрофу. Он сделал ставку на человека неопишуемого, зомби-ситуацию, на наступление кафкианского века.

Почти полвека спустя нас накрыл **антропологический кризис**, который наблюдается при анализе ситуации в гуманитарных науках.

Гуманитарные науки сегодня так или иначе сталкиваются с двумя **обстоятельствами кризиса**.

Первое обстоятельство касается того, что принято называть собственно «**антропологическим кризисом**», затрагивающим базовые условия человеческого существования: мировоззренческая дезориентация, рост различных форм насилия, морально-правовой нигилизм и социально-психологической аномией (деморализация ослабление связи с обществом, отчужденность, пустоты жизни и т.д.).

Второе обстоятельство связано с изменениями (процесса порождения знаков культуры) в семиозисе культуры, образной экспансией, возникновением виртуальной реальности, и сетевых форм жизни. Значительная часть сообщества, особенно молодежи уже сегодня большую часть времени своей жизни проводит в электронных сетях.

Каково место в гуманитарной подготовке этого нового культурно-социального положения? Не оказывается ли мы в очередной раз в позиции индивида, безнадежно отставшего от поезда?

Современные вызовы и возможности психологии. Как психология отвечает на современные вызовы?

Для этого надо перейти от констатации фактов кризиса бытия к вопросам изучения обстоятельств бытия.

Современная психология может гордиться успехами в аналитическом изучении ощущений, чувств и т.п., но трудности начинаются, когда требуется психологически анализировать жизненные явления, оперируя нефункциональными единицами психического. Что это за нефункциональные единицы психического? (У психологии были всегда в ограниченном виде единицы анализа). Обратимся к Рубинштейну С.Я. Подлинно жизненной наукой психология может быть, только когда она сумеет, не исключая и аналитического изучения ощущений, чувств и т.п., психологически анализировать жизненные явления, оперируя нефункциональными «единицами» психического» [5].

Действительно существует устоявшаяся традиция в отечественной психологии проводить исследования личности с позиции ее структуры и функциональных характеристик, что фиксируются через понятия черты и свойства личности в разных теориях.

Однако структурно-функциональный уровень описания личности отличается неизбежной статичностью и в силу этого – определенной «невывраженностью».

Данный уровень исследования личности направляется поиском ответов на вопрос: «Что личность есть?». Можно ли ответить на этот вопрос, не задаваясь вопросом: «Где эта личность есть?»

Нормативные и внеситуативные свойства «черт» сделали их в свое время важнейшими психодиагностическими характеристиками. И сегодня наибольшее количество исследований в области психологии личности, включая исследования патологии личности, реализуются именно на этом уровне [2]. И тут нормативность личности стало играть идеологическую роль, хотя сами психологи об этом не всегда догадываются.

Очевидна потребность сегодняшнего дня: **целостное описание личности в условиях неопределенности, разнообразия и сложностей**. Эта новая система взаимодействия человека и мира, может быть понята, когда мы поменяем формулу «человек и мир» на формулу «человек-в-мире»

В 1995 году я натолкнулся на небольшой параграф книги (Слободчикова В.И. и Исаева Е.И.) «Со-бытийная общность: природа, функции, строение» в книге по основам психологической антропологии [6]. Этот термин позже перешел в ключевое понятие кризисной психологии.

События жизненного пути (жизненные потрясения), когда человек оказывается перед лицом «крушения» повседневного существования, критические ситуации, в которых раскрываются подлинный смысл и значение бытия. Встреча как факт совместного бытия, когда человек после события заменяет человека до события. Высший уровень существования человека – бытийный (Знаков В.В.) Проживание пограничных ситуаций дает человеку возможность усилить «самость», подлинность выйти на бытийный уровень. Как выйти на бытийный уровень по-своему рассказывают теории личности: С. Мадди (hardiness-показатель), А. Антоновского (когерентность), А. Бандуры (самоэффективность).

Уровень повседневности – это уровень привычной жизнедеятельности, изучение которой часто обозначается понятием человека как субъекта деятельности. К нему относятся исследования, которые ставят целью «исследование реального человека в реальном мире» с учетом открывшихся возможностей фиксирования ежедневных следов активности личности в реальном и виртуальном пространстве. Для описания этого уровня уже важны не отдельные черты и свойства личности, а ее интегральные характеристики, такие как понятие стиля или опыта, которые приобретают все большую популярность в современной психологии.

Эти понятия могут использоваться по отношению к каким-то сферам психической деятельности человека, например, **понятие ментального опыта. Чем больше опыт человека «привязан» к общим формам поведения в конкретных ситуациях, тем больше он приобретает характер жизненного опыта.** Этот уровень уже отражает тот спектр явлений, который С.Л. Рубинштейн связывал с **рассмотрением личности в контексте жизненного пути.**

Условие пробуждения экзистенции

Одним из первых о них написал К. Ясперс, который развил важную для психологии идею о **“пробуждении для экзистенции”** благодаря опыту жизни в **пограничных ситуациях**.

Пограничные ситуации, по Ясперсу, – это часть человеческого существования, в котором присутствуют и страдание, и осознание конечности жизни, и несчастья. Это жизненные потрясения, когда человек оказывается перед лицом “крушения” повседневного существования, критические ситуации, в которых раскрываются подлинный смысл и значение бытия. В эти моменты человек отстраняется от мира повседневности и своих представлений, возникает истинное переживание, “озарение экзистенции”. Тем самым **проживание и переживание пограничных ситуаций** дает человеку возможность усилить **“самость”, подлинность.**

Вопросы, которые требуют тщательного обсуждения, на которое сейчас нет времени, но обозначить я их хочу.

1. Как фиксировать реального человека, если множество теорий личности с этим не справились?

2. Как фиксировать ежедневные следы активности личности в реальном и виртуальном пространстве?

3. Если для описания следов активности уже важны не отдельные черты и свойства личности, а ее интегральные характеристики, такие как понятие опыт, преодоление, переживание в системе координат жизненный путь личности, как с этим справиться психология, если она принципиально не стремится менять методологию?

4. Если **жизненный путь личности** – система координат соответствует новым задачам, а последние десятилетия монополию имела привычная, удобная система координат **«онтогенез»**, то как оставить их в гармонии?

5. Категория **«переживания»** действительно могла бы представить нефункциональную единицу психического в отечественной психологии, но несмотря на голоса Выготского Л.С., Рубинштейна С.Я., Божович Л.И., Василюк Ф.Е. – не случилось. Почему?

6. Категория **«событие»** могла бы занять достойное место в попытках ответить на вопрос: где личность есть? Однако она по-прежнему на обочине современной психологии.

Университетская подготовка.

Парадокс в этом случае заключается в том, что позитивистская версия научного исследования, претендующая в обучении на фундаментальный статус, ни прямо, ни косвенно не способна отвечать на проблемы, порожденные «антропологическим кризисом», поскольку, как это ни покажется странным, ее устройство исключает из своей предметной области человека, ибо имеет дело не с реальным целостным субъектом во всем многообразии его проявлений, а с идеальными объектами науки и выявленными посредством их общими (номотетическими) закономерностями.

Между тем как обозначенная нами выше кризисная ситуация необходимо требует прежде всего внимания к **жизненным человеческим обстоятельствам, переживанием** их людьми, способности прочитывать уникальные и плохо поддающиеся обобщениям состояниям, владения студентами методами идиографических и диалогических исследований, которые в целокупности и составляют современные психолого-педагогические компетенции.

Однако именно эти реалии отсутствуют сегодня в наших учебных программах, а если и присутствуют, то в основном в виде упоминания о них в лекционных курсах или в случайных опытах дополнительного образования. Не требует в тоже время особых доказательств то обстоятельство, что исследовательская психолого-педагогическая подготовка к работе в условиях «антропологического кризиса» нуждается в ограничении (смене акцентов), во-первых, энциклопедизма, а во-вторых, в очень конкретной «зачке», предполагающей глубокое погружение студентов в экзистенциально-феноменологическую философию и методологию с последующим участием в реальных

проблемно-конфликтных ситуациях отечественной школы. Позитивизм использует логику дихотомии, в которой есть человек и есть мир, в то время как в экзистенциальной редакции есть только человек в мире.

Сегодня, анализируя мировые тенденции в развитии гуманитарных поисков, нельзя не обратить внимание на резкое повышение в них доли экзистенциальных, феноменологических, дискурсивных, нарративных, коммуникативных и визуальных направлений. Именно они сегодня все больше определяют лицо психолого-педагогических наук, оказывают существенное влияние на образовательную ситуацию. Отрыв от мировой гуманитарной науки все более увеличивается, а редукция научных исследований к одной лишь позитивистской форме нарастает.

Заключение. Очевидная потребность сегодняшнего дня: **необходимость целостного описания личности, учета новых ориентиров в понимании жизни человека в изменяющейся реальности, в условиях неопределенности, разнообразия и сложностей. Эта новая система взаимодействия человека и мира, а также порождаемые ею явления, определяющие бытие, является неотъемлемой частью предметного поля психологии личности сегодня.**

Высший уровень существования человека – **бытийный**. Как считает В.В. Знаков, человеческое бытие должно описываться как нетождественное индивидуальному жизненному пути, поскольку оно потенциально воплощает в себе **общечеловеческое**. Далее, по его мнению, фокус изучения должен быть сделан **на ценностно-смысловой экзистенциальной направленности**. Еще один отличительный признак человеческого бытия – **многомерность мира человека** [3]. Этот уровень существования человека может быть описан понятиями **экзистенциальных данностей бытия человека, экзистенциального опыта и экзистенциальной идентичности**. Эта область образована такими значимыми феноменами, как свобода, ответственность, смыслы, исследование которых становится чрезвычайно актуальным в связи с происходящими изменениями в обществе и жизни современного человека: в связи с вызовами неопределенности, расширяющимися возможностями, необходимостью выбора в условиях утраты традиционных опор и ориентиров. Именно актуальность идей экзистенциальной философии и экзистенциальной психологии в решении проблем современного человека привлекают внимание современных ученых. (К.А. Абульханова, Н.В. Гришина, А.Г. Асмолов, В.В. Знаков, С.Н. Костромина, А.М. Улановский, Н.П. Бусыгина, И.А. Мироненко и др.).

Выготский Л.С. провозгласил важный тезис: для выхода к бытию личности **поверхностной психологии** недостаточно, но и **глубинная психологии** не спасет. Наша психология есть **вершинная психология**, которая только и допускает к **вершине личности** [1].

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Собр. сочинений. В 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1.
2. Гришина, Н.В. Структура проблемного поля современной психологии личности / Н.В. Гришина, С.Н. Костромина, И.А. Мироненко // ПЖ. – 2018. – Том 39. – № 1.
3. Знаков, В.В. Психология понимания мира человека / В.В. Знаков. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2016.
4. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Культура» 1992. – 416 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384с.

Фурманов И.А.

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь
г. Минск

Профессор, доктор психологических наук
fourmigor@gmail.com

УДК 316.64

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ АГРЕССИВНОСТИ И ЭМПАТИИ НА НАСИЛЬСТВЕННЫЕ АТТИТЮДЫ

Проведенное исследование позволило определить влияние показателей агрессивности и эмпатии как личностных черт на насильственные аттитюды в социальных отношениях. Наиболее значимое влияние на насильственные аттитюды мужчин оказывает сочетание враждебности и физической агрессии, а женщин – физическая агрессия. Гнев как эмоциональный компонент агрессивности не влияет на насильственные установки. Отсутствие эмпатической заботы является основным фактором, детерминирующим установки в отношении телесных наказаний детей и супружеского насилия у мужчин, а также в отношении военного насилия, смертной казни, телесных наказаний детей и супружеского насилия у женщин. Эмпатия как личностная черта не влияет аттитюды в отношении военного насилия и наказания преступников у мужчин, а также аттитюды к наказанию преступников у женщин.

Ключевые слова: агрессивность, аттитюды в отношении насилия, эмпатия.

THE INFLUENCE OF PERSONALITY TRAITS OF AGGRESSIVENESS AND EMPATHY ON VIOLENT ATTITUDES

The study made it possible to determine the influence of indicators of aggressiveness and empathy as personality traits on violent attitudes in social relations. The most significant influence on violent attitudes of men is a combination of hostility and physical aggression, and women – physical aggression. Anger as an emotional component of aggressiveness does not affect violent attitudes. Lack of empathic care is the main factor determining attitudes towards corporal punishment of children and marital violence in men, as well as military violence, the death penalty, corporal punishment of children and marital violence in women. Empathy as a personality trait does not affect attitudes towards military violence and the punishment of criminals in men, as well as attitudes towards the punishment of criminals in women.

Keywords: trait aggression, attitudes towards violence, empathy.

Введение. Согласно существующим в социальной психологии представлениям о феномене социальных установок, насильственные аттитюды можно определить, как оценочные суждения о какой-либо ситуации или объекте, которые выражаются в определенной когнитивной, эмоциональной и поведенческой реакции готовности к агрессии и насилию, основанной на непосредственном восприятии некоторого стимула как насильственного (агрессивного, угрожающего). Совершенно очевидно, что аттитюды зависят от предыдущего опыта взаимодействия со стимулом, либо полученных знаний о нем.

Анализ актуального проблемного поля социальных и политических информационных ресурсов показывает, что наиболее обсуждаемыми темами являются насилие в ходе военных действий, суровость наказания преступников, порицание или одобрение смертной казни, семейное насилие.

Однако, обзор проведенных в этом направлении исследований, позволил сделать заключение, что все предыдущие исследования насильственных аттитюдов носят локальный характер и не дают целостного представления об отношении к насилию

в наиболее актуальных сферах социальных отношений. Кроме того, в статье впервые изучаются гендерные различия в предикторах насильственных аттитюдах с точки зрения личностной детерминации.

В связи со всем вышеизложенным, нами была предпринята попытка решения двух эмпирических задач: а) определить влияние личностных черт агрессивности и эмпатии на аттитюды в отношении насилия и б) выявить гендерные различия в прогнозных показателях агрессивности и эмпатии относительно насильственных аттитюдов.

Дизайн исследования. Инструментарий. Для определения аттитюдов в отношении насилия применялась методика «Опросник насильственных установок», разработанная И.А. Фурмановым, М.В. Апанович [1] в котором представлены шкалы: «Военное насилие», «Наказание преступников», «Смертная казнь», «Телесные наказания детей», «Супружеское насилие». «Опросник агрессивности» (AQ) А. Басса и М. Перри, адаптированный И.А. Фурмановым [2] и включающий четыре шкалы: «Физическая агрессивность», «Вербальная агрессивность», «Гнев», «Враждебность». Опросник «Межличностный индекс реактивности» (IRI) М. Дэвиса, адаптированный Т.Д. Карягиной и Н.В. Кухтовой [3] и содержащий четыре шкалы: «Децентрация», «Сопереживание», «Эмпатическая забота», «Личный дистресс».

Выборка. В исследовании принял участие 731 респондент (377 мужчин, 354 женщины). Средний возраст $17,69 \pm 2,03$.

Статистика. Для статистической обработке применялся множественный регрессионный анализ с использованием пошагового метода (F – критерий Фишера, t – критерий Стьюдента, p – уровень их статистической значимости, коэффициенты множественной корреляции (КМК) и множественной детерминации (КМД)).

Результаты и их обсуждение. Агрессивность. В результате исследования было установлено, что мужчины и женщины, склонные к использованию физической силы против другого лица, и мужчины, характеризующиеся завистью и ненавистью к окружающим, чувством обиды на весь мир за действительные или мнимые страдания, подозрительностью, недоверием и осторожностью по отношению к людям, убеждены в том, что телесные наказания являются эффективным средством социализации ребенка и супружеское насилие допустимо, если ему есть оправдание. В частности, они верят в то, что:

- любые правонарушения и серьезные проступки детей, постоянное непослушание ребенка, его вспыльчивость и дерзость должны быть физически наказаны;
- физическое наказание ребенка, когда он этого заслуживает, будет ребенку уроком, сделает его в будущем более ответственным и зрелым.
- позволительно ударить супругу/супруга, если она/он флиртует с кем-то другим или за измену;
- использование физической силы возможно в ситуациях насилия, конфликта, оскорбления и насмешек;
- семейный статус необходимо утверждать и поддерживать с помощью насилия.

Кроме того, враждебные мужчины и женщины, склонные к физической агрессии будут более благосклонно относиться к военному насилию, суровому наказанию преступников и одобрять применение смертной казни. Вероятно, они скорее позитивно относятся к таким идеям как:

1. *Оправданность войны в оборонительных целях.*

- каждая страна должна постоянно иметь боеспособную армию, иметь военную промышленность для производства оружия;
- война в целях обороны своей страны является справедливой и любая страна имеет право на вооруженную защиту своих границ, поэтому применение военной силы в отношении противника должно быть неотъемлемой частью оборонной политики любой страны;

– в случае общественных беспорядков правительство может использовать вооруженную милицию и солдат для пресечения массовых беспорядков и сдерживания насилия.

2. Суровость наказания преступников.

– насильственные преступления должны быть жестоко наказаны, поскольку люди будут воздерживаться от проявлений насилия, если они будут уверены в неотвратимости последующего наказания;

– угроза серьезного наказания или высшей меры наказания является единственной мерой, способной предотвратить проявления насилия, и снизить численность насильственных преступлений;

– хорошее поведение не является поводом для освобождения преступников из тюремного заключения, поскольку лишение свободы оказывается поучительным примером, способным «отбить охоту» у других людей проявлять агрессию.

3. Оправданность применения смертной казни.

– смертная казнь должна быть частью уголовного кодекса любой страны;

– в справедливом обществе смертная казнь является необходимым видом наказания;

– смертная казнь является допустимым и справедливым наказанием за преступления, совершенные с особой жестокостью;

– люди, неоднократно совершившие преступления, должны приговариваться к смертной казни.

Обращает на себя внимание факт, что гнев как эмоциональный компонент агрессивности (склонность к раздражению, готовность к проявлению агрессии при малейшем возбуждении, вспыльчивость, резкость, грубость) не является предиктором насильственных установок, как у мужчин, так и у женщин.

Эмпатия.

Определено также, что отсутствие эмпатической заботы, которая предполагает проявление чувства теплоты, сострадания и беспокойства о других людях, симпатию и сочувствие к несчастью других, жалость, сострадание, желание помочь, являются ключевыми прогностическими показателями установок в отношении телесных наказаний детей и супружеского насилия у мужчин, а также в отношении военного насилия, смертной казни, телесных наказаний детей и супружеского насилия у женщин.

Парадоксальным на первый взгляд выглядит то что сопереживание у мужчин является предиктором позитивного отношения к применению смертной казни. Высокие показатели сопереживания, в первую очередь, свидетельствуют о выраженной тенденции к воображаемому перенесению себя в чувства и действия другого человека, конкретнее – способность встать на место вымышленного персонажа и чувствовать то, что чувствует вымышленный персонаж [3].

В отличие от мужчин у женщин предиктором насильственных установок в отношении смертной казни является децентрация. Децентрация – это склонности воспринимать, понимать и учитывать точку зрения и опыт других людей в повседневной жизни. Такая способность поставить себя на место другого человека представляет собой когнитивный процесс, который включает возможность в воображении поместить себя на место другого человека, реконструировать его состояние и ситуацию, что в результате облегчает, например, прощение и повышает эффективность социального взаимодействия. Согласно исследованиям, способность поставить себя на место другого человека через понимание его чувств больше способствует альтруистической помощи, чем при рациональном понимании его мыслей. Быть способным понять эмоции других больше влияет на альтруизм личности, чем способность понять мысли других [3]. Исходя из этого, можно предположить, что женщины скорее отождествляют себя не с преступниками, к которым они не испытывают сочувствия и сострадания (отсутствие эмоциональной заботы), а с жертвами преступлений.

Вероятно, именно поэтому они будут ратовать за применение смертной казни в отношении жестоких преступников и рецидивистов.

Низкая способность мужчин к сопереживанию, т.е. перенесению себя в чувства и действия своей супруги, также является предиктором аттитюдов в отношении супружеского насилия. В некоторых исследованиях утверждается, что если индивид не способен к сопереживанию и таким образом опосредованно не переживает по поводу последствий своих действий по отношению к другим, то этот индивид будет в большей степени склонен причинять другим боль и менее склонен помогать им. Таким образом, эмпатия выступает в качестве «защитного барьера» против агрессии; эмпатия обеспечивает немедленную обратную связь, которая препятствует агрессивным действиям, заставляя человека осознавать и, возможно, сочувствовать страданиям другого человека.

Следует также отметить, что ни один из показателей эмпатии не является предиктором аттитюдов в отношении военного насилия и наказания преступников у мужчин, а также аттитюдов к наказанию преступников у женщин.

Заключение. Проведенное исследование позволило определить личностные предикторы аттитюдов в отношении насилия, а также выявить гендерные различия в прогнозных показателях агрессивности и эмпатии относительно насильственных аттитюдов. На основании полученных результатов были сделаны следующие выводы:

1. Ключевыми факторами, оказывающими влияние на формирование насильственных установок для мужчин является сочетание враждебности и физической агрессии, а для женщин – физической агрессии. Враждебность и физическая агрессия мужчин в наибольшей степени определяет силу аттитюдов в отношении телесных наказаний детей и супружеского насилия. У женщин интенсивность этих же аттитюды детерминируются показателями физической агрессии.

2. Враждебные мужчины и женщины, склонные к физической агрессии более благосклонно относятся к военному насилию, суровому наказанию преступников и одобряют применение смертной казни.

3. Гнев как эмоциональный компонент агрессивности не определяет наличие насильственных установок, как у мужчин, так и у женщин.

4. Отсутствие эмпатической заботы являются основными прогностическими показателями установок в отношении телесных наказаний детей и супружеского насилия у мужчин, а также в отношении военного насилия, смертной казни, телесных наказаний детей и супружеского насилия у женщин.

5. В отличие от мужчин у женщин наиболее значимым фактором насильственных установок в отношении смертной казни является децентрация.

6. Низкая способность мужчин к сопереживанию является предиктором аттитюдов в отношении супружеского насилия.

7. Ни один из показателей эмпатии не является предиктором аттитюдов в отношении военного насилия и наказания преступников у мужчин, а также аттитюдов к наказанию преступников у женщин.

Список использованной литературы:

1. Фурманов, И.А. Аттитюды к проявлению насилия в социальных отношениях: разработка опросника насильственных установок / И.А. Фурманов, М.В. Апанович // Психологические проблемы агрессии в социальных отношениях / И.А. Фурманов [и др.]. Брест: БрГУ, 2014. – С. 146–157.

2. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. СПб.: Речь, 2007. – 480 с.

3. Карягина, Т.Д. Тест эмпатии М. Дэвиса: содержательная валидность и адаптация в межкультурном контексте / Т.Д. Карягина, Н.В. Кухтова // Консультативная психология и психотерапия, 2016. –Т. 24. –№ 4.– С. 33–61.

Маслова В.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Профессор, доктор филологических наук
mvavit@tut.by

УДК 81.1

ДИАЛОГ КАК МЕТАТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ДЛЯ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Диалог рассматривается с позиции философии, психологии, культурологи, лингвистики, литературоведения, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики. В статье показано, что теория диалога становится метатеорией, поскольку требует интегративного вклада результатов различных наук, становясь при этом методологией для них.

Ключевые слова: диалог, полилог, полифония, метатеория, методология, художественный текст.

DIALOGUE AS A META-THEORY AND METHODOLOGY FOR THE HUMANITIES

The dialogue is considered from the perspective of philosophy, psychology, cultural studies, linguistics, literary studies, linguoculturology, cognitive linguistics. And it is shown that it becomes a meta-theory, since it requires an integrative contribution of the results of various sciences, while becoming a methodology for them.

Keywords: dialogue, polylogue, polyphony, metatheory, methodology, literary text.

Введение. При все более углубляющейся специализации, которая навязывается чуть ли в начальной школе, люди все более утрачивают целостное истолкование мира, целостную культуру, а обширные знания в разных областях уже именуется дилетантизмом. В наш век всеобщей разбросанности знаний по отдельным отраслям важно знать, что возможно построение целостных систем (Налимов).

Диалог – это проблема, которая может быть решена совместными усилиями гуманитариев в содружестве с биологами, физиологами, физиками, потому что стирание информационных барьеров между науками даст мощный импульс для развития исследований. Философ и психолог К.Р. Мегрелидзе писал: “Ветхие искусственные границы, подобно китайским стенам огораживающие науки друг от друга, должны быть разрушены” [6, с. 16].

Сейчас в науку все активнее проникает идея единства всего сущего в мире, т.е. формируется целостный образ мира. Феномен объединения разных областей научного знания имеет разную терминологию – синкретизм, интегративность, междисциплинарность, полидисциплинарность, трансдисциплинарность. Хотя некоторые ученые дифференцируют их (И.В. Измайлов, Л.П. Киященко), в общих чертах они синонимичны.

Цель – посмотреть на диалог с позиции философии, психологии, культурологи, лингвистики, литературоведения, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, показать, что теория диалога может становиться метатеорией для гуманитарных наук.

Материал и методы. Материалом для исследования явились тексты художественной литературы, в том числе – поэтические. Методы использовались как общенаучные – наблюдение, описание, анализ, так и специальные – когнитивные и лингвокультурологические, методы интерпретации текста.

Результаты и их обсуждение. В философии диалог выходит за рамки простой формы коммуникации и обретает бытийный статус. Особенно ярко и наглядно это проявилось в период Античности. Для Платона и его последователей, например, диалог

и вовсе совпадает с Космосом. М. Бубер показал, что подлинный диалог происходит в молчании, на доязыковом уровне, а язык в диалоге играет сугубо служебную роль.

В психологии внутренний мир человека считается гетерогенной динамической структурой, которая находится в постоянном процессе диалогического согласования составляющих ее компонентов с целью нахождения оптимального баланса взаимодействия с внешней средой. Делается это для того, чтобы найти оптимальный баланс взаимодействия с внешней средой.

Аспекты понимания и осмысления культуры связаны с понятием личности, так как культура есть порождение человека и присуща только ему. Только во взаимодействии со средой, в общении с другими людьми индивид приобретает качественные характеристики и становится личностью, но самое главное, познаёт себя только в соотношении с «другим». Понятие «другой» становится ключевым в концепции М.М. Бахтина. Для личности культура выступает как «*форма самодетерминации* индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления» [2, с. 289]. Самодетерминация индивида возможна лишь в диалоге, который есть всеобщая основа человеческого взаимопонимания.

Диалог – это взаимодействие сознаний. Для получения новых знаний личность обращается к другому – человеку, текстам, религии, художественной литературе, природе, философии. Это и есть диалог сознаний, культур, национальных традиций.

Одним из первых, кто заговорил о проблеме диалогичности и многоголосия (полифонии) в филологических науках, был *М.М. Бахтин*. Он рассматривает диалог и при создании «многоозвучания» идеи в художественном произведении, и диалог между текстами и точками зрения писателей [2, с. 300].

Идеи М.М. Бахтина нашли своё последовательное продолжение в трудах философа *В.С. Библера*, настаивающего на том, что «феномен культуры ... пронизывает все решающие события жизни и сознания людей нашего века» [3, с. 261].

В диалог вступает не только текст с текстом, текст с читателем, текст с автором, но текст с самим собой, когда в нем одновременно сталкиваются несколько позиций. Например, у И. Бродского:

*... несло горелым
с четырех сторон – хоть живот крести;
с точки зрения ворон – с пяти* (И. Бродский).

Данный пример как нельзя лучше подтверждает следующую мысль М.М. Бахтина: «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи, – с ними можно только диалогически общаться» [1, с.4]. Здесь мы видим диалог автора с миром (прострастивом), вороны с миром, автора с текстом.

Мы понимаем диалог не просто как речевое взаимодействие субъектов, а как взаимодействие присущих им различных смысловых позиций, различных пониманий того, о чем идет речь. Причем диалогичность и полилогичность может быть и у одного субъекта, у которого сосуществуют различные позиции.

Диалогичность присуща текстам всех эпох. Однако совокупность знаний о культурных феноменах, необходимая для декодирования глубинных смыслов, постоянно меняется. Очевидно, что лингвокультурологический тезаурус современных носителей языка отличен от представителей той же советской эпохи. Его состав неизбежно будет трансформироваться в силу разных причин: популярности каких-то текстов в конкретный отрезок времени, возраста самой языковой личности, ее социального статуса, а также личных предпочтений и т.д. При этом мы считаем, что тезаурусы разных языковых личностей в один временной промежуток будут иметь область пересечения (знание одних и тех же культурных феноменов).

Лингвисты в последние десятилетия отошли от представления о языке как о порождающем механизме и начали рассматривать его как систему, обеспечивающую не только порождение, но и понимание. Если раньше считалось, что «один человек гово-

рит, другой понимает», – таков механизм языка, то теперь уже осознали упрощенность этой схемы. В.З. Демьянков пишет: «понимание слушателя есть не просто акт, обратный говорению («порождению»), а некоторый значительно более общий процесс анализа, включающий в себя и «порождение» [4].

Примером может быть следующее прочтение «Поднятой целины» М. Шолохова, которая на протяжении всей советской истории считалась зеркалом коллективизации. Основными действующими лицами являются еще те «герои»: Семен Давыдов – в непристойных наколках, лишился зуба «по пьяному делу», избил женщину перед поездкой в колхоз; Макар Нагульнов – красный партизан, орденосец, но «путаник», экстремист – под дулом нагана добивается от человека ложного оговора, может арестовать невинного, тысячи баб готов расстрелять из пулемета за то, что своей собственной скотиной распорядилась не так, как он бы хотел; Андрей Разметнов – легковесный, не умеющий трудиться, никогда не был хозяином, даже сбрую для коня было купить не на что. И это герои-коммунисты, которых отечественная критика романтизировала и считала образцом для подражания.

Считается, что менее многозначны тексты с преобладанием сюжетно-событийного ряда, тексты, написанные в однородной жанрово-стилистической манере или относящиеся к одному определенному литературному направлению (например, классицизму, романтизму), тексты с фиксированной авторской позицией. Но и это не всегда верно. Например, «Три мушкетера» А. Дюма: может быть понято и так: главный герой убивает нескольких человек, спит со многими женщинами сразу, крадет деньги и изменяет родине. Его соратники – хронический алкоголик, недавно убивший женщину, и сутенер, обобравший парализованного старика через свою любовницу. Эти три героя сходятся вместе, чтобы убить женщину, которая была женой одного и любовницей другого. Они убивают ее. Это классика мировой и детской литературы.

Еще одним фактором, влияющим на понимание и интерпретацию, является мозаичность текста, разнородность его фрагментов и связанная с этим частая смена способов/типов понимания, заложенных в тексте и выстраиваемых реципиентом в процессе чтения и понимания.

Несомненно, включение в текст культурного пространства других произведений искусства также влияет на однозначность/неоднозначность понимания. Это интертекстуальная полифония. Производство новых смыслов предопределено интерпретационным характером понимания, активной ролью субъекта понимания, который вступает в диалогические отношения с текстом.

Особенно сложно понять, как осуществляется конструирование смысла в поэзии, как фраза обретает приращения смысла, не планируемого самим автором, в какой степени весь смысловой комплекс художественного текста детерминирован национальной эстетической традицией и т.д. Многие исследователи говорят о дознаковом уровне существования художественных смыслов.

Читатель, воспринимая стихотворение, вступает с ним в диалог и налагает на него собственную схему смысла, что позволяет ему увидеть в данном тексте нечто свое. Одна из важнейших функций поэтического текста – пробудить человеческое сознание, затронуть в нем определенные концепты, готовые откликнуться на этот сигнал (А.А. Потебня, Л.В. Щерба, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев).

Есть стихотворения, при восприятии которого должна отключаться логика «здравого смысла», иначе исчезнет то поэтическое волшебство, о котором писали и А. Белый, и В.А. Звегинцев и др. исследователи. Здесь в игру вступает еще один вид смысла – поэтический смысл: например, у А. Блока:

*Ты прошла голубыми путями,
За тобою клубится туман.
Вечереющий сумрак над нами
Обратился в желанный обман.*

Логически эти строчи невозможно объяснить, невозможно пересказать, о чем они, но общий поэтический смысл, возникающий здесь, говорит нам, что это глубокое поэтическое произведение, котором видим горечь измены любимой.

Смысл художественного текста зашифровывается и закладывается в текст с помощью языка. Поэтому процесс постижения смысла, его экспликации – процесс языковой, без которого невозможна ни дешифровка смыслов, ни их стабилизация, ни их трансляция. Однако язык здесь – это лишь «вершина айсберга, в основании которого лежат когнитивные способности, не являющиеся чисто лингвистическими, но дающие предпосылки для последних» [5, с. 22]. Проблема взаимоотношения языка и мира художественных смыслов пока далека от своего решения.

При этом нужно иметь в виду, что культуры не имеют «своей территории», и «культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже» [2, с. 85]. В силу этого культура и диалог взаимообуславливают друг друга.

Заключение. В современной лингвокультурологии и литературоведении появляется понятие полилога – широкого обмена смыслами, значениями, в которые вступает каждый новый автор и каждый новый текст. Это так называемый «парадокс многоголосия», который полностью зависит от читателя, способного его уловить. И в этом мы видим возможность использования диалога и полилога как методологию во многих гуманитарных дисциплинах – от психологии и лингвистики до культурологии и литературоведения.

Возможность полидисциплинарного подхода в исследовании диалога делает его мегапроблемой, выливающейся в метатеорию. Именно о таких проблемах В. Вернадский говорил, что нужно исследовать объект не по наукам, а по проблемам.

Список использованной литературы:

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1986.
3. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1990.
4. Демьянков, В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца XX века / В.З. Демьянков. – М., 1995.
5. Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З. Демьянков // ВЯ. – 1994. – №4. – С.17–33.
6. Мегрелидзе, К.Р. Основные проблемы социологии мышления / К.Р. Мегрелидзе. – Тбилиси, 1973.

Каравкин В.И.

«Витебская ордена “Знак Почета”
государственная академия ветеринарной медицины»

Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат философских наук
vkaravkin@yanex.ru

УДК 130.121

СТРУКТУРНЫЕ ПЛАСТЫ МИРОВОЗЗРЕНИЯ, ИХ СМЫСЛЫ И ЗНАЧЕНИЯ

Статья посвящена проблеме содержания, значения и места относительно друг друга четырех структурных пластов мировоззрения: «генного», «психического», «душевно-сердечного» и «духовного». При естественном генезисе «душевно-сердечный» пласт доминирует, что сопровождается становлением ценностей здравого смысла, на безе

чего уже возвышаются убеждения. Если порядок нарушается, образуются уродливые отклонения от нормы, вплоть до безумия. Преодолеть негативную тенденцию возможно только в процессе гуманного воспитания и гуманитарного образования в либерально-демократической социально-правовой Республике.

Ключевые слова: генный, психический, душевно-сердечный, духовный, «жизненный мир», здравомыслие, ценности, «картина мира», убеждения.

STRUCTURAL LAYERS OF WORLDVIEW, THEIR MEANINGS AND VALUES

The article is related to the problem of the content, meaning and place relative to each other of the four structural layers of worldview: "genetic", "mental", "soul-heart" and "spiritual". During natural genesis, the "mental-heart" stratum dominates, which is accompanied by the formation of values of sanity, on the basis of which beliefs already rise. If the order is disturbed, ugly deviations from the norm are formed, up to and including insanity. To overcome the negative trend is possible only in the process of humane upbringing and humanitarian education in a liberal-democratic socio-legal Republic.

Keywords: genetic, mental, mental-heart, spiritual, "life world", sanity, values, "picture of the world", beliefs.

Введение. Из двух хорошо знакомых понятий – «мир» и «воззрение» – состоит категория «мировоззрение». Если дать истолкование понятию «мир», то уже таким образом мы выразим определенное воззрение. Скажем, представим его Универсумом, к атрибутам которого следует отнести нечто единое в основании, не имеющее ни границ в пространстве, ни становления либо завершения во времени. Вместе с тем, данное воззрение может быть опровергнуто прямо противоположным: мир, в целом, представляет собой некое аморфное состояние дискретных образований, в определенном месте и в определенное время возникших, и с неизбежностью исчезающих. С термином «воззрение» оказывается так же не все просто и однозначно, чтобы убедиться в этом достаточно задаться вопросом: воззрение представляет собой знание или мнение, убеждение или предположение, верование или рациональную установку, тогда как одно противоположно другому, а то и отрицает другое.

Вместе с тем легко убедиться в том, что одним из существенных атрибутов мировоззрения является то, что оно способно побуждать совершать определенные поступки, делать конкретный выбор, отстаивать свою позицию. Степень мировоззренческой целостности, последовательности, если угодно, логической выверенности в отношении к действительности, скажем, к социально-историческим событиям, позволяет делить людей на две группы. К одной можно отнести тех, кто обладает непоколебимыми принципами, идеями, идеалами, определяющими поступки, в целом, вне зависимости от их утилитарно-практического значения в данных конкретных жизненных условиях и обстоятельствах. Заметим, что моральная и правовая, так же как политическая и культурная направленность действий разных представителей такого рода людей может быть прямо противоположной. В качестве примера можно привести религиозных фанатиков и воинствующих атеистов. К другой группе людей следует отнести тех, чья жизненная позиция может быть описана понятиями неопределенная, «рыхлая», лишенная четкости и ясности. Эту группу составляют люди, изменяющие свою точку зрения, свою позицию и мнение, свои идеи, идеалы и принципы в зависимости от практической целесообразности момента, меркантильных побуждений, потребительских установок, карьеристских соображений и прочее и прочее. Такие люди, скажем, в воображаемом «споре о яйце» между «тупоконечниками» и «остроконечниками» будут за тех, за кого посчитают выгодным быть в данный конкретный момент.

В данной работе речь будет идти только о тех, кого можно отнести к первой указанной нами группе. Анализируя сущность мировоззрения, мы будем иметь в виду его определенность, четкость, ясность, что не исключает сомнений у его носителей, вызванных объективными обстоятельствами, а не субъективными оценками. Другими словами, когда природа сомнений заключается не в попытках угадать свою выгоду, и не в конформизме, с оглядкой на утилитарно-практическую выгоду, а в тех или иных объектно-предметных основаниях. Главное в данном аспекте заключается в том, что сомнения эти, коль скоро они зародились, осознаются и рационально обосновываются как таковые.

Отвлечемся в данной работе и от проблем классификации мировоззрений, т. е. выделения их типов на основании определенного критерия, скажем, религиозное или атеистическое, обыденное или научное. Нас будет интересовать содержание, значение и место структурных пластов мировоззрения как феномена духовного мира людей в целом.

Материал и методы. Сказанное позволяет в первом приближении определить мировоззрение как отличающее людей от всего сущего духовное основание их жизнедеятельности, структура которого знания, ценностные предпочтения и убеждения. Такое понимание структуры мировоззрения не является оригинальным, а повторяет то, что можно найти, скажем, в известном учебном пособии по философии [1, с. 8–15]. Там же дается и приемлемое в контексте нашей работы развернутое определение мировоззрения – *«это предельно обобщенная, упорядоченная система взглядов человека на окружающий мир, явления природы, общество и самого себя, а также вытекающие из общей картины мира основные жизненные позиции людей, убеждения, идеалы, принципы познания и оценки материальных и духовных событий; это своего рода схема мира и места человека в нем»* [1, с. 12].

Но ход дальнейших рассуждений о мировоззрении в упомянутом выше пособии, как и во многих других, как и на сайтах Интернета разных авторов, на наш взгляд, вызван сугубо дидактическими соображениями, искажающими реальное положение дел, что, собственно, и побудило к написанию данной работы. Так, ссылаясь на марксистский подход, критерием классификации видов мировоззрения признается духовное освоение действительности, что приводит к выделению двух уровней мировоззрения: художественно-образного и понятийно-рационального. Далее декларируется, что на базе первого формируется мифологическое и религиозное, а на базе второго – натуралистическое (научное) и философское мировоззрение. Однако, легко убедиться в том, что это не так. Выделенные типы мировоззрения включают в себя как понятийно-рациональные, так и эстетико-художественные составляющие. Для примера можно обратиться к отношению Древнего грека к гомеровскому эпосу или к сакральной догматике и религиозной художественной практике. А наука и философия, как базовые элементы определенного мировоззрения, не отрешаются от воображаемых образных форм. Ссылка на марксизм вряд ли уместна, так как в нем материалистическое мировоззрение противостоит идеализму, включая религию, но отсутствует антиномия эстетического и рационального. Следующие после марксизма мировоззренческо-философские течения и направления достаточно много внимания уделяли критической аналитике воззрений на мир, затрагивая широкий спектр сопутствующих проблем и привлекая большой объем доступных знаний. К этим течениям и направлениям, на наш взгляд, и следует обращаться прежде всего.

Результаты и их обсуждение. Человек не явился в мир и не является в каждом конкретном случае с уже заданными мировоззренческими установками. Они формируются! Признаем сказанное непреложной истиной, как и то, что, являясь частицей Вселенной человек несет на себе ее печать, что в той или иной минимальной или значительной степени, но еще не изученной, сказывается и на мировоззрении. Так, доказано, что гены вымерших более 70 тысяч лет назад гоминидов, но переданные Homo Sapiens, продолжают влиять, в частности, на то, как иммунная система современного человека реагирует на инфекции. (За исследование геномов вымерших гоминидов один из основа-

телей палеогенетики Сванте Паабло в этом году получил Нобелевскую премию в области медицины и физиологии) В отношении исторического генезиса формирования мировоззрения важным, например, является и то, что эволюция человека шла не от простого к сложному, как это считал, скажем, Ф. Энгельс, но, что не отрицает принципов коэволюции или глобального эволюционизма, в виде разветвляющегося дерева. Речь идет о том, что в период распространения *Homo erectus* в одно время на одной территории существовал не один вид людей – человек многовидовое существо. В доказательство этого можно привести факт того, что не так давно археологом и палеоантропологом Л. Р. Бергером был открыт новый вид, которому ученый дал название *Homo naledi*. Как частички Вселенной мы, люди, оказывается, изначально многообразны, что в определенной степени, пусть в малой, пусть и отчасти, способствует формированию разных типов мировоззрений. Этот же, первый, биологический пласт, учитывая естественные факторы генезиса, становления и развития человека, назовем «генным».

На мировоззрении, безусловно, лежит и печать особенностей нашей психики. Обращаясь к ее известным исследованиям, в контексте нашей темы, следует фиксировать внимание на фетальной драме, оказывающей воздействие на мотивацию социально-исторического поведения больших групп людей, как настаивает современная психология, что на интуитивном уровне закладывает определенное видение и понимание динамики общественного процесса. На формирование мировоззрения не могут не сказываться «толчки» как на индивидуальном (З. Фрейд), так на коллективном (К.Г. Юнг) и социальном (Э. Фромм) уровнях психического бессознательного. Психические особенности нашей индивидуальности активно формируются с детских лет. Мы все родом из детства, поэтому к психическим основаниям мировоззрения отнесем исторически определенные и устойчивые виды и типы отношения поколения родителей к поколению детей, что современная психология определила в качестве стилей воспитания. Этот «психический» пласт, как легко заметить, уже содержит в себе элементы, порожденные социальным окружением, значительно воздействующие на качественную определенность формирующегося мировоззрения.

Напомним, что в философии после Канта принято строго отличать значение, которое придают понятию «душа» физиологи (в данном контексте, это и ученые, изучающие человека в естественнонаучном ключе, т. е., например, психологи) и философы. Душа с точки зрения метафизики мыслится существующей во временном аспекте, а не в пространственном. Такое понимание, согласно Канту, дает возможность исходить «из способности воображения, чьи созерцания (и без наличия предмета) могут быть приняты в качестве эмпирических представлений, соответствующих впечатлениям мозга и относящихся к целостности внутреннего самосозерцания». [2, с. 621].

Третьим пластом структуры мировоззрения, заданным становлением и развитием самого человека, на наш взгляд, следует признать его душевно-сердечный потенциал, который в представлениях о душе (жизненности как страдательном состоянии любви) и сердце (сострадании) мы находим в традициях народов мира. Ярко выражены данные представления, в частности, в Библии. В истории философии в «Мыслях» Б. Паскаля доминированию рационализма противопоставляется «Логика сердца», имеющая, по сути, источником душевно-сердечное или любовно-сострадательное напряжение человека по отношению ко всему сущему. Пессимист А. Шопенгауэр, вместе с тем, создает первое в истории философской мысли учение о сущности сострадательного отношения человека к миру. В последующем М. Шелер обосновывает на уровне сакрального понимания действительности особую роль «*Ordo amoris*» («Порядка любви») как движущей силы становления духовного мира людей. Отвлекаясь от сакрального, как в паскалевском, так и в шелеровском смыслах, а также от пессимистического восприятия сущего, душевно-сердечное можно представить потенциалом человека, без учета которого говорить о духовном мире, в целом, и о мировоззрении, в особенности, не представляется возможным.

Самым объемным пластом мировоззрения и является собственно духовный, который берет начало в тех константах деятельности духа, которые основателем философской феноменологии Э. Гуссерлем названы «жизненным миром». Его можно образно представить питательной почвой, в которой произрастают корни воззрений, в целом, на мир, общество, человека. В понятие «жизненного мира» философ фиксирует определяющее значение конкретного окружения, которое задает образы и формирует предметные смыслы. Так, поясняет мыслитель, ребенок, который понял в чем смысл ножиц, с первого взгляда видит ножницы как таковые. «Каждый человек понимает прежде всего свой конкретный окружающий мир с его центром и нераскрытым горизонтом, – пишет Гуссерль, – т. е. свою культуру, как человек, принадлежащий тому сообществу, которое исторически формирует эту культуру» [3, с. 491]. Характеризуя «жизненный мир», философ говорит о его структуре, элементы-образы или феномены которой в разной степени отстоят от объективного мира. Причем феномены ближайшего окружения представляют собой образы тел, предметов, вещей, а феномены, скажем, уже третьего и других порядков значительно удалены от непосредственно данного, в большой степени абстрактны и, как следствие, рациональны.

Сказанное позволяет выделить такие основные, доминирующие элементы жизненного мира, как мирозерцание, мироощущение и отношение к жизни и смерти. Под мирозерцанием мы понимаем образы тел, вещей, предметов. Мироощущение представляет собой феномены отношения к пространству и времени – хронотоп. Феномены отношения к жизни и смерти имеют уже высокую степень отвлечения от реальности.

Отмеченные нами структурные пласты мировоззрения еще до того, как разум во всю мощь начнет «работать», до его, условно, «включения» на полные обороты, порождают смысловые образы яркой аксиологической окраски. Происходит формирование ценностных конструкций сознания. Если использовать предложенное нам немецкой классической философией различие рассудка и разума, то можно говорить о рассудочном формировании смыслов, в своей совокупности образующих духовный ареал ценностей.

Итак, знания, которые человек получает в своем ближайшем социальном окружении об этом же окружении, порождают ценности. Ценности закрепляются в сознании человека и под воздействием его, сознания, рациональных или интеллигентных процессов происходит формирование убеждений. Речь идет об установках и императивах, идеях и принципах в отношении мира, человека, общества, причем как показывает жизненный опыт, в обыденной жизни на передний план выдвигается отношение к социально-политической сфере. Если говорить об убеждениях как об апогее духовной интеллектуальной культуры, следует выделять логически завершенные системы доктрин, концептов, теорий, как теологического, так и философского толка школ, течений, направлений.

Предполагаем, в будущем дадут анализ сложнейшим взаимосвязям, взаимовлияниям и взаимодействиям «генного», «психического», «душевно-сердечного» и «духовного». Но можно говорить об их относительной самостоятельности в аспекте порождения качественно определенных, ценностных, по сути, элементов сознания, способных, однако, под воздействием тех или иных обстоятельств перерасти в непоколебимые убеждения.

Доведя эту самостоятельность до логической завершенности, можно, ссылаясь на изыскания Р. Докинза, говорить о том, что «генное» в масштабе социума есть не что иное как совокупность «Эгоистических генов». Это означает, что индивидуальное животное существование естественным образом устремлено к самосохранению и выживанию, что, как показал автор концепции, не следует понимать в духе отказа от общечеловеческих предпочтений. Однако, если на базе исключительно и только «генного» структурного пласта мировоззрения выстраивать убеждения, то, как легко заметить, они, убеждения, будут направлены на подавление всего того, что содержит в себе понятие «Другой». В таком случае и формируются мировоззренческие идеологии, обосновывающие необходимость диктатуры, тирании, государственного терроризма, и призывающие к ним.

«Психологический» пласт, при воображаемом неконтролируемом увеличении его объема, доводит принцип удовольствия, о котором столько писал, в частности, З. Фрейд, до того предела, когда изничтожается все выпадающее за границы массивной реализации самого принципа. Очевидно, результатом могут оказаться наркомания, алкоголизм, мазохизм, в отношении окружающих, скорее всего, садизм.

«Душевно-сердечное», доведенное до воображаемого логического завершения, оказывается в той изоляции, которая способствует безысходному отчаянию, а следовательно, и душевному расстройству, при котором говорить о сердечной сострадательности уже не приходится.

Элементы «духовного», при отсутствии их рациональной систематизации, распадаются на ингредиенты бессмысленных образов, как кажется, хаоса, все поглощающего внутрь себя. Апокалиптическое видение будущего в таком случае неизбежно, однако при отрицании миллениаризма, но частом напоминании об Армагеддоне, во время которого предполагается гибель сил света и добра.

В процессе жизнедеятельности складывается здравомыслие, которое, в контексте наших рассуждений, можно представить ограничением воздействия на мировоззрение в целом какого-либо одного из его представленных нами пластов. Здравомыслие, в идеале, предполагает тенденцию к достижению состояния гармонии структурных слоев мировоззрения, в итоге, гармонического сочетания знаний, ценностей и убеждений.

Осознавая это, следует обратить внимание на особое значение душевно-сердечного. «Генное» и «психическое» в нем, пользуясь терминологией Гегеля, «снимается», находит реализацию, воплощается. Дело обстоит таким образом, что душевно-сердечное – страдательное и сострадательное жизненное напряжение – находясь в непосредственном контакте, соприкосновении с «генным» и «психическим» обращено к слою духовного, как бы оказывает на него давление, «подталкивает» его к построению должных ценностно-ориентированных смыслов. В то же время духовный слой, в целом, и в этом его основная характерная особенность, формируется окружением, в самом широком смысле, а не исключительно собственной внутренней энергией. В душевно-сердечном, следовательно, здравомыслие обретает ту опору, которая позволяет разуму строить убеждения.

Таким образом, становление мировоззрения следует представлять движением от непосредственных знаний к ценностным смыслам, а затем, к установкам, идеям, принципам, в совокупности своей представляющим должное, повелительное: убеждения. Аналогию можно провести с детством. Порождение ценностей происходит параллельно становлению духа; но к убеждениям ведет долгая, извилистая, тернистая «Дорога».

Мир ценностей можно вообразить красочным, разноцветным, живописным.

Рациональный элемент мировоззрения лишен цветового многообразия, черно-белый. Его можно уподобить графическому рисунку или геометрической фигуре с четкими очертаниями.

Формирование духовного слоя мировоззрения завершается самосознанием, которое является квинтэссенцией всех выше представленных составляющих. Человек осознает свое место в целом Универсума, в мире культуры, среди людей. Самосознание может быть в разной степени последовательным, но в большинстве случаев, на наш взгляд, оно характеризуется высокой напряжённостью, драматичностью, а то и трагизмом. Все дело в осознании собственной ограниченности, что, с другой стороны, ведет к перманентным философическим поискам.

Однако, если душевно-сердечное не доминирует, а «генное» и «психическое» в результате этого деформируются и в форме индивидуально-личностных притязаний на доминирование над окружающим выдвигаются на передний план, формируется такой мир убеждений, который оказывается в разной степени, но отдаленности от здравомыслия.

Если не удастся предотвратить этого, что не редкость, мы становимся свидетелями уродливых отклонений от нормы, на которые отчасти обратили внимание выше,

в результате чего, в частности, знания замещаются предрассудками, а здравомыслие безумием фанатизма, влекущими человека, общество, в котором он живет, а то и все человечество буквально в ту пучину, которую можно представить терминами «Никуда» и «Ничто». За убеждениями, утратившими всякое здравомыслие или жизненно необходимые знания, следует преступная деятельность!

Итак, согласно естественному ходу генезиса мировоззрения, формирование его структурных пластов сопровождается осознанием ценностей здравого смысла или становлением здравомыслия, на базе чего уже возвышаются убеждения.

Утрата здравого смысла – безумие! Его признаком может служить и то, что убеждения становятся претенциозным бредом о необходимости отстоять некое величие «кого-то», например, нувориша или новоиспеченного архонта, а то и породить «что-то», скажем, неизбывную благодать. Тогда-то окончательно утрачивается трепет перед душевным (страдательным жизненным напряжением любви) и бессердечие утверждается на месте сострадания. Люди с «каменными сердцами» выполняют приказы себе подобных лидеров. В отношении использованного нами образа напомним слова библейского пророка: «И дам вам сердце новое, и дух новый дам вам; и возьму из плоти вашей сердце каменное, и дам вам сердце плотяное» (Библия. Ветхий Завет. Книга пророка Иезекииля 36:26).

Заключение. От концепта «жизненного мира» Гуссерля обратимся к концепту «картины мира» М. Хайдеггера. Это поможет указать Путь преодоления невежества убеждений вопреки здравомыслию, так как, фактически, речь идет об объемном выверенном совокупном научном знании, которое, безусловно, содержит в себе неотъемлемой частью и знания гуманитарные, как рациональную квинтэссенцию гуманности как таковой.

«Что это такое образ, или картина мира? Что здесь значит – «мир»? И что здесь значит – «образ»? – задает вопросы М. Хайдеггер и отвечает на них. – Мир здесь – наименование сущего в целом». (Заметим в скобках, хайдеггеровское «сущее в целом», это и природа, и история, и мировая основа) «Говоря «образ мира», мы разумеем тем самым сам мир, сущее в целом, как дающее нам меру и обязательное для нас. «Образ» подразумевает не оттиск, но то, что сущее стоит перед нами и притом стоит именно таким, каково оно с нашей точки зрения. Полагать нечто в образ есть не что иное, как ставить сущее перед собой, то есть представлять его таким, каково оно, и притом постоянно держать пред собою как именно таким образом представленное». [4, с. 147].

«Представленным», «мерой», «обязательным» является не только естественнонаучное знание, результаты которого налицо в форме величайших технических достижений, но и гуманитарное знание, согласующееся со здравомыслием. Невежество в области гуманитарии отрывает убеждения от здравомыслия! Здравомыслие есть выдвижение на передний план ценностей, утверждающих жизненность душевно-сердечного потенциала человека. В таком контексте знания сочетаются в гармоническом единстве, сливаются с ценностями, что и позволяет говорить о естественных (здравых) смыслах, которые обретают стойкость убеждений. Среди таких знаний превалируют идеи, концепты, теории естественных прав человека, на основе которых формируется позитивное право либерально-демократических социально-правовых государств; право, не позволяющее кому-либо доминировать в Республике [5; 6].

Формировать в сознании поколений людей «предстоящее», «дающее нам меру и обязательное для нас» является делом воспитания и обучения!

Список использованной литературы:

1. Философия: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.С. Стёпин [и др.]; под общ. ред. Я. С. Яскевич. – 3-е изд. – Минск: РИВШ, 2008. – 624 с.
2. Кант, И. Трактаты и письма / И. Кант. – М.: Наука, 1980. – 709 с.

3. Гуссерль, Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философия. Философия как строгая наука / Э. Гуссерль. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 752 с.

4. Хайдеггер, М. Работы и размышления разных лет / М. Хайдеггер. – М.: Гнозис, 1993. – 464 с.

5. Современная республиканская теория свободы: коллективная монография / науч. ред. Е. Рощин. – СПб: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2015. – 330 с.

6. Петтит, Ф. Республиканизм. Теория свободы и государственного правления / Ф. Петтит. – М.: Изд-во Института Гайдара. – 2016. – 488 с.

Космач В.А.

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

Профессор, доктор исторических наук

УДК 94(100):327.8

ПСИХОЛОГИЯ СОЛИДАРНОСТИ И СОПЕРНИЧЕСТВА В ИСТОРИИ И ГЕОПОЛИТИКЕ ПРОШЛОГО И СОВРЕМЕННОСТИ

Статья посвящена проблемным темам психологии солидарности и психологии соперничества в историческом прошлом и настоящем человечества и геополитике государств в исторической ретроспективе. Затронуты проблемы цивилизационных различий между Западом и Востоком, международных отношений и геополитики, внешней политики США, ЕС, России и Беларуси.

Ключевые слова: история, геополитика, международные отношения, психология солидарности, психология соперничества, конфликт, соревновательность, конкуренция, взаимодействие, взаимопонимание, сотрудничество, война.

PSYCHOLOGY OF SOLIDARITY AND COMPETITION IN HISTORY AND GEOPOLITICS OF THE PAST AND PRESENT

The article is devoted to the problematic topics of the psychology of solidarity and the psychology of rivalry in the historical past and present of mankind and the geopolitics of states in historical retrospect. The problems of civilizational differences between the West and the East, international relations and geopolitics, foreign policy of the USA, the EU, Russia and Belarus are touched upon.

Keywords: history, geopolitics, international relations, psychology of solidarity, psychology of rivalry, conflict, competitiveness, competition, interaction, mutual understanding, cooperation, war.

Введение. Речь пойдет о настроениях и чувствах психологии солидарности, с одной стороны, и таких же чувствах и настроениях психологии соперничества, с другой стороны, в истории и геополитике прошлого и современности. Для начала определимся в основных понятиях, терминах и категориях.

Солидарность – это активное сочувствие каким-либо мнениям или действиям, общность интересов, одинаковый образ действий или убеждений. Солидарность – это чувство взаимопринадлежности и практическое осуществление его. Солидарность – это

взаимовыручка, взаимопомощь (по П. Кропоткину). Это кооперация в качестве механизма выживания как в человеческих обществах на различных этапах их развития, так и в животном мире.

Соперничество – это борьба за достижение превосходства, лучшего результата. Соперничество – это конкуренция между людьми, государствами, странами, народами, цивилизациями, политическими партиями и т.д., при котором они воспринимают друг друга как соперника, как противника и не помогают, а сознательно создают препятствия друг другу. Соперничество – это психология противничества и вражды.

Геополитика – это наука или теория о контроле над территорией, о закономерностях распределения и перераспределения сфер влияния (центров силы) между государствами и межгосударственными объединениями. Геополитика – это наука или теория об отношениях между государствами с учетом их геополитического расположения. В зависимости от этого они делятся на государства суши и государства моря. Один из видных американских геополитиков современности Збигнев Бжезинский (1928–2017) отмечал, что геополитика есть теория позиционной игры на «мировой шахматной доске».

Как наука и как теория **геополитика** возникла в конце XIX – начале XX в. Термин «геополитика» ввел в научный оборот шведский политолог и государствовед Рудольф Челлен под влиянием немецкого географа Фридриха Ратцеля, который в 1897 г. опубликовал книгу «Политическая география». Впервые Р. Челлен употребил термин «геополитика» в 1899 г., но широкую известность он приобрел после выхода его книги «Государство как организм» в 1916 г. Классиками геополитики считаются: британский географ и геополитик Хэлфорд Маккиндер, американский историк Альфред Мэхэн, немецкий географ Фридрих Ратцель, германский ученый-геополитик Карл Хаусхофер и американский исследователь международных отношений Николас Джон Спикмэн.

Материал и методы. Цель данной статьи в том, чтобы на основе различных материалов и фактов исторического прошлого и настоящего из области геополитики и международных отношений показать приоритет и исторический и геополитический позитив психологии солидарности над психологией соперничества, в том числе, и для современных международных отношений, сотрудничества и взаимодействия стран и народов не только Европы, но и во всем мире. Продемонстрирован исторический опыт России и Республики Беларусь в этом важном аспекте жизнедеятельности государств, стран, народов, цивилизаций и культур как в прошлом, так и в наши дни.

Историко-описательный, историко-сравнительный и историко-аналитический методы исследования использованы автором в процессе написания данной статьи.

Результаты и их обсуждение. Современный мир сложен и многообразен. В настоящее время в мире насчитывается 202 государства, 193 из которых являются членами ООН. Еще более мозаична этническая картина земного шара. По различным оценкам ученых на Земле сейчас существует от 800 до 5000 народов и наций.

К сожалению, в своей истории народы и государства больше воевали друг с другом, а не жили в мире, т.е. в отношениях между странами и народами преобладала **психология соперничества**. Она всегда порождает конфликты, а в отношениях между народами, нациями и государствами – **войны**. По оценкам экспертов и ученых-историков за всю историю человечества произошло более 15 тыс. войн, в которых погибло до 3,5 млрд человек. Историки подсчитали, что за последние 5,5 тыс. лет люди смогли прожить в мире только 300 лет. То есть, получается, что в каждом столетии человечество жило в мире только одну неделю.

Первый мирный договор, документально зафиксированный, был подписан по итогам военного конфликта (войны) между Древним Египтом и Хеттским государ-

ством (царством)¹ в XIII в. до н.э., на 21-й год правления фараона Рамзеса II – 10 ноября 1259 г. до н.э. В истории он известен как «вечное» или «серебряное» соглашение², реже – как *Кадецкий мир*. Именно с этого мира можно и нужно начинать официальную историю двух психологий в отношениях между государствами и народами – психологии соперничества и психологии солидарности, хотя конфликты шли всюду с древних времен.

В XX веке мир потрясли две мировые войны, которые унесли как минимум 70–80 млн человеческих жизней. Это было время, когда **психология соперничества** переросла в психологию ненависти и психологию расизма. Их на официальном уровне исповедовали национал-социалисты в Германии, фашисты в Италии, фалангисты в Испании и националисты – в других странах Европы и мира. На основе этих психологий против славян был устроен настоящий геноцид в годы Второй мировой войны, когда было уничтожено 46 млн славян. И все же **психология солидарности** оказалась сильнее, и между людьми (антифашистами) и между государствами, которые образовали антигитлеровскую коалицию держав, победившую фашизм во Второй мировой войне в 1945 году. Решающую роль в той Великой Победе сыграл **советский народ**. Именно Великая Отечественная война советского народа против германского фашизма и японского милитаризма спасла Европу и все человечество от «коричневой чумы». Именно советский народ тогда продемонстрировал всему миру величайшие ценности и идеалы психологии человечности и солидарности, понеся при этом страшные потери и испытав страшные страдания (только погибших в этой войне насчитывалось более 26 млн человек). Сегодня «демократическая Европа» напрочь забыла об этом и открыто поддерживает и спонсирует фашистский режим в Украине, демонстрируя вместе с США психологию ненависти к России и ко всему русскому. Очевидно, Европа позабыла, как ее спасали наши солдаты и как русские трижды брали Берлин (1760, 1813 и 1945 гг.). Похоже, что исторические уроки Западу не пошли на пользу.

Психологию соперничества и ненависти продолжает сегодня экспортировать в другие страны так называемый коллективный Запад во главе с США. За свою историю, со второй половины XVIII в., США развязали 226 войн и военных конфликтов в отношении других стран и народов. С 1945 года США разрушили 73 государства и убили 26 млн человек. За последние 23 года три президента США (Б. Клинтон, Дж. Буш-младший и Б. Обама) организовали вторжения американских войск и их союзников в 9 суверенных государств, где было уничтожено 11 млн мирных жителей. Это Югославия, Афганистан, Либерия, Ирак, Пакистан, Сирия, Ливия, Йемен и Камерун. Примечательно, что никто на Западе не назвал Б. Клинтона, Дж. Буш-младшего и Б. Обаму военными преступниками и не осудил их действий!

По всему миру расположено более 730 американских военных баз, в том числе, в одной только Германии – 179, в Японии – 109. 730 американских баз – это 70% всех военных баз в мире. Военный бюджет США на 2022 год составляет более 800 млрд долларов. И эти деньги пойдут, в основном, на войну, т.е. на поддержание и расширение психологии соперничества и ненависти между странами и народами по всему миру. Самый яркий пример тому, к большому нашему сожалению, это Украина. США, как основную державу Североатлантического альянса, в их «демократических деяниях» в Европе и по всему миру поддерживают 29 государств НАТО и 27 государств Европейского Союза. В идеологической войне с Россией и русским миром Запад активно использует сегодня русофобию, еще сильнее разжигая психологию соперничества на европейском континенте [1].

¹ Хеттское царство (государство) или Хатти – могущественная древняя держава индоевропейцев – хеттов в Малой Азии около 1800–1180 гг. до н.э.

² Текст соглашения был написан на серебряных пластинах.

А что же мы, Россия, Беларусь и русский мир? Что можем противопоставить этой психологии со стороны Запада? Он не скрывает сегодня своей главной цели и свои задачи: после разрушения СССР изолировать и ликвидировать Россию, истощить ее ресурсы и уничтожить все русское в Европе и мире. Сегодня немцы и Германия в этом особенно усердны. Они таким образом «благодарят» Россию и Беларусь за то, что в 1945 г. наши войска освободили их от национал-социализма, а в 1990 г. почти даром отдали ГДР.

Вооруженные силы России сегодня насчитывают 2 млн человек, оборонный военный бюджет – 60–65 млрд долларов. Это меньше, чем у США и стран НАТО, причем намного. Но зато у России сегодня лучшие виды ядерного и стратегического оборонительного и наступательного вооружения и огромное желание *не воевать*. С середины XVI в. (с 1547 г.) и по 1914 г. Россия участвовала лишь в 75 войнах и военных конфликтах, а по архивным данным – только в 53. За 350 лет она расширила свои территории в 7 раз (с 3 млн кв. км в 1547 г. до 21,8 млн кв. км в 1914 г.), но больше не за счет войны, а за счет естественного, мирного освоения других территорий или по просьбе других народов и государств. Т.е. у русских в истории доминирует психология солидарности и сотрудничества.

Русские, восточные славяне всегда действовали в истории в отношении других стран и народов больше с позиций **психологии солидарности**, а психологию соперничества предпочитали заменять психологией соревновательности и психологией здоровой конкуренции. И только когда противник не оставлял иного способа, то, как говорил великий киевский князь Святослав, предупреждали: «иду на вы», т.е. на вас. До начала российской СВО в Украине Москва также предлагала решить конфликт без кровопролития. Оппоненты не слышали разумных доводов.

У России сегодня только 9 военных баз за рубежом (5 – в СНГ и 4 – в Сирии, Приднестровье, Абхазии и Южной Осетии). Исторически политические деятели СССР и России руководствовались в международных отношениях и мировой политике **психологией солидарности** и придерживались знаменитого крылатого выражения известного американского политического деятеля, дипломата и ученого Бенджамена Франклина, утверждающего, что «лучший способ победить врага – это сделать его своим другом». И, конечно же, помнили знаменитые слова императора Александра III о том, что у России есть только два друга – армия и флот.

Психология солидарности – в крови у русских и советских людей. Она не раз спасала нас в трудные годы, в том числе 4 раза в периоды «великих катастроф» (нашествие монголо-татар в XIII в., Великая Смута в начале XVII в., Великая Русская революция 1917–1922 гг. и распад Советского Союза в 1991 г.), когда на кону истории были судьбы русской, российской и советской государственности, каждого из наших предков, прадедов, дедов и родителей. Сегодня мы обязательно победим (имеется в виду победа Союзного государства, а также украинского народа, который, вместе с русскими и белорусами, составляет триединый русский народ), потому что правда и сила на нашей стороне. Победим потому, что психология солидарности, психология единения в трудное время, психология толки и взаимной поддержки в крови и исторических традициях русских, белорусов и украинцев.

Как показывает история, восточным славянам, т.е. нам, присущи лучшие человеческие и ментальные ценности по сравнению с цивилизацией Запада. В 1995 г. в одном из московских издательств вышла книга О.А. Платонова «Русская цивилизация». Задавшись вопросом, что всегда разобщало русскую (евразийскую) цивилизацию и западную цивилизацию (культуру), делая часто их встречи трагическими, **О.А. Платонов** отметил: «Главное отличие – в разном миропонимании сути человеческой жизни и общественного бытия. Цивилизация в России носила преимущественно духовный, а на Западе преимущественно экономический, потребительский, даже, агрессивно-потребительский характер. Русская цивилизация отвергла западноевропейское развитие

как преимущественно научно-технического, материального процесса, ... перерастающего в настоящую гонку потребления, «жадность к вещам» [2].

Второй важный момент состоит в том, что **Россия** почти всегда изначально была потенциально имперским государством. Начиная с объединения славянских и финно-угорских племен под Рюриком и до гигантских масштабов СССР и территории под его влиянием, русский народ неуклонно шел по пути политической и пространственной интеграции, империостроительства и цивилизационной экспансии. При этом следует подчеркнуть, что русская экспансия имела именно цивилизационный смысл, и отнюдь не была утилитарной погоней за колониями и банальной борьбой за «жизненное пространство». Не недостаток этого «жизненного пространства» и не экономическая необходимость подвигла русский народ все более расширять свои границы по всем направлениям. Недостаток земель никогда не служил истинной причиной русского империостроительства. Русские расширялись как носитель особой миссии, геополитическая проекция которой состояла в глубинном осознании необходимости объединения гигантских территорий евразийского материка в пользу всех народов России.

Политическая целостность евразийского пространства имеет для русской истории совершенно самостоятельное значение. Можно сказать, что русские чувствуют ответственность за пространство (по З. Бжезинскому – Великую шахматную доску), за его состояние, его связи, за его цельность и независимость. Известный геополитик **Гарольд Макиндер** справедливо считал Россию главной сухопутной державой современности, которая наследовала геополитическую и духовную миссию Древнего Рима, империй Александра Македонского, Чингисхана и других.

Русский народ настолько связан с геополитикой, что само географическое евразийское пространство, его осознание, его переживание, его духовное восприятие сформировало **особую психологию русского народа**, став одним из главнейших проявлений его идентичности, его ментальности, его сути. Русские – сухопутный, северо-евразийский народ, при этом его духовно-культурная специфика такова, что его «душа» максимально предрасположена к открытости, осуществлению интегрирующей, объединяющей функции, к тонкому и глубинному процессу выработки особой материковой, евразийской общности [3].

Таблица 1 – Сопоставительная оценка русского и западноевропейского характеров

Критерии	Русский национальный характер	Западноевропейский национальный характер
Тип мышления	Антирационалистический	Рационалистический
Характер восприятия действительности	Недифференцированное восприятие действительности, целостный охват предметов, неприятие плюралистической картины мира	Дифференцированное восприятие действительности, ее дробление по частям, альтернативная картина мира
Отношение к окружающему миру	Эмоционально-чувственное, идеалистически интуитивное	Рационально-критическое
Отношение к власти	Сакрализованное отношение к власти, предпочтительность приоритетов, образов лидеров перед институтами власти, отношение к власти как источнику, критерию истины	Институционализированное отношение к власти как к источнику порядка, законности
Отношение к праву	Сращивание права с моралью, приоритет не юридических, а морально-этических принципов и норм	Приоритет права, закона

В истории России всегда доминировали имперские ценности, а в истории Запада – демократические. Демократия же неизбежно приводит к диктатуре и фашизму. Особенно ярко данная тенденция проявилась в «демократической Европе» в первой половине XX века, когда в более чем 20-ти европейских государствах были установлены фашистские и полуфашистские режимы, и когда психологию солидарности сменила психология ненависти. Самый яркий пример тому – национал-социалистическая Германия 1933–1945 гг. Демократия всегда деформирует сознание людей и политиков, разжигая т.н. «демократическими институтами» и «свободной рыночной экономикой» худшие ценности и устремления именно психологии соперничества, а не лучшие ценности и идеалы психологии солидарности. Не случайно великий мыслитель и философ античной Греции, воспитатель Александра Македонского **Аристотель** считал демократию, тиранию и олигархию худшими и неправильными формами государственного устройства. Другой великий мудрец и философ древности **Платон** называл демократию, тиранию, олигархию (власть избранных богачей) и тимократию (власть военных) извращенными формами государственного устройства [4].

Самым отвратительным явлением в истории «демократического Запада» было рабство и работорговля, причем не так давно, примерно 200 лет назад. 60% населения Юга США до 1865 года составляли рабы. Их положение по сравнению с крепостными крестьянами России было просто ужасающим [5].

Таблица 2

Права	Рабы в США (XVII в. – 1865)	Крепостные в России (1714–1861)
Право на жизнь	Отсутствует	Жизнь крепостного охраняется законом так же, как и свободного
Право на здоровье	Отсутствует	Владельцам запрещено пытаться крепостных, бить их палаческим кнутом и батогами
Право на брак	Не признается	Брак крепостного священен
Право на семейную жизнь	Не существует	Продавать членов семьи врозь запрещено
Право на владение имуществом	Отсутствует	Признается право на пользование нажитым имуществом. Ограничено право распоряжаться имуществом
Возможность освобождения	Отсутствует. Даже полученная вольная действовала только в течение полугода. Если за полгода раб не уезжал в «вольный штат», его опять продавали в рабство с аукциона	Признается законом, поддерживается обычаями и считается скорее желательным.
Личное достоинство	Не признается	Власть обычая ограничивала помещика. Есть много случаев, когда крепостные убивали помещика, создававшего крепостные гаремы или пристававшего к женам крепостных
Перспектива после освобождения	Отсутствует	Много случаев, когда бывшие крепостные занимали очень высокое положение в обществе. Среди них: Воронихин – создатель Казанского собора, семьи Гучковых, Милюковых и др.

Многие не знают, что освобождение крепостных в России в 1861 году касалось только лишь 34% населения страны. Остальные крестьяне уже получили личную свободу раньше, в годы правления Николая I и до этого.

О демократии в России можно говорить с гораздо более раннего времени. Даже если не упоминать о вечевом строе времен древнего Новгорода, достаточно вспомнить век этак XVII, когда не менее 5–6% россиян были субъектами права – участвовали в управлении государством. Сами или через выбранным ими представителей. А в Британии в том же XVII веке только 2% населения имели право избирать, только 0,5% – право быть избранными в любые органы управления. Такая вот «демократия».

В 1522 году впервые из Африки на плантации в Бразилию были доставлены негры-рабы. Немного, буквально несколько десятков. Опыт удался: негры были привычны к тропическому климату, выносливы и трудолюбивы.

За XVII–XVIII столетия, основные века работорговли, из Африки привезли примерно 15 млн рабов, 10 млн из них – мужчины, уже готовые работники. По данным ученых, на эти 15 млн прибывших приходится не менее 5 млн умерших в пути, так как везли рабов на специальных кораблях, чтобы «напихать» их в трюм побольше. Небольшие парусные корабли того времени ухитрялись перевозить за один рейс по несколько сот рабов. Как говорили сами работорговцы, «негр недолжен занимать в трюме ста больше, чем он будет занимать в гробу». По мнению ряда африканских ученых, «черный континент» потерял не менее 100 млн человек.

Зато какие деньги «крутились» в этом бизнесе! Сотни, если не тысячи кораблей специализировались на торговле, как говорил бизнесмен Негоро из «Пятнадцатилетнего капитана», «черным деревом». Успешнее всех были англичане, они вывезли в 4 раза больше рабов, чем все остальные страны вместе взятые.

Работорговлю начали запрещать только в XIX веке, и инициатором этого запрета стала... Россия! Именно русские на Венском конгрессе 1815 года, где решалась судьба Европы после разгрома Наполеона, подняли вопрос о работорговле [5, с. 34–38].

Приоритетной основой формирования **русского национального характера**, и это третий важный момент, был примат коллективистских (патриархально-общинных) и квазиколлективистских форм жизни, что обусловило приоритет коллективных прав и интересов над личными. Российская государственность развивалась не «из себя», а росла преимущественно «сверху», игнорируя механизмы самоуправления, саморегулирования, инициативности, что затрудняло формирование политической культуры законного гражданского и политического участия [6], в западном понимании. С другой стороны, восточные славяне, как и все русские, издавна жили демократией – вечевыми собраниями и Земскими соборами. В нашей истории были еще Новгородская и Псковская республики.

Русский и восточнославянский традиционный коллективизм имеет привлекательные стороны. Он мобилизационен, подчиняет индивидуальные интересы общему делу, что часто необходимо. Коллективизм русских нашел свое выражение в том, что русские более социабельны, более склонны и способны к общению, чем люди западной цивилизации. У них сильно развита потребность принимать все близко к сердцу, делиться с друзьями и знакомыми своими мыслями, переживаниями. Русские и все восточные славяне более склонны к взаимовыручке, взаимоподдержке. Их мышлению не свойственна отяжеленность, замкнутость, закупоренность.

Русская душа, по выражению **Н.А. Бердяева**, «сгорает в пламенном искании абсолютной, божественной правды». Правдоискательство, идеалы жития по совести, справедливости, стремление ко всему абсолютному, совершенному – характерные черты русского национального типа, российской духовной традиции.

Русскому человеку, констатировал **И.А. Ильин**, необходимо что-то «искренне и сильно любить, во что-то искренне и сильно верить», ибо его ум и воля «приводятся

в движение любовью (или, соответственно, ненавистью) и верою». Стремление русских ко всему возвышенному, идеальному, совершенному, абсолютному необходимо им не само по себе, а для того чтобы служить идеалу, подчинить ему всю свою жизнь, а если это необходимо, то и пожертвовать ею во имя воплощения идеала в реальность. Неслучайно русских в отличие от европейцев больше и чаще мучает вопрос о смысле жизни. Русский человек остро чувствует, что, если он просто живет, как все – ест, пьет, женится, трудится, отдыхает, растит детей, он не живет, а просто существует. Страдая от подобной, как ему кажется, бессмыслицы жизни, русский человек всем существом своим ощущает, что нужно не просто жить, а жить для чего-то.

Для русского народа еще характерны следующие **модальные ценности**:

– **патернализм** – проявляется в ожидании отеческой заботы со стороны государства и четко выражен в ментальных установках русских на власть – 84,7% опрошенных русских твердо убеждены, что государство должно заботиться обо всех своих гражданах независимо от пола и возраста. Делегируя такие полномочия, русские как бы обязуются быть верноподданными, отсюда и такие проявления долготерпения. В моделях политических имиджей это должно проецироваться в усилении подструктуры отношений лидера;

– **этатизм**, или державность, – это своеобразная рационализация этнических чувств русских, недаром 2/3 русских считают, что Россия должна быть великой державой. Противников державности втрое меньше. Этатизм коррелирует с таким качеством, как авторитаризм. Эта модальная ценность проецируется и на политических лидеров;

– **эгалитаризм** как проявление стремления к равенству – отвергание приоритета или «засилья» представителей той или иной национальности в политике, экономике, финансах, культуре, науке и проч.

Любовь к Родине, готовность к самопожертвованию и отказ от зажиточного образа жизни в пользу защиты своего Отечества, также в крови русского народа, восточных славян. При этом вся историческая Русь и Россия в границах 1913 г. воспринимается русскими людьми как свое Отечество.

Вот почему многие жители **современной России** (более 90%), и не только русские, воспринимают СВО на Украине в наши дни шире, чем демилитаризация и денацификация киевского режима, а как локальный эпизод войны России и США, России и Запада, как третью в истории России Отечественную войну в защиту своей Родины и своего Отечества. Это и есть **высшее проявление психологии солидарности всех россиян**.

В России сегодня наблюдается небывалый **патриотический подъем**. Российская Федерация, чего не ожидали на Западе, очень хорошо подготовлена к войне – и морально, и материально, и на экономическом фронте. Эта подготовка научалась еще в 2014 году, что с удивлением и ужасом одновременно уже признают западные эксперты и некоторые видные политики. Россиян мало пугает курс доллара и евро, уход из России многих западных компаний и так далее, а санкции Запада против российских олигархов, рядовых граждан России и патриотов-политиков только радуют. И это не тот эффект, на который рассчитывал Запад. Коллективный Запад полагал, что население России, привыкшее уже жить хорошо, при ухудшении положения начнет бороться с властью. Но этого не произошло.

Вводимые сегодня санкции против России свидетельствуют о том, что Запад не понимает русской и восточнославянской ментальности и того, чем живут сегодня российское, белорусское и украинское общества. Пример: в России очень позитивно восприняли санкции против российских олигархов, а также уход ряда западных компаний из России и их национализацию или введение внешнего антикризисного управления со стороны России. Санкции Запада нанесли удар, прежде всего, по Европе и США. Конечно, не прошли они бесследно и для России. Но они же и развязали руки российскому руководству: оно стало проводить реформы и активное импортозамещение, чего

население России ждало два последних десятилетия. Точно так же украинцы, жившие в страхе и в ситуации психологии бандеровского насилия ждут падения неофашистского режима Зеленского и освобождения Украины от своего же собственного бандеровского неофашизма. И это обязательно произойдет!

Хотелось бы отметить также, что события в информационной и психологической войне (психологии соперничества и насилия против психологии солидарности и добрососедства) не менее важны, чем то, что сегодня происходит в ходе СВО Москвы в Украине. Киев ежедневно, ежечасно и ежеминутно «закидывает» в голову украинцев мысль о том, что вот-вот в России произойдут события, которые приведут к свержению Путина и «путинской власти» в России. И тогда Украина Зеленского выиграет войну. Точно так же вел себя в апреле 1945 г. Гитлер, загнанный наступавшими советскими войсками в подземный бункер имперской рейхсканцелярии в Берлине. Символично и то, что Зеленский сегодня «руководит» Украиной и ее борьбой с Россией на деньги и оружием Запада. Такой бесславный конец переживали все диктаторы прошлого, игнорировавшие психологию солидарности и дружбы между народами и исповедовавшие психологию соперничества, насилия и войн.

В самом широком смысле слова весь содержательный контекст **психологии солидарности** можно передать следующими словами: любое общество в любую историческую эпоху будет прочным и несокрушимым, если люди, его составляющие, помогают друг другу, заботятся друг о друге, уважают достоинство и свободу друг друга и общий интерес ставят выше личного. Такие отношения в обществе называются **солидарными**. Там же, где люди ставят свой интерес на первое место и не заботятся о ближних – там и семья, и государство разрушаются.

Следует также иметь в виду, что **психология солидарности** очень мозаична и может проявлять себя не только в категориях созидания, единения, дружбы, взаимопомощи и сотрудничества, но и в форме негатива. Психология солидарности в нашей истории особенно сильно трансформировалась в психологию асолидарности в ходе Смуты 1598–1613 гг. и особенно в ходе Великой Русской революции 1917–1922 гг. (на самом деле – 1917–1939 гг.), а также печально знаменитой «перестройки Горбачева», завершившейся разрушением СССР в 1991 г. Это был крайне плачевный для нас исход и в плане психологии соперничества, которое мы проиграли коллективному Западу и, в конечном итоге, потеряли могущественную страну, от которой откололись Прибалтика, Грузия, Украина и Молдавия. После 1991 г. дезинтеграция постсоветского пространства и кризис психологии солидарности между когда-то советскими людьми (советским народом) резко усилились и затормозились лишь только с возрождением России [7].

Весьма интересным и в то же время опасным феноменом на стыке психологии солидарности и психологии соперничества в отношениях между государствами и в геополитике является **принуждение агрессора к миру силой**. Подобная попытка оправдана в отношении международного терроризма и крайнего национализма, который сегодня выступает в форме неофашизма (неонацизма), и, к сожалению, – на постсоветском пространстве. Самый негативный пример сегодня – это наша южная соседка, братская Украина, народ которой с 2014 г. находится под властью бандероского неонацизма, который напроць забыл, что современная Украина создана императорской и советской Россией.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что самым ярким примером психологии солидарности и созидательного патриотизма в нашей общей восточнославянской истории явился **1612 г.**, когда все сословия и люди земли русской дали клятву сотрудничества и солидарности, изгнав интервентов со своей земли. В итоге Россия преодолела Смутное время, возродилась и стала успешно развиваться. Подобное повторится еще дважды – в 1812 и 1945 гг.

Хотелось бы надеяться, что и в XXI веке, спустя 30 лет после разрушения Советского Союза **народы бывшего СССР** снова найдут в себе силы объединиться

и воссоздать еще более мощную и сильную государственность. **Главное** – не позволить разорвать традиции и нити психологии солидарности, соборности, коллективизма и духовно-культурного единства, которые нас по-прежнему объединяют и не дают Западу столкнуть нас в омут деградации и разрушения, на что рассчитаны направленные на наши восточнославянские и другие бывшие республики СССР стандарты и ценности западного образа жизни, психологии индивидуализма, соперничества и т.н. «управляемого хаоса», т.е. войн, цветных революций и разъединения стран и народов на всем постсоветском пространстве. Победа на «Великой шахматной доске» будет за нами. Потому что правда за нами. И историческая память о наших победах, в том числе о Великой Победе в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг., тоже вместе с нами – в душах и крови русских, белорусов и украинцев вместе с психологией солидарности, соборности, коллективизма и дружбы народов против психологии соперничества, войн, насилия, санкций, фашизма и международного терроризма [8].

Список использованной литературы:

1. Меттан, Ги. Запад–Россия: тысячелетняя война / Ги. Меттан. – М., 2016.
2. Платонов, О.А. Русская цивилизация / О.А. Платонов. – М., 1995. – С. 8–9.
3. Дугин, А. Основы геополитики. Геополитическое будущее России / А. Дугин. – М., 1997. – С. 196–197.
4. История политических и правовых учений: учебник / под ред. В.С. Нерсесянца. – М., 1983. – С. 54–55, 59.
5. Мединский, В.Р. О том, кто и когда сочинял мифы о России / В.Р. Мединский. – М., 2015. – С. 60–61.
6. Деркач, А.А. Политическая психология: учебник для бакалавров / А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев. – М., 2019. – С. 240–241.
7. Обичкина, Е.О. Объяснение России: взгляд из несостоявшегося будущего / Е.О. Обичкина // Современная Европа. – 2022. – № 3. – С. 185–198.
8. Сенявская, Е.С. История войн России XX века в человеческом измерении: проблемы военно-исторической антропологии и психологии: курс лекций / Е.С. Сенявская. – М., 2012; «Это наша земля! Не потеряйте! Мы не без роду и племени!». Открытый урок Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко в День знаний 1 сентября 2022 г. // СБ. Беларусь сегодня. – 2022. – №. 172(26565). – 2 сентября. – С. 1–13.

Снопкова Е.И.

МГУ имени А. А. Кулешова, Республика Беларусь
г. Могилев

Профессор, доктор педагогических наук
elenasnopkova@mail.ru

УДК 371.113.4

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТРАНСФЕРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена проблемам организации образовательного процесса на II ступени высшего образования (магистратура) и подготовки педагогических кадров в соответствии с современными вызовами системе образования. Описывается авторский опыт разработки научно-методического сопровождения учебной дисциплины «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе», которое создает условия для обеспечения эффективной коммуникации в процессе трансфера инновационных методических продуктов.

Ключевые слова: инновации, трансфер инноваций, педагогический опыт, учебно-методический комплекс.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE TRANSFER OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN THE EDUCATION PROCESS

The article is devoted to the problems of organizing the educational process at the II stage of higher education (master's degree) and the training of teaching staff in accordance with modern challenges to the education system. The author's experience in the development of scientific and methodological support for the academic discipline "Innovative Approaches and Technologies in the Educational Process", which creates conditions for ensuring effective communication in the process of transferring innovative methodological products, is described.

Keywords: innovation, transfer of innovations, pedagogical experience, educational and methodological complex.

Введение. В соответствии с Концепцией развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы, Концепцией развития экспорта образовательных услуг (продвижения бренда «Образование в Беларуси») на 2022–2025 годы одной из приоритетных задач выступает разработка программно-методического обеспечения профессиональной подготовки конкурентоспособного педагогического работника, обладающего широким спектром новых, востребованных компетенций в области инновационных подходов и современных образовательных технологий, внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, повышение качества оказываемых услуг в сфере образования в соответствии с современными требованиями мирового рынка, в том числе на иностранном языке.

Разработка и внедрение в образовательный процесс соответствующего современному отечественному и мировому уровню образования электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе», включающего учебную программу, учебное пособие, электронный практикум, комплекты диагностических материалов для студентов по специальностям «Научно-педагогическая деятельность», «Социально-педагогическое и психологическое образование» и «Образовательный менеджмент», позволяет повысить качество высшего педагогического образования. Разрабатываемое нами научно-методическое сопровождение образовательного процесса магистратуры направлено на расширение педагогических средств и инструментов развития новых компетенций педагогов, обусловленных современными вызовами системе образования с учетом отечественных и мировых тенденций, внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, повышение качества оказываемых услуг в сфере образования в соответствии с современными требованиями мирового рынка, в том числе на иностранном языке.

Цифровизация образования также выступает важнейшим инструментом решения вышеуказанной проблемы, развития и поддержания устойчивого интереса к научно-инновационной деятельности, формирования ценностей инновационного поиска, стремления к саморазвитию; систематизации, расширения и закрепления системы практических методологических знаний студентов-магистрантов; формирования системы научно-исследовательских компетенций, позволяющих решать конкретные научно-практические задачи; формирования методологической культуры будущих специалистов; развития творческого подхода к решению педагогических задач.

Материал и методы. В процессе научного и практического поиска нами использовались методы исследования авторской педагогической деятельности и ее результатов, такие как рефлексия авторского педагогического опыта, реконструкция затруднений в управлении процессами совершенствования опыта инновационной педагогической деятельности магистрантов педагогических специальностей, анализ результатов внедрения технологии рефлексивно-деятельностного трансфера инновационных образцов педагогической деятельности и системы ее методического обеспечения.

В качестве материалов исследования выступили разнообразные научно-методические продукты, в том числе электронные образовательные ресурсы, которые реализуются в образовательном процессе магистратуры и обеспечивают возможность трансфера знаний и инновационных образцов педагогической деятельности посредством учебного диалога, а также их экспертизу удаленными экспертами-лидерами педагогической профессии.

Научная идея заключалась в реализации возможностей цифровизации образования и Digital-технологий в преподавании учебной дисциплины «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе» на основе системного подхода, который гарантировал организацию трех составляющих электронного обучения: инфраструктура, электронный образовательный контент и коммуникация. Использование возможностей Smart-образования: Self-Directed (самоуправляемое, самонаправляемое и самоконтролируемое); M – Motivaded (мотивированное); A – Adaptive (адаптивное, гибкое); R – Resource-enriched (обогащенное различными вариативными ресурсами); T – Technological (технологичное) [1].

Результаты и их обсуждение. В условиях инновационного развития особое значение приобретает проблема качества образования, что, в свою очередь, требует серьезного совершенствования профессиональной подготовки специалистов. Одним из путей решения проблемы является создание соответствующего научно-методического сопровождения, ориентированного на модернизацию форм, методов, технологий образовательного процесса на основе стратегий проблемно-исследовательского, активного и коллективного обучения, увеличение в структуре профессиональной подготовки доли самостоятельной работы и самообразования студентов. Современными средствами, решающими вышеперечисленные задачи, выступает актуальное программное и научно-методическое обеспечение образовательного процесса в структуре электронного учебно-методического комплекса, ориентированное на развитие инновационной педагогической деятельности и методологической культуры будущих педагогов.

Актуальность и высокая степень практической направленности заявленной проблемы, обеспечивается принятием нового классификатора ОКРБ 011-2022, в соответствии с которым совершенствуется система авторского научно-методического сопровождения, а также задачами экспорта образовательных услуг в условиях функционирования англоязычной подготовки иностранных студентов в Могилевском государственном университете имени А. А. Кулешова.

Целью нашей работы выступило концептуальное обоснование, разработка и внедрение программного и научно-методического сопровождения учебной дисциплины «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе» для студентов II ступени высшего образования специальностей в соответствии с ОКРБ 011-2022: 7-06-0111-01 Научно-педагогическая деятельность; 7-06-0114-01 Социально-педагогическое и психологическое образование; 7-06-0114-02 Образовательный менеджмент.

Вышеуказанная цель была реализована в процессе достижения следующих результатов:

- разработка концепции учебной программы и учебно-методического комплекса «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе»;
- подготовка учебной программы «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе» для студентов вышеуказанных специальностей на русском и английском языках;
- разработка структуры и содержания теоретического, практического, вспомогательного разделов и раздела контроля знаний электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе» на русском и английском языках;

– подготовка учебных пособий «Иновационные подходы и технологии в образовательном процессе» и «Innovative approaches and technologies in the education process».

Система научно-методического обеспечения разрабатывалась нами в контексте проблемы трансфера педагогических знаний и технологий, а также в условиях функционирования филиала кафедры педагогики в ГУО «Средняя школа №15 г. Могилева». Средством запуска процессов трансфера выступает «перенос» педагогических знаний в специально созданных коммуникативно-сетевых средах учебного взаимодействия. «Перенос» является когнитивной практикой, при которой освоение научно-методического знания и способов педагогической деятельности в одном контексте позволяет будущим педагогам применять их в разнообразных ситуациях динамично меняющейся педагогической реальности [2]. Образовательный процесс, основанный на механизме рефлексивно-деятельностного трансфера, формирует культуру передачи и освоения современных норм педагогической деятельности, в качестве которых выступают подходы, принципы, обучающие стратегии, методы, технологии обучения и др.

Современной формой интеграции научного знания и опыта эффективных педагогических практик в образовательном процессе магистратуры выступает филиал университетской кафедры в учреждении образования. Филиал кафедры предоставляет возможность «активного распространения педагогического знания за пределами вузовского пространства, что может рассматриваться как явление трансфера знаний» [3, с. 215] или трансфера технологий. Подобные формы интеграции университетов и учреждений общего среднего образования для поддержки профессионального развития активно исследуются современными зарубежными авторами (S. Buczynski, C. V. Hansen, Marek, S. V. Methven и др.). В условиях университетско-школьного кластера создаются благоприятные условия для целенаправленной совместной работы ученых, преподавателей и студентов в области педагогических инноваций. Целью образовательной деятельности базы филиала кафедры является обеспечение условий для взаимодействия и взаимосвязи педагогической науки и практики, придание практико-ориентированного характера процессу подготовки будущих специалистов, а практике – наукоемкости.

Заключение. Новизна и уникальность авторского научно-методического сопровождения состоит в том, что оно основано на авторском теоретическом концепте методологической культуры педагога и технологии рефлексивно-деятельностного трансфера инновационных образцов педагогической деятельности, прошедших экспериментальную апробацию [4;5]. В обучении студентов второй ступени высшего образования нами реализована авторская технология и система электронных образовательных ресурсов в составе ЭУМК, ориентированных на освоение позиций инновационной педагогической деятельности: диагностико-исследовательской (освоение методов психолого-педагогической диагностики), проектно-программной (диагностическое целеполагание, педагогическое проектирование и др.), конструктивно-технической (конструирование системы учебных задач и образовательных ситуаций, индивидуальных образовательных маршрутов, информационно-образовательных ресурсов и др.), управленческой (педагогические стратегии учебной мотивации, методы управления учебной деятельностью, коммуникативными процессами, реализация инновационных педагогических технологий и др.) и экспертной (разнообразные формы контроля и самоконтроля учебных достижений, рефлексивные процедуры и др.). Важнейшим преимуществом авторского научно-методического сопровождения образовательного процесса выступает возможность привлечения в качестве удаленных экспертов лидеров педагогической профессии, что гарантирует такую необходимую составляющую электронного обучения, как коммуникация, с целью трансляции инновационных подходов и технологий, тиражирования эффективных педагогических практик. В процессе авторской педагогической деятельности реализован принцип трансфера знаний и методических продуктов в форме технологически оформленных образцов инновационной педагогической практики, что соответствует современному уровню педагогического образования.

Практическая значимость полученных результатов заключается в технологической поддержке процесса трансфера педагогических инноваций и современных методических продуктов с целью развития инновационного педагогического опыта, интеграции научных знаний и эффективных педагогических практик, расширения педагогических средств развития современных профессионально-педагогических компетенций.

Экономическая значимость полученных результатов состоит в том, что внедрение электронного учебно-методического комплекса в образовательный процесс учреждения высшего образования позволяет повысить интеллектуальный капитал студенческой молодежи при минимальных финансовых затратах. Авторские пособия на русском и английском языках выступают готовым коммерческим продуктом.

Социальная значимость полученных результатов заключается в формировании современных компетенций специалистов, способных успешно решать социально значимые педагогические задачи при высоких стандартах качества образования.

Список использованной литературы:

1. Ломаско, П.С. Основополагающие принципы формирования профессиональной ИКТ-компетентности педагогических кадров в условиях smart-образования / П.С. Ломаско, А.Л. Симонова // Вестник ТГПУ. – 2015. – №7(160). – С.78–84.

2. Transfer of Knowledge to New Contexts [Electronic resource] // Published on Poorvu Center for Teaching and Learning. – Mode of access: <https://poorvucenter.yale.edu/> – Date of access: 12.02.2022.

3. Феттер, И.В. Трансфер знаний как функция базовой кафедры педагогического университета [Электронный ресурс] / И.В. Феттер // Вестн. Оренб. гос. пед. ун-та: электрон. науч. журн. – 2016. – № 3. – Режим доступа: http://vestospu.ru/archive/2016/articles/18_19_2016.pdf. – Дата доступа: 19.09.2019.

4. Снопкова, Е.И. Компетентностный профиль методологической культуры педагога – инструмент непрерывного развития педагогического мышления и деятельности / Е.И. Снопкова // Непрерывное дополнительное образование в государствах – участниках СНГ: опыт, приоритеты и перспективы развития: сб. статей IV Междунар. науч.-практ. конф., 26–27 ноября 2020 г., посвященной 20-летию ИПКиП, г. Могилев / под ред. В.А.Гайсенка, И.В. Шардыко. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2021. – С. 32–37.

5. Снопкова, Е.И. Методическая работа в школе: современные направления, содержание и механизмы реализации: Основные каналы трансфера знаний и педагогического опыта / Е.И. Снопкова // Народная асвета. – 2022. – № 4. – С. 29–33.

Лукина А.К.

Сибирский федеральный университет, Российская Федерация

г. Красноярск

Доцент, кандидат философских наук

antonida_lukina@mail.ru

УДК 37.015.3

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ: РАЗВИВАЮЩАЯ ИЛИ КОМФОРТНАЯ?

В статье обсуждаются требования к современной образовательной среде школы; в частности, выявлено противоречие между требованиями к комфортной и развивающей среде. А также приводятся результаты исследования образовательной среды школы. В исследовании выяснилась высокая значимость для детей таких элементов среды, как собственная парта и её местоположение в классе, школьная доска и стол учителя,

коридор, школьный двор, вестибюль. Делается вывод о необходимости специального проектирования этих мест, а также создания специальных зон в школе, создающих возможности для развития ребенка и удовлетворения его базовых потребностей.

Ключевые слова: Образовательная среда; развитие; школьный класс; ребенок; место.

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL: DEVELOPING OR COMFORTABLE?

The article discusses the requirements for the modern educational environment of the school; in particular, the contradiction between the requirements for a comfortable and developing environment is revealed. And also the results of the study of the educational environment of the school are given. The study found the high importance for children of such elements of the environment as their own desk and its location in the classroom, the school board and the teacher's desk, the corridor, the schoolyard, the lobby. It is concluded that it is necessary to specially design these places, as well as to create special zones in the school, creating opportunities for the development of the child and meeting his basic needs

Keywords: Education environment; development; school class; child; place.

Введение. Проблемам проектирования образовательной среды в последние годы уделяется значительное место как в педагогической теории, так и в практике деятельности образовательных учреждений. В современной ситуации на детей, формирование их личности влияют самые разные элементы социальной жизни: это и семья, как главный источник воспитания, социальное окружение детей, доступные им виды деятельности и общения, информационное пространство и навигация в нем; и социокультурные ресурсы региона проживания, реклама, архитектура и предметно-пространственная организация жизнедеятельности, оборудование и техника, непосредственно доступные детям, и характер взаимодействия взрослых и детей, и сообщество сверстников, и другие элементы социального окружения, составляющие «социальная ситуация развития ребенка». [1; 3]

Проблема заключается в том, насколько эти элементы пространства развития превращаются в ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ среду, насколько они используются в образовательном процессе, насколько школа учитывает и организует влияние этих элементов пространства в позитивном для развития ребенка направлении.

Материал и методы. В современной психологии и дидактике используется несколько моделей описания образовательной среды: *антрополого-психологическая* рассматривает среду как совокупность условий жизнедеятельности индивида; *психодидактическая* рассматривает среду как систему влияний и условий, создающих возможность для раскрытия и развития способностей и склонностей участников образовательного процесса; *экопсихологический* подход, в соответствии с которым психическое развитие человека необходимо рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда», и другие [2].

В этом смысле образовательную среду и проектирование образовательной среды школы можно рассматривать в двух аспектах: использование социокультурного окружения школы как ресурс образовательной деятельности, и проектирование внутришкольной среды, обеспечивающей продуктивное развитие участников образовательного процесса [3].

В г. Красноярске и Красноярском крае в настоящее время реализуются различные проекты, направленные на использование социокультурного окружения, а также ресурсов других образовательных учреждений для обогащения образовательной среды – проект «Расшколивание». В рамках этого проекта реализуются так называемые «Уроки

в городе» – использование музеев, лабораторий научных центров, городских пространств для проведения отдельных уроков, изучения отдельных тем по различным предметам школьной программы; широко при этом развиваются и межпредметные связи.

С другой стороны, в лицее №8 реализуется проект «Город как место силы», в рамках которого во-первых, изучаются наиболее значимые для школьников различных возрастов «места» – любимые места прогулок и развлечений, спортивные и досуговые объекты и т.д.; во-вторых, разрабатываются и реализуются конкретные проекты «педагогизации» этих «мест», а также расширения рекреативного и развивающего пространства для школьников и их семей.

Еще один интересный проект «Меташкола: пространство образовательных трансформаций» реализуется совместными усилиями Института повышения квалификации работников образования и 4 муниципальных образовательных систем. Проект направлен на достижение субъективного благополучия участников образовательного процесса через деятельность, персонализацию и сетевое взаимодействие различных учреждений на территории муниципалитета; по сути – на создание единого муниципального образовательного пространства.

Не менее важной задачей является проектирование внутришкольной образовательной среды, которое начинается с её изучения. В настоящее время известно несколько отечественных и зарубежных методик изучения образовательной среды школы – Learning Environments Evaluation Programme. (LEEP)- которая изучает особенности физической среды школы; экспертная оценка школьной образовательной среды с помощью шкал SACERS, разработанных для оценки образовательной среды американских школ в ответ на запрос со стороны общества на работу школы в течение полного дня и, соответственно, создание условий комфортного пребывания, активного времяпровождения и взаимодействия учащихся в пространстве школы. Среди отечественных методик отметим Методику оценки образовательной среды В.А. Ясвина, идеи векторного моделирования среды Я.Корчака, и многие другие [1; 2; 6].

Интервью с директорами школ показывают, что для них главными требованиями к среде является, прежде всего полифункциональность, трансформируемость, доступность, понятность, мобильность. Среда должна создавать возможности «случайного» неформального общения и сотрудничества между людьми разных возрастов и статусов в школьном пространстве. В школьной среде должны быть открытые лаборатории для школьников всех возрастов, дающие возможность экспериментирования. В классе должно быть место для хранения личных вещей; место со свободным доступом к нужным книгам и место, чтобы хранить в классе временно принесенное из дома или библиотеки книги; должны быть проастранива для групповой работы в малых группах, и большие пространства – для массовых событий; места для демонстрации детских работ, и места для уединения и личных бесед.[5]

Это подтвердилось и нашим исследованием субъективного восприятия образовательной среды школы, выполненного нами в Лицее №1 г.Красноярска. Для диагностики среды лицея №1 мы использовали модифицированную модель диагностики среды В.А. Ясвина и разработанную нами анкету удовлетворенности школьников различных возрастов сложившейся средой школы.

В анкете мы просили учащихся назвать самые любимые и самые нелюбимые места в классе, школе, школьном дворе; места для различных занятий (бесед, отдыха, знакомств и т.д.). Все вопросы носили открытый характер. В опросе принимали участие ученики 1, 2, 3, 4, 6, 8 и 10 классов – по два класса на каждой параллели, выбранных таким образом, чтобы для одного класса эта школа была «родной», для другого – «новой». Опрос проводился в мае, на фоне школьной усталости, с одной стороны,

и доступности школьного двора, с другой. Мы не учитывали гендерных различий, а также уровня успеваемости школьников, хотя сейчас понимаем, что эти факторы могут иметь существенное значение для выбора и оценки различных школьных «мест».

Результаты и их обсуждение. Одним из самых эмоционально насыщенных мест в классе является школьная парта. Она упоминалась и среди любимых мест, как «своя парта», что особенно актуально для всех учащихся начальной школы; первая парта – особенно актуально для 3-классников; последняя парта – значимо возрастает до 20% к 8 и 10 классу. Парта является и значимо нелюбимым местом для школьников: это и «своя парта», и первая парта, и последняя парта и «парта у стены»; более того, своя парта и парта возле учителя воспринимаются некоторыми учениками и как самое страшное место в классе.

Значимым местом является в классе и доска: она также является как любимым и интересным местом для части школьников (тут можно получить «пятерку»); пик – 20% – приходится на четвертый класс, так и место, которое не нравится, и более того – самое страшное место в классе – почти для трети всех опрошенных учеников.

Безусловное лидерство среди «страшных» мест в классе во всех возрастах принадлежит школьной доске, как месту частых неудач.

Вообще очень много страхов связано с учителем: к месту у доски добавляются «парта перед учительским столом», «первая парта», «учительский стол». В сумме по всем возрастам эти места указывают как «страшные» до четверти всех опрошенных в начальной школе и четверть в старшей и средней. Это говорит о достаточно напряженных отношениях между учителями и учениками, о неблагоприятных условиях социальной и, возможно, «технологической» среды школы.

Самым популярным местом для удовлетворения коммуникативных потребностей этого является свой класс – он является основным местом общения почти для половины учеников 3 и 8 класса. Второе по популярности место – школьный коридор – особенно популярен среди учащихся младших классов. Очевидно, в младшей школе не очень много мест, оборудованных для общения. Популярным местом для общения учеников среднего и старшего звена становится также столовая, библиотека и школьный двор. Для первоклассников наиболее популярными местами общения являются: игровая зона класса (32% опрошенных), своя парта (28% опрошенных), возле окна (24% опрошенных) и классный уголок – 8%.

Самым популярным местом, где ребенок может делать то, что ему **интересно**, является школьный двор: каждый седьмой из опрошенных выбрали это место. Особенно популярным двор является для учащихся младшей школы – почти четверть назвали именно двор самым интересным местом. Следующим по значимости «интересным» местом, особенно для учеников начальной школы, является «свой класс». Третью позицию занимает для школьников «актовый зал»; но его отмечают только учащиеся среднего и старшего звена, а также библиотека и некоторые кабинеты.

Еще важно, что большинство мест, где для ребенка есть возможность заняться интересным для него делом, не являются специально для этого созданными, а становятся таковыми благодаря собственной активности ребенка, или каким-то личностным фактором – особенностями человека, который «держит» это место.

Вторым по важности местом «интересной деятельности», отдыха, а для учащихся младшей школы – первым – является свой класс. Мы уже говорили выше, что освоение и «присвоение» школьного пространства начинается со своего класса, поэтому так важно обеспечить в нем психологически комфортную среду для учеников.

Учащиеся младших классов в качестве любимого места отдыха называют холл: каждый пятый опрошенный назвал именно это место как место возможного отдыха.

Видимо, это также связано с возможностью встреч и разговоров, с возможностью наблюдать жизнь школы. С другой стороны, именно холл встречает ребенка, когда он приходит в школу, и в холле же он одевается, чтобы уйти домой. Это говорит о значимости этого места для создания позитивного эмоционального фона учащихся и требует специального проектирования.

Для значительной части опрошенных важным местом отдыха является школьный двор. Неожиданным для нас оказалось возрастание значимости двора как места отдыха с возрастом учащихся. Очевидно, что старшеклассники могут удовлетворять во дворе свои двигательные и коммуникативные потребности. С другой стороны, школьный двор в старшей школе значительно лучше благоустроен и содержит больше специально обустроенных мест для занятий спортом.

И, безусловно, важное место в жизни школьников занимает школьный двор. Это и место для отдыха, и место для игр. Наиболее значимые места в школьном дворе – это стадион, футбольное поле, турники, центральная площадка. Для многих учащихся приятные места во дворе связаны с растениями – отдельные деревья, клумбы, аллеи называются в числе любимых мест. Самые неприятные места в школьном дворе – вход в подвал, мусорные ящики, лестница для инвалидов. Причем ответы на этот вопрос практически не зависят от возраста учащихся.

Заключение. Предложения по улучшению школьной среды вытекают из ответов на предыдущие вопросы. Прежде всего, детям не хватает мест отдыха. Второе место по частоте дефицитов – неудобная мебель. Много предложений высказывали дети относительно оборудования мест двигательной активности, создания условий для здорового образа жизни, оборудованию спортзалов, раздевалок.

Очевидно, с учетом проведенного исследования, необходимо создание специальных зон для:

- свободной игровой деятельности и двигательной активности
- исследовательской деятельности;
- презентации достижений учащихся и педагогов
- художественно-изобразительного творчества;
- для уединения и размышления детей
- свободной коммуникации и общения для детей, для педагогов.

Очень важным является требование, чтобы аналогичные зоны, отвечающие естественным психофизиологическим особенностям человека, были созданы и для педагогов школы.

Таким образом, развивающая функция среды требует определенного уровня дискомфорта, «вызова», побуждающего ребенка к активным действиям.

Список использованной литературы:

1. Лукина, А.К. Социальная педагогика как педагогика среды: учеб, пособие / А.К. Лукина; Красноярск. Гос. ун-т. – Красноярск, 2005
2. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов // Серия «Практическая психология» – Санкт-Петербург: 2009. – 347 с.
3. Фрумин, И.Д. Тайны школы. Заметки о контекстах / И.Д. Фрумин. – Красноярск, 1999.
4. Формирование современной образовательной среды. Корпорация «Российский учебник», 2019. – 57 с.
5. Ясвин, В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

Геншафт Е.Д.
УО «ВГМУ», Республика Беларусь
г. Витебск
Ассистент кафедры доказательной медицины с курсом ФПКиПК
zh-gen@mail.ru

УДК [159.922:316.772.5]:004.032.26

ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ КОНЦЕПЦИЙ СОЗНАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ

В статье предпринята попытка сформировать современный взгляд на разницу различных способов описания механизмов сознания и терминов, их обозначающих через анализ научных статей, а также визуальных ассоциаций нейросетей. А также выделить основные тенденции в понимании вычислительных механизмов сознания.

Ключевые слова: сознание, разум, осознанность, мета-когниция.

CURRENT CHALLENGES IN UNDERSTANDING CONCEPTS OF CONSCIOUSNESS WITHIN CROSSCULTURAL DIALOGUE

In this article made an effort towards formulating modern understanding of difference within different ways of describing mechanisms of consciousness and terms that are attached to them via analysis of scientific papers and associations produced by neural networks and highlight main tendencies in understanding computational mechanisms of consciousness.

Keywords: Consciousness; awareness; mind; meta-cognition.

Введение. При всей абстрактности такой концепции как «сознание», этот сложный феномен может быть причиной сложностей в решении многих практических задач, которые перед нами ставит история и человечество. Признание наличие и отсутствия сознания может руководить этическими решениями в вопросах прерывания беременности, эксплуатации животных и экспериментах над ними, тестирования программного обеспечения и искусственного интеллекта и мн.др. Возникновение такого эффекта, как «О-сознание», считается важным этапом в различных направлениях психотерапий, духовных практик и, возможно, педагогики. Психотерапевты различных подходов стремятся в своей работе к качественной встрече с бес-СОЗНАТЕЛЬНЫМ клиента (пациента). А неубывающий интерес пользователей сети к практикам ОСОЗНАННОСТИ и измененным состояниям СОЗНАНИЯ позволяет предположить, что человечество рассматривает управление этим феноменом в качестве важного ресурса в реализации своего потенциала.

В свою очередь, русское слово, обозначающее сознание, может быть переведено на английский язык тремя способами: consciousness (буквально – сознание), mind (сознание-разум, психика), awareness (осознание – осведомленность). Возникающие сложности в интерпретации этих трех слов с каждым годом могут только усложняться.

В своей статье я попытался сформировать современный взгляд на разницу этих трех терминов через анализ статей, а также визуальных ассоциаций нейросетей.

Материал и методы. Для анализа ассоциативных связей в описании механизмов сознания, мной были проанализированы названия статей на русском и английском языках на сайтах PubMed и Scopus.

В целях анализа ассоциаций, связанных с этими тремя терминами, мной был проведен эксперимент. При помощи нейросети-генератора изображений wombo art, я проанализировал серии образов, вызываемых генератором. Предварительно были протестированы 10 стилей генерации, из которых для контроля было выбрано 6. Остальные обладали предвзятостью в отношении создания объектов (формировали

в большей степени пейзажи или наоборот, рисовали только людей). Каждый из стилей создания образов был так же предварительно протестирован на предмет восприятия предметных или комплексных запросов (например, нарисовать кота, или изобразить нейроны, летающие в космосе). Я проанализировал наличие объектов в результате десятков генераций по каждому из стилей. (в сумме 180 генераций) и выявил следующие особенности формирования образов.

Результаты и их обсуждение. В русскоязычных публикациях наиболее популярны статьи, показывающие когнитивные свойства сознания: О психолингвистической теории сознания (Яковлев А.А; Сибирский Филологический журнал – 2020); Деятельностная теория сознания (сознание как атрибут системы деятельностей субъекта) – Серкин В.П. 2015 / Психология. Журнал Высшей школы экономики; Сознание как когнитивная способность – Меркулов И.П. 2005 / Epistemology & Philosophy of Science.

Первая статья в базе данных PubMed по поисковому слову Consciousness датируется 1847 годом и посвящена исследованию осознания собственной правоты у преступников, имитирующих безумие (The Consciousness of Right and Wrong a Just Test of the Plea of Partial Insanity in Criminal Cases, Illustrated by the Case of William Stalker, Indicted at the Cumberland Lent Assizes, 1847, for the Wilful Murder of His Wife) (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5825654/>).



Рисунок 1

Наиболее популярные статьи по данному запросу ставят перед собой задачи поиска нейрональных коррелятов сознания:

– Существуют ли уровни сознания? Wayne T, Hohwy J, Owen AM. Trends Cogn Sci. 2016 Jun;20(6):405-413

– Нейрональные корреляты сознания: сложности и прогресс Koch C, Massimini M, Boly M, Tononi G. Nat Rev Neurosci. 2016 May;17(5):307-21.

– Сознание без коры головного мозга. Nieder A. Curr Opin Neurobiol. 2021

Первые статьи на тему mind датируются началом 1800х. а количество статей с этим словом начиная с 2015 года превышает 5 000 в год.



Рисунок 2

Описательные особенности этого запроса активно вводят собирательную концепцию mind-body (тело-разум) и исследуют формы их взаимодействия между собой, а также поднимают вопросы о развитии «теории разума» (theory of mind) в норме и патологии

Управление механизмом awareness (осознания) в статьях под этим запросом рассматривается как важный инструмент в медитативной практике.



Рисунок 3

- Образы, формируемые по запросу **awareness**, главным образом смещают фокус внимания в сторону окружения – объекты, в основном человекоподобные, выглядят незначительными, зачастую разыгрывается сцена, где происходит встреча с потенциально опасными существами/объектами окружающей среды. Таким образом, awareness выглядит скорее как функция активного внимания, высокой концентрации, необходимой для решения краткосрочной задачи.

- Образы, сформированные по запросу **mind**, в наибольшей степени обладают антропоморфизмом. На картинках часто отчетливо выделяется образ человеческой головы, являющейся центральной фигурой композиции. Можно предположить, что ассоциативный ряд указывает на значимость когнитивной составляющей этого термина – наиболее близкими были бы значения разум, психика.

- Особенно выделяются картинки, созданные нейросетью, на основе запроса **consciousness**. В этой серии генераций образы представляются в виде человекоподобных существ, в которых видны как признаки человека, так и признаки, демонстрирующие отличие: лучи, потеря границ тела и окружающей среды. Таким образом, возможно, демонстрируется трансцендентность сознания и переживания, рождающиеся у человека, способного осмыслить наличие у себя этой функции.

В своей статье «трудная проблема сознания», Марк Солмс высказывает идею, близкую результатам данного короткого эксперимента: в отличие от функций, связанных с осмыслением, сознание НЕ ЯВЛЯЕТСЯ когницией. Сознание, говоря словами Солмса, – это «ощущаемая неопределенность», аффект, выходящий за пределы смысловой обработки информации.

Несмотря на то, что смыслы, содержащиеся в трех концепциях часто пересекаются и могут считаться синонимичными, мы можем обнаружить важные отличия в употреблении этих терминов и, возможно, научиться более тонко формулировать теоретическую базу будущих исследований на основе этих отличий

Данный обзор и эксперимент не раскрывает, насколько образы сознания отражают мировые тенденции в описании этого феномена. Поскольку, набор данных нейросети и исследований отражает лишь тенденции, характерные для «западного» региона. Для выяснения статистической значимости отличий образов и контекстов, требуется более глубокий анализ и дополнительные исследования.

Список использованной литературы:

1. Mark Solms. – The hard problem of consciousness and free energy principle Psychol., 30 January 2019 Sec. Psychoanalysis and Neuropsychanalysis
2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02714>

3. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/?term=awareness>
4. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/?term=consciousness>
5. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/?term=mind>
6. А. Дамасио – Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain – 2010 г.

Дуванова С.П.
ФГБОУ ВО «ВГПУ», Российская Федерация
г. Воронеж
Доцент, кандидат психологических наук
duvanova@inbox.ru

УДК 159.923

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной идентичности в современном мире, полном вызовов, прежде всего, для молодежи. Проблему профессиональной идентичности студентов – будущих специальных психологов автор рассматривает как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Представлены результаты эмпирического исследования, позволяющие провести сравнительный анализ состояния профессиональной идентичности студентов очной и заочной форм обучения. Определены направления формирования профессиональной идентичности как психосоциальной структуры личности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, формирование, специальный психолог, процесс обучения.

THE PROBLEM OF PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION IN FUTURE SPECIAL PSYCHOLOGISTS

The article is devoted to an urgent problem in the modern world, full of challenges, primarily for young people. The author considers the problem of professional identity of students – future special psychologists both in theoretical and practical aspects. The results of an empirical study are presented, allowing a comparative analysis of the state of professional identity of full-time and part-time students. The directions of professional identity formation as a psychosocial personality structure are determined.

Keywords: professional identity, formation, special psychologist, learning process.

Введение. Современный молодой человек выбирает профессию и осваивает ее в сложном социальном и природном окружении, под постоянным влиянием информационно-коммуникационных технологий. В период, полный вызовов «неопределенности, сложности и разнообразия», когда, по мнению А.Г. Асмолова, ключевой компетентностью для студента и для преподавателя, для учителя и ученика становится «компетентность к обновлению компетенций» [1], повышается значимость проблемы формирования профессиональной идентичности.

В современной психологии широко известны психоаналитический, бихевиористский, экзистенциально-гуманистический, когнитивный, эпигенетический, личностно-ориентированный и др. подходы к описанию и интерпретации профессиональной идентичности, основанные на понятии «идентичность». Отечественные и зарубежные ученые рассматривают профессиональную идентичность как системное, уровневое, динамичное понятие, неразрывно связанное с другими элементами профессионального развития человека, такими как профессиональное образование, профессиональный рост и развитие, профессиональное самоопределение, профессиональная самооценка и пр.

Так, Э.Ф. Зеер [2], под профессиональной идентичностью понимает профессиональный «Я-образ», включающий стереотипы и уникальность собственного «Я»; осознание своей тождественности с профессиональным образом «Я». Л.Б. Шнейдер [3] описывает профессиональную идентичность как уровень и содержание внутренней активности личности, представляющую собой неформальную, субъективную реальность, профессию – как уровень внешней социально-объективной активности, а профпригодность и профессиональная готовность – как формы проявления активности. С.Л. Богомаз [4] выделяет психолого-акмеологические составляющие профессионального развития.

Анализ современных подходов в психологической науке позволил установить, что в настоящее время только эвристический потенциал культурно-диалогической интердетерминистской метатеории интеграции психологического знания В.А. Янчука [5] позволяет понять гетерогенный характер психологической феноменологии и наглядно представить ее в виде трех четырехмерных континуумов разнокачественных природ, сфер психического и детерминант поведения, увидеть взаимовлияющий и взаимоизменяющий характер взаимодействия человека с внутренним и внешним окружением.

Проблема профессиональной идентичности особенно актуальна для подготовки студентов – будущих специальных психологов, так как актуализируется в новой компетентностно-ориентированной системе образования. В федеральном государственном образовательном стандарте направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование установлено: в рамках освоения программы бакалавриата выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогический; проектный; методический; организационно-управленческий; культурно-просветительский; сопровождения, что повышает требования не только к их профессиональной подготовке, но и профессиональной идентичности, к развитию личности в целом, ее активности.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», в нем приняли участие студенты 3 курса очной формы обучения (ОФО) и 3 курса заочной формы обучения (ЗФО) в возрасте от 20 до 33 лет, обучающихся по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Специальная психология»

Для решения поставленной задачи использовались: сравнительный метод; эмпирический метод, реализованный психодиагностическими методиками: «Ассоциативный ореол профессии» Е.А. Климова, «Якоря карьеры» А. Шеина, опросник для оценки профессиональной мотивации человека в модификации О.Б. Поляковой, методика «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской; методы обработки экспериментальных данных; интерпретационный метод.

Результаты и их обсуждение. Методика «Ассоциативный ореол профессии» позволила установить, что для студентов ОФО и ЗФО индивидуальные профессиональные качества являются наиболее значимыми, чем субъектные и личностные. Студенты ОФО выделили такие основные профессиональные умения, как умение выслушать собеседника, встать на его позицию, поддержать, установить контакт, студенты ЗФО – стрессоустойчивость, умение создать свой образ, любовь к своему делу. Ведущими личностными и субъектными качествами студенты ОФО считают эмпатию, сочувствие, помощь людям, студенты ЗФО – умение ладить с людьми, тактичность, общительность, вежливость.

Исследование профессиональных ценностных ориентаций студентов с помощью методики «Якоря карьеры» показало, что у студентов ОФО преобладают такие ценностные ориентации, как «Служение», «Стабильность», «Интеграция стилей жизни», наименее представлены «Менеджмент», «Автономия», «Вызов» и «Предпринимательство». У них преобладают утверждения: «В моей профессиональной деятельности я более всего заботился о своей свободе и автономии», «Единственная цель моей карьеры – находить

и решать трудные проблемы, независимо от того, в какой области они возникли». У студентов ЗФО преобладают такие ценностные ориентации как «Менеджмент», «Предпринимательство», «Интеграция стилей жизни» и «Автономия», незначительно представлены «Профессиональная компетентность», «Вызов» и «Служение». Наиболее распространен выбор утверждений: «Быть первым руководителем в организации», «Продолжить работу по своей специальности» и «Иметь возможность все делать по-своему».

С помощью опросника для оценки профессиональной мотивации человека у студентов ОФО установлено преобладание высоких показателей мотивов собственного труда и мотивов социальной значимости труда, самых низких – у мотивов самоутверждения в труде. Студенты утверждали: «Мне нравится выполнять любую работу, если знаю, что мой труд не пропадает даром». Большинство студентов ЗФО согласно с утверждением: «Я считаю, что в любой работе самое интересное – это ее процесс», что показывает преобладание мотивов собственного труда и мотивов самоутверждения в труде над мотивами социальной значимости труда и мотивами профессионального мастерства.

Методика «Профессиональная готовность» позволила установить, что у студентов ОФО и ЗФО большинство выборов пришлось на шкалу «Автономность», так как для них характерно самостоятельное принятие решений, независимая позиция в социуме и в профессии, также осознание профессиональных ценностей и своего места в профессии. У студентов ЗФО на среднем уровне находится шкала «Информированность», у студентов ОФО – шкала «Эмоциональное отношение» и «Принятие решений».

Сравнительный анализ результатов показал, что к 3 курсу обучения бакалавров профессиональная идентичность в большей степени сформирована у студентов ОФО, чем у студентов ЗФО. Установлено, что для студентов ОФО характерны более сформированные представления о профессии, стремление к автономности. Достаточно высокий уровень овладения профессиональными знаниями у студентов ОФО обусловлен, прежде всего, тем, что они могут развивать когнитивный компонент профессиональной идентичности системно и регулярно, на протяжении всего времени обучения в вузе, самостоятельно распределяя время на подготовку к занятиям. Преобладание у студентов ЗФО неуверенности в выборе профессии связано, скорее всего, с их социально-экономическими условиями: необходимостью зарабатывать, обеспечивать семью, заботиться о ней. Именно поэтому для них достаточно низка эмоциональная включенность в профессию, социальная значимость профессии, студенты рассматривают перспективы предпринимательства, но не служения людям.

Заключение. Проблема формирования профессиональной идентичности, прежде всего, связана с развитием психосоциальной структуры личности будущего психолога. Анализ современных исследований позволил выделить личностно-мотивационный, ценностно-эмоциональный, деятельностно-поведенческий компоненты данного феномена психологической науки, на развитие которых и должны быть направлены усилия педагогов высшей школы в условиях компетентностно-ориентированной системы образования. Проведенное эмпирическое исследование показало значимость процесса формирования профессиональной идентичности студентов как процесса самоидентификации, который развивается в определенных условиях высшего образования, должен быть управляемым и включает для каждого студента самостоятельное построение образа профессии, формирование отношения к ней, осознанное планирование своего профессионального будущего, принятие ответственных и независимых решений, приобретения собственного учебно-профессионального опыта, переживания кризиса профессиональной идентичности и пр.

Список использованной литературы:

1. Асмолов, А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А.Г. Асмолов // От истоков к современности: 130 лет Москов-

скому психологическому обществу: материалы юбилейной конференции. – Т. VI. М.: Когито-Центр. – С. 79–95.

2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – Москва: Екатеринбург, 2003. – 324 с.

3. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность. Монография / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 256 с.

4. Богомаз, С.Л. Профессиональное развитие: психолого-акмеологические составляющие / С.Л. Богомаз, Ю.М. Мирошниченко // Психолого-педагогические проблемы профессиональной деятельности и общения: материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 17 апреля 2009 г. – С. 43–47.

5. Янчук, В.А. Социокультурно-интердетерминистская диалогическая метатеория интеграции психологического знания / В.А. Янчук // От истоков к современности: 130 лет Московскому психологическому обществу: Материалы юбилейной конференции: Том 6 / Отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – М.: Когито-Центр, 2017. – С. 297–331.

Ростовцева М.В.

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Российская Федерация
г. Красноярск

Доцент, доктор философских наук

Потапова Е.В.

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Российская Федерация
г. Красноярск

Доцент, кандидат психологических наук

УДК 159.9.07

СВЯЗЬ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЧНОСТИ С ТИПОМ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье представлены результаты исследования зависимости уровня эмоционального интеллекта личности и типа межличностных отношений. Исследование проводилось на выборке сотрудников института физики им. Л.В. Киренского г. Красноярска. Результаты показали, что высокий уровень эмоционального интеллекта характерен только 10% сотрудников и им же характерны дружелюбный, альтруистичный типы межличностных отношений с другими. Средним уровнем эмоционального интеллекта обладают 30% испытуемых. Для них характерны зависимый и подчиняемый типы межличностных отношений. Низким уровнем эмоционального интеллекта обладает большая часть – 60% сотрудников, это говорит о том, что им сложно выстраивать межличностные отношения. У них преобладают авторитарный, эгоистичный, агрессивный тип межличностных отношений.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, межличностные отношения, эмпатия, профессиональная деятельность.

RELATIONSHIP OF THE LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A PERSON WITH THE TYPE OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN ORGANIZATION EMPLOYEES

The article presents the results of a study of the relationship between the level of emotional intelligence of a person and the type of interpersonal relationships. The study was conducted on a sample of employees of the Institute of Physics. L.V. Kirensky city of Krasno-

yarsk. The results showed that a high level of emotional intelligence is characteristic of only 10% of employees and they are also characterized by friendly, altruistic types of interpersonal relationships with others. 30% of the subjects have an average level of emotional intelligence. They are characterized by dependent and subordinate types of interpersonal relationships. A large part, 60% of employees, has a low level of emotional intelligence, which indicates that it is difficult for them to build interpersonal relationships. They are dominated by an authoritarian, selfish, aggressive type of interpersonal relationships.

Keywords: emotional intelligence, interpersonal relationships, empathy, professional activity.

Введение. Сегодня формируются новые стандарты жизни, трансформируются ценности, мировоззрение, меняется формат и правила профессиональной деятельности. В настоящее время сотрудник должен обладать рядом качеств, которые востребованы на современном рынке труда: стрессоустойчивость, целеустремленность, гибкость, адаптивность, способность быстро принимать решения в неоднозначных ситуациях и т.п. В этом же отношении одним из значимых качеств человека, занимающегося профессиональной деятельностью в системе «человек-человек», является способность к эмпатии, как способность понимать и принимать чувства, индивидуальные особенности другого. Эта способность зависит от того, насколько развит у сотрудника эмоциональный интеллект.

Д. Гоулман определяет эмоциональный интеллект как «способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов» [1].

Материал и методы: Проблема эмоционального интеллекта большинством отечественных и зарубежных авторов, таких как Л.С. Выготский, И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков, В.А. Лабунская, Д. Гоулман, Э. Торндайк, Д. Гилфорд, Г. Айзенк и другими, рассматривается как подструктура социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями [3, 4].

Эмоциональный интеллект является фактором развития межличностных отношений. Люди с развитым эмоциональным интеллектом хорошо понимают свои эмоции и чувства других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой, так как важнейшей специфической чертой природы межличностных отношений является – эмоциональная основа [2]. Личность, овладев навыками и умениями межличностных отношений, которые развиваются благодаря эмоциональному интеллекту, может эффективно позиционировать себя на рынке труда, быть успешной, самореализоваться в своей профессии. [5].

В связи с этим, мы провели исследование, направленное на определение связи между типом межличностных отношений и уровнем эмоционального интеллекта. Уровень эмоционального интеллекта изучался с помощью методики: «Опросник на эмоциональный интеллект» Н.Холла. Для изучения межличностных отношений использовалась личностный опросник, направленный на диагностику межличностных отношений и свойств личности, существенных при взаимодействии с другими людьми: «Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири».

Исследование проводилось в институте физики им. Л.В. Киренского г. Красноярск в 2011-м году. В качестве респондентов выступали сотрудники института физики в количестве 60 человек.

Объект исследования: эмоциональный интеллект и межличностные отношения сотрудников института физики им. Л.В. Киренского.

Предмет исследования: связь между уровнем развития эмоционального интеллекта и межличностных отношений.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования по методике Н. Холла позволили сделать следующие выводы. Меньшая часть респондентов выборки имеют высокий уровень «Эмоциональной осведомленности» – 5%. Показатели по данной шкале свидетельствуют о том, что сотрудники способны хорошо различать и интерпретировать собственные настроения, эмоции, порывы, а также их влияние на людей. Средний уровень преобладает у 30% сотрудников, которые не всегда способны правильно понимать и оценивать мотивы, стоящие за собственным поведением окружающих его людей. И низкий показатель имеют большее количество испытуемых 50%.

По характеристике «Управление эмоциями» высокие показатели установлены также лишь у 5%. Достаточно хорошо могут управлять своими эмоциями 10%. Низкий показатель имеют 85%. Это говорит о слабо выраженной способности большей части нашей выборки контролировать и направлять собственные импульсы и порывы.

Анализируя полученные результаты по показателю «Самомотивация», высоким уровнем обладает 5% сотрудников, на среднем уровне – у 35% респондентов. Низким уровнем самомотивации обладают 60% респондентов выборки. Таким испытуемым сложно долгое время обходиться без внешних стимулов и контроля.

Характеристика «Эмпатия» на высоком уровне установлена у также у 5% испытуемых. Такие испытуемые способны лучше других понимать эмоциональное состояние других людей, посредством сопереживания, проникновения в их субъективный мир. Средний уровень характерен для 35% сотрудников. Низкий уровень имеют 60% опрошенных.

Высокий уровень «Распознавания эмоций» имеют 10% респондентов. Такие респонденты умеют определять возможную причину возникновения эмоции у другого человека и предполагать последствия ее развития, изменение эмоционального состояния другого человека с помощью вербальных и невербальных средств. Средним уровнем «Распознавания эмоций» других людей обладают 25% испытуемых. Низкий уровень распознавания эмоций других людей характерен для 65% опрошенных. Результаты исследования по методике Н. Холла представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты исследования по методике Н. Холла

Следующим шагом нашего исследования был анализ результатов по методике межличностных отношений Т. Лири, которое было направлено на выявление типа отношений к окружающим. Большинство респондентов с низким уровнем эмоционального

интеллекта по шкале «Авторитарный тип» – 95% уверенные в себе, упорные, настойчивые, не терпят критики. 5% – доминантный, энергичный, компетентный, авторитетный лидер.

По шкале «Эгоистичный тип» 95% – диктаторы, властные, имеют деспотический характер. 5% – уверенный, независимый, ориентированный на себя.

По шкале «Агрессивный тип» 95% упрямые, упорные, настойчивы в достижении цели, энергичны и непосредственны. 5% – требовательны, прямолинейны, настойчивы в достижении цели.

По шкале «Подозрительный тип» (испытуемые со средним уровнем эмоционального интеллекта) 95% – крайне обидчивый и недоверчивый модус отношения к окружающим. 5% – характерны реалистичность базы суждений и поступков, скептицизм и неконформизм.

По шкале «Подчиняемый тип» 90% сотрудников скромные, робкие, уступчивые, эмоционально сдержанные. 10% застенчивые, кроткие, легко смущаются.

По шкале «Зависимый тип» 95% – послушный, боязливый, беспомощный. Не умеет проявить сопротивление, искренне считает, что другие всегда правы. 5% испытуемых конформны, мягкие, ожидают помощи и советов, доверчивые.

По шкале «Дружелюбный тип» (испытуемые с высоким уровнем эмоционального интеллекта) 90% склонны к сотрудничеству, кооперации, гибкие и компромиссные при решении проблем и в конфликтных ситуациях. 10% – дружелюбны и любезны со всеми, ориентированы на принятие и социальное одобрение.

По шкале «Альтруистический тип» 85% респондентов ответственные, деликатные, мягкие, добрые. 15% сотрудников гиперответственные, всегда приносят в жертву свои интересы. Результаты исследования по методике Т.Лири представлены на рисунке 2.

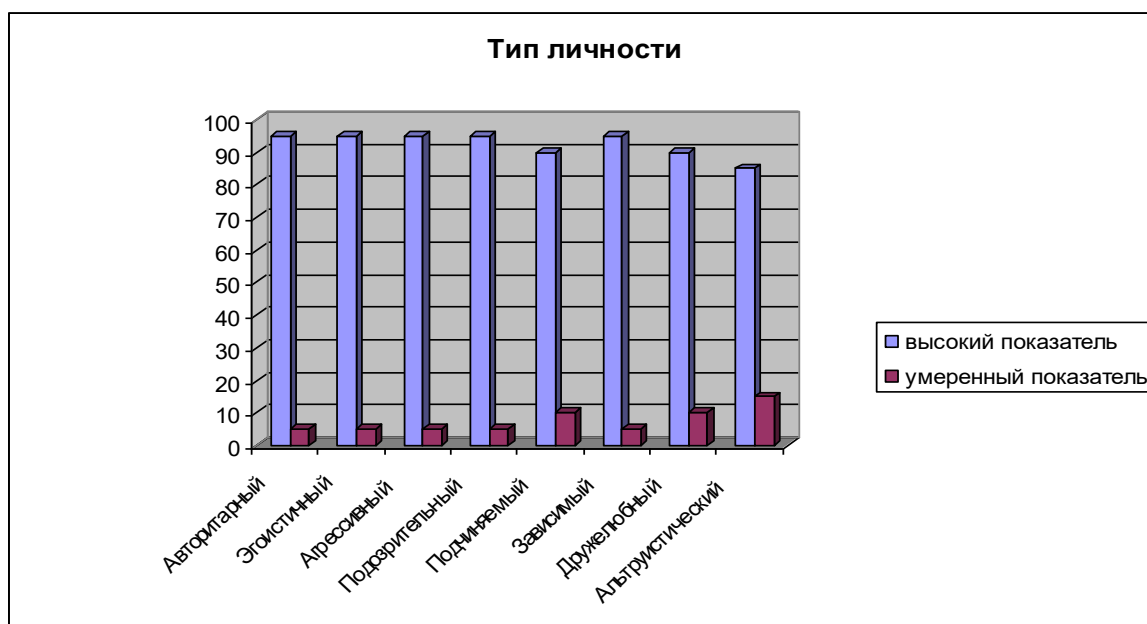


Рисунок 2 – Результаты исследования по методике Т. Лири

Данные, полученные в результате исследования, обработаны с помощью статистического анализа. Для обработки результатов исследования использовался U-критерий Манна-Уитни. В результате расчетов $U_{кр}$ для уровня статистической значимости $p \leq 0,05$ составляет 138 и для $p \leq 0,01$ $U_{кр} = 114$. Таким образом, $U_{эм} < U_{кр}$, что говорит о том, что тип межличностных отношений зависит от уровня развития эмоционального интеллекта с достоверностью 99%.

Таким образом, высокий уровень эмоционального интеллекта характерен только 10% сотрудников и им же характерны дружелюбный, альтруистичный типы межличностных отношений с другими. Средним уровнем эмоционального интеллекта обладают 30% испытуемых. Для них характерны зависимый и подчиняемый типы межличностных отношений. Низким уровнем эмоционального интеллекта обладает большая часть – 60% сотрудников, это говорит нам о том, что им сложно выстраивать межличностные отношения. У них преобладают авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный и зависимый тип личности. Респонденты не достаточно хорошо осознают свои жизненные цели, пути их достижения, не признают свои ошибки и не стремятся извлечь урок из трудной ситуации. Они не способны разобраться в себе и причинах своих чувств, переносить стресс и контролировать свои импульсы, фокусироваться на людях и их чувствах.

Список использованной литературы:

1. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта/ Дэниел Гоулман. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 520 с.
2. Закарян, К.А. Эмоциональный интеллект как разновидность человеческого капитала и исследования на тему эмоционального интеллекта / К.А. Закарян // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2018. – № 6–4(38). – С. 124–127.
3. Люсин, Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В.Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В.Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 521 с.
4. Ростовцева, М.В. / М.В. Ростовцева, А.А. Смирная, Ю.С. Шепелева, А.В. Смирнова, Т.В. Колпакова // Связь эмоционального интеллекта с успешностью учебно-профессиональной деятельности студентов музыкальной академии // Психология и психотехника. – 2022. – № 3. – С. 75–88.
5. Sirotkin, M.S. Emotional intelligence and the effectiveness of the educational process in higher education / M.S. Sirotkin // Научные записки молодых исследователей. – 2022. – Т. 10. – № 2. – С. 48–53.

Митицина Е.А.

Псковский государственный университет, Российская Федерация
г. Псков

Доцент, кандидат психологических наук
pskovprof@mail.ru

УДК 159.923

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования психологических особенностей студентов, занимающихся добровольческой деятельностью. Было выявлено, что личность волонтера отличается рядом специфических особенностей, главным образом затрагивающих коммуникативную и эмоционально-волевою сферу. Преобладающим типом мотивации волонтерства у студентов является заинтересованность в профессиональном развитии, что расширяет возможности целенаправленной организации добровольческой деятельности в целях формирования профессиональной компетентности обучающихся.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, альтруизм, мотивация волонтерства, студенты.

INDIVIDUAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS ENGAGED IN VOLUNTEER ACTIVITIES

The article presents an analysis of the results of an empirical research of the psychological characteristics of students involved in volunteer activities. It was revealed that the personality of a volunteer is distinguished by a number of specific features, mainly affecting the communicative and emotional-volitional spheres. The main motive for volunteering among students is the interest in professional development. This expands the possibilities of purposeful organization of volunteer activities in order to form the professional competence of students.

Keywords: volunteering, altruism, volunteering motivation, students.

Введение. В настоящее время не прекращается поиск современных эффективных технологий, способствующих развитию личности в образовательной среде. Основываясь на одном из ведущих принципов отечественной психологии, согласно которому ценности, установки, активная жизненная позиция личности формируется через деятельность, в воспитательную систему вузов активно внедряется такое направление, как волонтерство. Занятие добровольческой деятельностью способно внести существенный вклад как в развитие профессионально важных качеств и компетенций студентов, особенно в сфере помогающих профессий, так и отразиться на их мировоззрении в целом, формируя гуманистическую направленность, социальную активность, уверенность в себе.

Являясь разновидностью просоциального поведения, волонтерство сегодня привлекает огромное внимание исследователей в российской и зарубежной науке, однако авторы по-разному подходят к определению его сущности. В литературе встречаются такие точки зрения, где добровольчество рассматривается как благотворительность (Айнутдинова И.Н., Субботинский Е.В.), движение в молодежной среде (Багрянцева Л.И., Панова Е.А.), форма гражданской активности населения (Сорвина А.С., Фирсов М.В.), мало специализированный труд в различных сферах деятельности (Радченко Л.В., Сирри Б.). На наш взгляд, наиболее точными определениями данного феномена с психологических позиций являются следующие: стремление добровольно затрачивать собственные ресурсы на выполнение деятельности, которая приносит пользу другим людям [1]; «тип социально одобряемой и признаваемой деятельности, разновидность бескорыстного общественного поведения, которое характеризуется нравственным и созидающим уровнями социальной активности, выраженной в любых общественно полезных мероприятиях с целью изменения окружающего мира» [2, с.120].

Во многих исследованиях предпринимаются попытки раскрыть личностные детерминанты участия в волонтерских движениях. На этом фоне заметно преобладает изучение мотивационных и ценностно-смысловых особенностей добровольцев [3; 4], их альтруистической ориентации [5] и уровня эмпатии [4]. Наиболее часто эти индивидуально-психологические свойства рассматриваются авторами изолированно как самостоятельные предпосылки помогающего поведения. В русле продолжения этих исследований мы ставим перед собой цель описать целостный психологический портрет волонтера в контексте развития его коммуникативных, эмоционально-волевых и мотивационных свойств.

Материал и методы. В качестве методов исследования были подобраны методики, которые позволяют раскрыть индивидуально-психологические особенности студентов, занимающихся волонтерской деятельностью. Это 16-тифакторный личностный опросник Р. Кеттелла, опросник «Альтруизм» Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М., опросник «Мотивация помощи» С.К. Нартовой-Бочавер, «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной (шкалы «Альтруизм-Эгоизм», «Процесс- Результат»), методика диагностики

уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина. Представления студентов о мотивации волонтерской деятельности изучались посредством шкал, предъявляемых в рамках анкетирования. Данные шкалы включали в себя следующие мотивы добровольчества, степень значимости которых нужно было оценить от 1 до 5 баллов: желание помогать людям, общение с людьми, чтобы не чувствовать себя одиноким, возможность научиться уверенно вести себя в разных ситуациях, возможность зарекомендовать себя для дальнейшего трудоустройства, возможность применить свои знания на практике, влияние друзей, знакомых и т.д., возможность познакомиться с нужными людьми, религиозные убеждения, возможность получить профессиональный опыт в определенной сфере, форма проведения свободного времени. Данный комплекс методик, на наш взгляд, позволяет достаточно полно описать ценностно-мотивационные, эмоционально-волевые и коммуникативные качества волонтера. Для математико-статистической обработки результатов применялся сравнительный анализ с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни, а также кластерный анализ.

Выборка студентов, принявших участие в исследовании, составила 180 человек от 18 до 24 лет, из них 90 человек – студенты, занимающиеся волонтерской деятельностью и 90 человек – студенты, не занимающиеся волонтерской деятельностью (далее – неволонтеры). Студенты-волонтеры, обучаются по направлениям подготовки психология, лечебное дело, медицинская кибернетика, психолого-педагогическое, педагогическое и специальное (дефектологическое) образование. В добровольческой сфере они реализуют себя в области организации культурно-массовых мероприятий, присмотру и уходу за детьми с ОВЗ, пропаганды здорового образа жизни, просвещения и психологической помощи населению во время пандемии «COVID-19», участия в экологических мероприятиях, защите животных.

Результаты и их обсуждение. В связи с поставленными задачами исследования наибольший интерес представляют результаты сравнительного анализа, благодаря которому было получено большое количество значимых различий в степени выраженности личностных качеств студентов-добровольцев и студентов, не занимающихся добровольческой деятельностью. Прежде всего отличается система установок у волонтеров и неволонтеров, а именно, первые в гораздо большей степени ориентированы на альтруизм ($U=219$; $p \leq 0,01$) и процесс деятельности ($U=365$; $p \leq 0,01$). Волонтеры в большей степени убеждены в необходимости бескорыстной помощи людям, которые в этом нуждаются, что подталкивает их проявлять заботу о благополучии окружающих. Кроме того, для волонтеров в значительной степени важен непосредственный интерес к тем занятиям, в которые они вовлечены, необходимо получать удовлетворение от деятельности.

У волонтеров по сравнению с неволонтерами оказался выше как общий уровень эмпатии ($U=254$; $p \leq 0,01$), так и выраженность ее отдельных компонентов – рациональной эмпатии ($U=317$; $p \leq 0,01$), эмоциональной эмпатии ($U=385$; $p \leq 0,05$) и способности к идентификации ($U=375$; $p \leq 0,05$). Мы можем говорить о том, что волонтерам лучше удается ставить себя на место другого, направлять внимание на эмоциональное состояние и проблемы собеседника, быть эмоционально отзывчивым.

Обнаружены достоверные различия в выраженности личностных черт по методике Р. Кеттелла. В группе волонтеров значимо отличаются в большую сторону следующие факторы: В «Мышление» ($U=281$; $p \leq 0,01$), F «Беспечность» ($U=310$; $p \leq 0,01$), G «Сознательность» ($U=332$; $p \leq 0,01$), H «Смелость» ($U=103$; $p \leq 0,01$). У неволонтеров, напротив, преобладают факторы: I «Чувственность» ($U=203$; $p \leq 0,01$), L «Подозрительность» ($U=301$; $p \leq 0,01$), O «Склонность к чувству вины» ($U=141$; $p \leq 0,01$), Q4 «Внутренняя напряжённость» ($U=390$; $p \leq 0,05$). Таким образом, комплекс интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств волонтеров объединяет в себе развитое абстрактное мышление, общительность, жизнерадостность, спонтанность выражении чувств, склонность к риску и в то

же время выдержку, решительность, ответственность, целеустремленность, социальную смелость. Психологический портрет неволонтера отличается эмоциональными чертами, указывающими на высокую чувствительность, тревожность, напряженность, неуверенность в себе, замкнутость, подозрительность. Следует отметить, что у волонтеров также зафиксирован более высокий уровень организаторских способностей ($U=372$; $p \leq 0,05$), что может быть позитивным следствием участия в добровольческой деятельности.

Мотивационные различия, выявленные в двух группах студентов, свидетельствуют о том, что студенты-волонтеры в большей степени видят мотивацию добровольческой деятельности в возможностях профессионального развития. У них на высоком уровне зафиксированы мотивы «возможность применить свои знания на практике» ($U=258$; $p \leq 0,01$) и «возможность получить профессиональный опыт в определенной сфере» ($U=382$; $p \leq 0,05$). Кроме того, присутствует коммуникативный мотив «влияние друзей и знакомых» ($U=440$; $p \leq 0,05$). Студенты-неволонтеры прежде всего воспринимают добровольческую деятельность как форму проведения свободного времени ($U=210$; $p \leq 0,01$), возможность научиться уверенно вести себя в разных ситуациях ($U=319$; $p \leq 0,01$), возможность познакомиться с нужными людьми ($U=412$; $p \leq 0,05$).

Для более детальной характеристики психологических качеств волонтеров был проведен кластерный анализ, что позволило выделить среди них жжжжжтри группы студентов. Большинство волонтеров (48,9% от их общей численности) продемонстрировало уровень развития личностных черт и мотивационных тенденций соотносимый со средними показателями во всей группе студентов-добровольцев. В то же время на этом фоне выделились две подгруппы студентов, обладающих специфическими личностными качествами.

В одну из таких групп (24,4% испытуемых) вошли студенты, которых отличают довольно высокие показатели альтруизма и мотивации помощи. Они в значительной степени ориентированы на оказание поддержки окружающим. В личностном плане их характеризует преобладание конкретного практического мышления в сочетании с высокой самостоятельностью, ответственностью, дисциплинированностью, решительностью, упорством в достижении цели, независимостью во взглядах, эмоциональным самоконтролем. Т.е. можно сказать, что у данной группы волонтеров предрасположенность к помогающему поведению базируется на выраженных альтруистических установках, уверенности в правильности своих убеждений, а также подкрепляется развитыми волевыми качествами.

В психологической характеристике третьей группы волонтеров (26,7% испытуемых) на первый план выдвигаются противоречия в развитии ценностной и коммуникативной сферы. С одной стороны они обладают открытостью, заинтересованы в установлении контактов и принятии другими людьми, тактичны и внимательны к окружающим, с другой стороны отличаются высокой тревожностью, застенчивостью, выраженным чувством долга, депрессивностью. Эта тенденция прослеживается и в неравномерном развитии различных компонентов эмпатии. Так, на очень высоком уровне представлен эмоциональный канал эмпатии и способность к идентификации, а проникающая способность в эмпатии, напротив, развита на очень низком уровне. Т.е. человеку легко удастся поставить себя на место другого, разделить эмоции партнера, однако он затрудняется снять напряжение, установить атмосферу доверительности в коммуникативной ситуации. В мотивационно-потребностной сфере одинаково сильно оказалась выраженной как установка на альтруизм, так и установка на эгоизм. С учетом того, что эгоистическая ориентация предполагает высокую значимость для человека своих личных интересов, можно предположить, что участие в волонтерской деятельности у таких студентов определяется стремлением преодолеть собственные психологические трудности.

Таким образом, в среде студентов-волонтеров выделилось два достаточно ярких психологических типа. Во-первых, это люди с сильными убеждениями, которые

в добровольческом поведении стараются реализовать свои принципы, во-вторых, люди, испытывающие внутренний конфликт, которые через волонтерство стараются решить свои психологические проблемы.

Заключение. Обобщение полученных результатов позволяет говорить, о том, что личность волонтера отличается рядом специфических особенностей, которые затрагивают прежде всего коммуникативную и эмоционально-волевою сферу. Наше исследование согласуется с данными других авторов, что в волонтерских движениях объединены люди, с высоко развитой эмпатией и альтруизмом. Им свойственна решительность, ответственность, социальная смелость, общительность, открытость в проявлении эмоций, организаторские способности. Основной мотивацией добровольчества по мнению самих студентов – волонтеров является возможность профессионального развития и применения профессиональных навыков. Это открывает большие перспективы для целенаправленной организации волонтерской деятельности в вузах как технологии формирования профессиональной компетентности. В этом контексте особую актуальность приобретают более углубленные исследования влияния волонтерской деятельности в различных сферах на становление профессионально важных качеств.

Список использованной литературы:

1. Решетников, О.В. Организация добровольческой деятельности / О.В. Решетников. – М.: РГСУ, 2005. – 30 с.
2. Азарова, Е.С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности / Е.С. Азарова, М.С. Яницкий // Вестник Томского государственного университета. Психология и педагогика. – 2008. – № 306. – С.120–125.
3. Паклин, К.А. Ценностные компоненты в психологической структуре личности волонтера / К.А. Паклин // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т.8. – № 1. – С. 84–94.
4. Воробьева, А.Е. Психологические характеристики волонтеров различных направленностей активности / А.Е. Воробьева, С.И. Скипор // Социальная психология и общество. – 2021. – Т. 12. – № 3. – С. 205–218.
5. Гришунина, Е.В. Особенности личности волонтеров / Е.В. Гришунина, Е.Н. Пятакова // Вопросы психологии. – 2014. – № 5. – С. 71–79.

Стреленко А.А.

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

Доцент, кандидат психологических наук
strelenko@list.ru

УДК 159.9

СУЩНОСТЬ СИСТЕМНО-РЕСУРСНОЙ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена проблеме обоснования концепции социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия. Модель концепции социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия основана на методологических принципах психологии – принципа единства сознания и деятельности, принципа системности, принципа детерминизма.

Ключевые слова: концепция, система, ресурсы, социально-перцептивная детерминация, родительско-детское взаимодействие.

THE ESSENCE OF THE SYSTEM-RESOURCE CONCEPT OF SOCIAL-PERCEPTIVE DETERMINATION OF PARENT-CHILD INTERACTION

The article is devoted to the problem substantiation of the concept of social-perceptual determination of parent-child interaction. The model of the concept of social-perceptual determination of parent-child interaction is based on the methodological principles of psychology – the principle of the unity of consciousness and activity, the principle of consistency, the principle of determinism.

Keywords: concept, system, resources, social-perceptual determination, parent-child interaction.

Введение. Проблема социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия актуализирована в нашем исследовании в связи с отмечающимися проблемами как теоретического, так и прикладного характера в психологии.

Известно, что главным и необходимым условием развития ребенка, формирования его внутренней позиции являются взрослые люди, в том числе родители. Именно родители, через отношения с ребенком, создают основу для формирования благополучного хода развития и его счастливого будущего. В современном обществе сохраняет свою значимость проблема благополучия детей, оставшихся без попечения родителей. Такую озабоченность высказывают многие специалисты дальнего и ближнего зарубежья.

Так например М.М. Решетников отмечает связь семейного неблагополучия и роста детских и подростковых суицидов. Ссылаясь на мнение ряда специалистов, он отмечает, что основные причины связаны с кризисом института семьи, имея в виду распад браков и расставание с одним или обоими родителями, с которыми ребенок все еще связан психологически. Второй негативный фактор детской и подростковой суицидальности – это резкое снижение объема времени, которое родители уделяют своим малолетним детям, заменяя родительскую любовь и внимание на предоставление ребенку вольных электронных развлечений, мультфильмов и неодушевленных гаджетов. Все это осуществляется на фоне распространения в самых широких слоях населения утраты смысла жизни, о которой еще в 1960-е годы говорил В. Франкл. Согласно приведенной им статистике по Европе, постепенно возрастает уровень депрессивности, наркоманий, алкоголизма и агрессивности, в том числе – аутоагрессии, свидетельствующие об утрате смысла. Современная Беларусь не является исключением. Так, по данным ВОЗ Беларусь довольно высоко находится в списке по количеству самоубийств, занимая пятое место в мире. Ссылаясь на дискуссию с коллегами, М.М. Решетников утверждает, что смыслы жизни, не находятся, а привносятся выдающимися мыслителями. Кроме того, смыслы появляются только тогда, когда у каждого конкретного человека есть какая-то благая или даже иллюзорная цель, которая выходит за рамки его повседневного существования и объединяет его с другими людьми [1].

В свое время связь смыслов и образов была отражена в работах М.К. Мамардашвили, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева и др. Как отмечает Д.А. Леонтьев смысловые структуры личности, детерминирующие взаимодействие внутреннего и внешнего субъекта, характеризуются динамической смысловой системой личности [2], которая и определяет способ этого взаимодействия. Центром динамической смысловой системы является Я субъекта. При этом важно, чтобы оно занимало там доминирующее положение. Это может быть Я феноменальное, так называемый Я-образ или сам субъект, наделенный этим феноменальным Я, множественность деятельностей приводит и к множественности смыслов Я [3], а следовательно, и к разнообразию таких образов.

Как сказано было ранее образы порождают смыслы, а знаки – значения [4]. Подчеркивая генетическую связь образа и знака, Б.Ф. Ломов отмечает, что образ –

ощущение и восприятие (а в определенном отношении и представление) – относится к сфере непосредственного индивидуального опыта человека, в то время как овладение знаком опосредовано отношениями этого человека с другими людьми. В некотором смысле имеется в виду то, что в образе фиксируются индивидуально накопленные знания о конкретной действительности, а благодаря знакам человек усваивает знания, накопленные человечеством. Овладение знаками и знаковыми системами позволяет преодолеть ограниченность индивидуального опыта, включить в него и опыт социальный [Цит. по: 4].

Как показывает практика опыт воспитания в семье дети приобретают посредством моделей родительского поведения. Выбор родителями отношения к ребенку, стиля воспитания обусловлен множеством факторов, среди которых важное место занимает сформированный образ ребенка в представлениях родителя. Само построение образа ребенка родителем можно рассматривать как результат построения образа социального мира, который предстает перед человеком как определенная социальная реальность. Как отмечает Г. М. Андреева, психология социального познания ставит своей задачей раскрыть механизмы, посредством которых человек осознает себя частью той социальной реальности, в которой он живет и действует, а также всю совокупность социальных факторов, которые обуславливают эти процессы. Фактически это вопрос о том, как человек строит образ социального мира или «конструирует» социальный мир. Под «конструированием» понимается приведение в систему информации о мире, организация этой информации в связные структуры с целью постижения ее смысла. Следовательно, очень важно проанализировать процесс, в ходе которого такая реальность «конструируется» [5, с. 6–7].

Такой процесс может включать в себя ситуации, которые субъективно переживаются как трудные и нарушающие обычный ход жизни. Переживание подобных ситуаций зачастую меняет восприятие окружающего мира, восприятие своего места в нем, самосознание человека.

Целью нашей работы стало обоснование системно-ресурсной концепции социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия.

Материал и методы. Материалом послужили труды ученых, посвященные проблеме исследования социально-перцептивных образов. Для достижения сформулированной цели были использованы: систематизация и концептуализация научных идей, сравнительный анализ.

Результаты и их обсуждение. Опираясь на позицию Б.Ф. Ломова и В.А. Барабанщикова родительско-детские отношения в приемных семьях можно рассматривать с точки зрения коммуникативного подхода и определять как когнитивно-коммуникативное событие. В.А. Барабанщиков, ориентируясь на представления Ю.М. Лотмана о двух моделях коммуникации в системе культуры, вводит понятие Он-концепции, как фиксирующем представление конкретного человека о партнере по общению как индивидуальности, его оценку и отношение к нему. Он-концепция рассматривается В.А. Барабанщиковым как когнитивно-коммуникативное образование личности, а восприятие выражения лица – как момент порождения и/или функционирования Он-концепции. Ее содержание образует сплав реально существующих и приписываемых личности коммуниканта черт или состояний. Это личная интерполяция индивидуальности другого человека, опирающаяся на представления о самом себе (Я-концепцию) и опыт социальных взаимодействий. Воспринимая другого, мы не просто считываем начертанный в выражении лица «текст», но и одновременно порождаем его, нагружая системой оценок, отношений и смыслов [6].

Главная идея коммуникативного подхода к исследованию перцептивных процессов состоит в утверждении неразрывной связи, или единства, восприятия и общения. Общение играет роль основания перцептивных процессов, которые, в свою очередь, регулируют коммуникативный процесс (Ломов, 1975, 1984). Описываемый подход опирается на четыре основания: методологический принцип системности;

общепсихологический план исследования общения; представление об отражательной сущности психики; на экспериментальные исследования перцептивных процессов в условиях межличностного взаимодействия.

Согласно принципу системности, изучаемые явления рассматриваются с точки зрения целого и обладают свойствами, которые невозможно вывести из его фрагментов или частей. В этом контексте восприятие выступает как многомерное, иерархически организованное, развивающееся целое, функциональные компоненты которого имеют общий корень и онтологически неразделимы. По сравнению с индивидуальными актами, общение как целое, или система, обладает новым качеством, выражающем «полифонию» (М.М. Бахтин) позиций, установок, намерений, планов и действий. Специфика общения состоит в том, что, открываясь друг другу в качестве объектов, каждый из коммуникантов воспринимает другого и относится к нему как к субъекту.

В своем исследовании мы ориентируемся на структуру социально-перцептивного процесса и предлагаем теоретическую модель системно-ресурсной концепции социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия.

Наша теоретическая модель системно-ресурсной концепции социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия основана на методологических принципах психологии – принципа единства сознания и деятельности, принципа системности, принципа детерминизма.

В своей теоретической модели мы выделяем следующие конструкты:

1. Социально-перцептивные образы субъектов, выступая детерминантами родительско-детского взаимодействия, регулируют это взаимодействие. Также на систему родительско-детского взаимодействия оказывают влияние социально-перцептивные механизмы. Социально-перцептивные механизмы, как способы, посредством которых люди интерпретируют, понимают и оценивают другого человека, необходимы для понимания закономерностей социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия.

Родительско-детское взаимодействие – еще одна плоскость, которой мы уделяем свое внимание. Анализируя взгляды А.Ф. Лазурского и В.Н. Мясищева, И.М. Марковская утверждает, что межличностные отношения включаются в проблематику общения и лежат в русле изучения взаимодействия в широком смысле этого слова. Разделяя позицию А.А. Бодалева, о том, что «общение и отношение надо обязательно рассматривать в сопряжении», так как отношение формируется, как правило, в общении, в свою очередь, имеющиеся у общающихся лиц отношения влияют на многие характеристики процесса общения, мы рассматриваем родительско-детские отношения как категорию межличностных отношений и вместе с тем, разделяем мнение И.М. Марковской о том, что отношение неразрывно связано с взаимодействием. Действительно, отношение возникает в процессе взаимодействия, изменяется и преобразуется и в свою очередь оказывает влияние на само формирование развитие этого взаимодействия. Поэтому, отношение может быть и источником взаимодействия, и его продуктом.

Как уже выше было сказано, отношения к детям у матерей выстраиваются на основании сформированных о них образах, которые в свою очередь имеют связь с установками и аттитюдами.

2. Социально-перцептивные образы субъектов имеют связи с копинг-стратегиями, являются интра-, и интерсубъективными ресурсами жизнеспособности матерей, а следовательно, и жизнеспособности семьи в целом.

Самосознание родителей, в котором, как результат и форма отражения социального взаимодействия, формируются разнообразные образы, в том числе и разнообразные образы детей. Мы сосредотачиваем свое внимание на Я-, Он-, Ты-образах приемных, биологических и будущих матерей. Несмотря на то, что В.А. Барабанщиковым Он-образ определяется как «образ личности конкретного человека» [7], мы уточняем, такой образ можно

отнести к системе «Образ ребенка – образ общественного другого», в которой еще нет доверительности во взаимоотношениях и люди общаются друг с другом в своей основе как знакомые или малознакомые люди. В русском языке местоимение «Он» относится к личным местоимениям равно как «Я» и «Ты», но местоимение «Я» указывает на лицо говорящее, а местоимение «Ты» – либо на лицо, к которому обращена речь, либо на человека вообще (приобретает обобщенно-личное значение), а вот местоимение «Он» – является по происхождению указательным (иногда называется лично-указательным), т.е. указывает на лицо, о котором говорится, но, которое в диалоге здесь и сейчас не участвует. Следовательно, под Он-образом мы будем понимать образ абстрактного (любого) ребенка.

Структурными характеристиками детских образов определяются такие компоненты как: когнитивный, регулятивный, конативный, оценочный.

Обобщая выделенные проблемы «профессиональных» семей важно отметить важную их особенность. Несмотря на активно развивающиеся юридические, социальные, медицинские практики в отношении приемных семей, принимающих на воспитание неродных детей, важными остаются вопросы, относящиеся к психологической подготовленности таких родителей, в частности к ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, которые возможно, уже имели опыт первичной травматизации в своей биологической семье. Именно понимание приемными родителями особенностей социальной ситуации развития конкретного ребенка и умение взаимодействовать с ним на ненасильственной основе может помочь возникновению психотерапевтического эффекта так необходимого для восстановления психических ресурсов ребенка и дальнейшей благополучной социализации его в обществе.

Заключение. Таким образом, системно-ресурсная концепция социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия основана на методологических принципах психологии – принципа единства сознания и деятельности, принципа системности, принципа детерминизма. В своей теоретической модели мы выделяем следующие конструкты: во-первых, социально-перцептивные образы субъектов, выступая детерминантами родительско-детского взаимодействия, регулируют это взаимодействие; во-вторых, социально-перцептивные образы субъектов имеют связи с копинг-стратегиями, являются интра-, и интерсубъективными ресурсами жизнеспособности матерей, а следовательно, и жизнеспособности семьи в целом.

Список использованной литературы:

1. Решетников, М.М. Себя не убивает тот, кто не хочет убить другого / М.М. Решетников // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2020. – Т. 17. – № 1. – С. 43–59. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-1-43-59.
2. Леонтьев, Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
3. Прохоров, А.О. Переживания и отношения в структуре смысловой детерминации психических состояний / А.О. Прохоров, Р.И. Гильфанов // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2007. – Т. 149, кн. 1. – С. 144–156.
4. Стреленко, А.А. Значение знака в развитии образа виктимной личности / А.А. Стреленко // Мир психологии. – 2008. – № 2(54). – С. 147–155.
5. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – Издание второе, перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
6. Барабанщиков, В.А. Коммуникативный подход в исследованиях восприятия / В. А. Барабанщиков // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 3. – С. 17–32.
7. Барабанщиков, В.А. Восприятие индивидуально-психологических особенностей человека по изображению целого и частичного открытого лица / В.А. Барабанщиков // Экспериментальная психология. – 2008. – №1. – С. 62–83.

УДК 159.9.01

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Статья посвящена описанию результатов инновационного подхода к профессиональному самоопределению. Доказано, что позиционирование является ключевым индикатором построения эффективного профессионального будущего.

Ключевые слова: личность, профессиональное самоопределение, инновация, позиционирование.

STUDY OF POSITIONING IN STRUCTURE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

The article is devoted to the description of the results of an innovative approach to professional self-determination. It has been proven that positioning is a key indicator of building an effective professional future.

Keywords: personality, professional self-determination, innovation, positioning.

Схема исследования Разбиение феноменологического пространства

Для определения области рассмотрения исследуемого объекта, мы считаем необходимым разбить феноменологическое пространство тремя плоскостями: позиционирование – рефлексия; позиционирование – мотивация, как это показано на рисунке 1.

Безусловно, мы понимаем, что ограничение смысла исследуемых понятий «плоским рассмотрением» грозит редуцирование понятий, однако, здесь плоскости рассматриваются не в Декартовском смысле, а служат своеобразной геометрической метафорой.

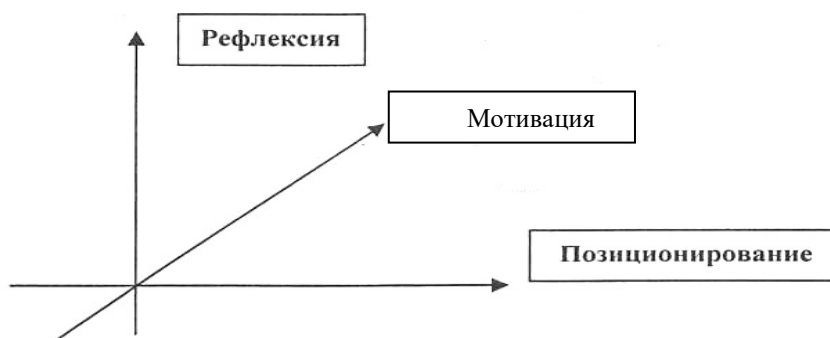


Рисунок 1 – Картезианская схема феноменологического пространства самоопределения

Для реализации такого подхода требуется сформировать три гипотезы, определяющие плоскости рассмотрения проблемы.

1. Гипотеза, связывающая мотивацию и позиционирование. Так как позиционирование противостоит ролевому выбору, то позиционирование себя, как субъекта профессионального выбора, должно сопровождаться усилением мотива достижения.

2. Гипотеза, связывающая рефлексия и мотивацию.

Рефлексия может быть определена как «процессуальная антитеза» самоатрибуции, поэтому при развитой рефлексии должно наблюдаться усиление мотива личностного совершенствования.

3. Гипотеза, связывающая позиционирование и рефлексия. Позиционирование и рефлексия обладают взаимоусиливающим влиянием.

В каждой из плоскостей Р-П, М-П, Р-М запланировано провести по парную корреляцию. В нашем случае сила корреляции должна свидетельствовать скорее не о причинной связи переменных, а об их связи с некоторой пространственной областью, которая может являться базой для дальнейшей триангуляции.

Технологическая структура исследования

Для отбора данных планировалось применение методики ММПС [Фурманов И.А., Пергаменщик Л.А. 1997], так как исследования показали, что данная методика хорошо согласуется с качественными данными, полученными в глубинном интервью. С помощью этой методики планировалось отобрать группу испытуемых с достаточно выразительно сформированным профессиональным самоопределением.

Для сбора данных о позиционировании и рефлексии, было запланировано глубинное интервью. Интервью планировалось по методике sense-making, описанной ниже. Отбор для исследования этих методик продиктован желанием использовать сильные стороны количественных (ММПС) и качественных (интервью) методов. Обе методики были использованы в исследовании мотивов профессионального самоопределения, проводившемся в 2000 году. В исследовании было обнаружено хорошее согласование и их взаимодополняемость в плане более точного, прицельного описания исследуемого явления.

В настоящем исследовании методика ММПС выполняла двойную роль. Во-первых, методика применялась для выделения части выборки по признакам мотивированности и сформированности профессионального самоопределения. Во-вторых, методика применялась как инструмент сбора данных для проверки гипотез 1 и 2.

Самую большую сложность представляла квантификация данных полученных в интервью. Первая сложность состоит в том, что дискурсы сингулярны и в живом разговоре не существуют отдельно дискурсы позиционирования и рефлексии. Во-вторых, существует сложность с переводом данных интервью в числовые.

Квантификация позиционирования производилась по двум модальностям интерактивной и рефлексивной. В каждой модальности, 42 выраженность позиционирования соотносилась с относительными весами соответствующих дискурсов.

Квантификация рефлексии производилась по трём уровням. Уровни эти определялись по аналогии с уровнями развития интеллекта (Пиаже) или уровнями морального развития (Колберг). Первый уровень рефлексии в связи с этим рассматривался, как «эхо» «зеркальности» самости, что согласуется с традиционным её пониманием [Психология. Словарь. /Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990]. На этом уровне дискурсы самоописаний отслеживают соответствие своего «Я» и групповых норм. Второй уровень соответственно – отслеживание слитности «Я» и «культурного региона» (терм. Дерябина) и их взаимообусловленности. Культурная вовлечённость, на наш взгляд, может быть определена в дискурсах, связывающих культурные корни своего «Я» и личную вовлечённость в конструирование культуры. Третий уровень – Саморефлексия. Это уровень рефлексивной осведомлённости [Янчук В.А., 2017; Богомаз С.Я., 2017], связанный с организацией своей деятельности. На каждом уровне, степень представленности оценивалась, так же, как и для позиционирования – по относительным весам.

Такая структура исследования налагает определённые требования к построению интервью. Для идентификации позиционирования респондента, интервью должно включать «провокационное» позиционирование интервьюером. Этого можно достичь предложением респонденту неявного выбора – «тебе помогут...», «тебя научат».

Необходимо, так же, включения в круг обсуждаемых тем культурного и социального влияния на атитюды и мотивы респондента. Очень важным является критический рефлексивный контроль исследования. С этой целью каждая тема проходит экологический цикл. Здесь имеется в виду закольцовывание тем и связь циклов между собой. Это может быть достигнуто путём задавания вопросов типа: «Как наше обсуждение повлияло на твоё понимание ...?»

Такой подход может быть реализован применением аналитической схемы, предложенной Р. Хэрри. В этой аналитической схеме последовательно рассматривается несколько строк анализа в которых интервьюер (И) и респондент (Р) представлены в интерактивном или рефлексивном режиме.

Прямое позиционирование (первый цикл)

И-И: строка, показывающая, как интервьюер понимает ситуацию и своё поведение в ней.

И-Р: как интервьюер рассматривает респондента в наличной ситуации, и как его позиционирует. Как интервьюер интерпретирует свои высказывания.

Р-Р: как понимает ситуацию респондент и себя в ней.

Р-И: как респондент интерпретирует позиционирование интервьюером себя и ответное позиционирование.

Вторичное позиционирование (второй и последующие циклы).

И-Р-И: как интервьюер интерпретирует реакцию респондента на позиционирование.

Р-И-Р: как респондент интерпретирует взаимное позиционирование первого цикла и интерпретации интервьюера.

И-И-Р: рефлексивная интерпретация взаимодействия с точки зрения интервьюера.

Р-Р-И: рефлексивная интерпретация самопозиционирования.

В живой ситуации первая и вторая линии перемешаны, и количество циклов может быть любым.

Материал и методы. Описание методов исследования.

Методика изучения мотивационно-потребностной сферы (ММПС) предназначена для изучения строения мотивационно-потребностной сферы подростков и юношей 14-17 лет. С помощью данной методики оценивается значимость и устанавливается иерархическая соподчинённость семнадцати потребностей: в физическом совершенствовании (фс); в духовном совершенствовании (дс); в трудовой деятельности (тд); в дружбе (др); в эмоциональной близости (эб); в уважении и поддержке со стороны взрослых (взр); в уважении и поддержке со стороны сверстников (свр); в уважении и поддержке со стороны родителей (род); в развлечениях (разв); в комфорте (комф); в познании (позн); в лидерстве (лид); в противоположном поле (пп); в достижениях (дост); в автономии (авт.); в престиже (пр).

Содержание каждой потребности описано и представлено в качестве кратко сформулированного суждения. В основу методики положен принцип «принудительного сравнения», обязательного альтернативного выбора из двух предлагаемых суждений. Методика составлена так, что каждая из потребностей сравнивается со всеми остальными побуждениями.

Предъявление методики. Перед началом исследования испытуемым даётся возможность ознакомиться с самой методикой и бланком ответов. После ознакомления обследуемых с инструкцией психолог отвечает на вопросы, касающиеся процедуры исследования. По окончании работы, перед тем как собрать бланки ответов, важно убедиться в правильности и полноте ответов испытуемых.

Обработка результатов. Обработка результатов производится с помощью ключа. Суждению (потребности), на котором испытуемый остановил свой выбор, присваи-

вается 1 балл, не выбранному – 0 баллов. Таким образом, оценка каждой потребности находится в континууме от 0 до 16 баллов.

Потребности. Оцениваемые в И – 16 баллов, принято считать доминирующими, а 0 -5 баллов – свидетельствуют о низкой мотивационной значимости. При этом в практической работе необходимо учитывать не только весь комплекс доминирующих потребностей, но и слабо выраженные побуждения. По комплексу доминирующих потребностей можно определить как индивидуальные и личностные устремления учащегося, так и уровень его социальной адаптивности. Последние места в иерархии занимают либо уже удовлетворённые потребности, либо те из них, в которых учащийся не испытывает нужды, т. е. не актуальные в настоящее время.

Метрологические требования. Апробация, проверка на надёжность, информативность и стандартизация методики на школьниках и учащихся профтехучилищ 13-15 летнего возраста (общий объем выборки составил 876 человек).

И.А. Фурманов предлагает мотивировочную интерпретацию потребностей. Из всего количества мотивов предлагаемых в этой интерпретации можно выделить мотивы относящиеся к профессиональному самоопределению: фс – принятие в коллективе, уверенность в себе, социальный комфорт; дс – овладение культурными ценностями, моральные стандарты, социальное одобрение; тр – социальная справедливость, оплата труда; др -помощь; эб – желание иметь эмоциональную поддержку; взр, род, свр – признание, поддержка от ближайшего окружения; раз – получение положительных эмоций; ком -материальное благополучие, способ самоутверждения; поз – усвоение знаний, накопление, знаний, новые знания; лид – доминирование, влияние^ власть; пп – популярность, микросоциальный престиж; пом – забота о других, материальная и моральная поддержка; дос – опередить, победить, высокий уровень того, что можно получить или сделать; авт -независимость, самостоятельность, взрослость; пр – признание, внимание, популярность.

Интервью – один из наиболее старых и наиболее широко применяемых методов получения информации о людях. В интервью, персолог получает информацию, задавая интервьюируемому определенные вопросы и выслушивая ответы. Интервьюер и респондент ведут диалог лицом к лицу, стремясь достичь определенного результата. Фактически сам способ проведения интервью зависит от конкретной темы или цели. Интервью как метод научного исследования направлен на сбор информации о личности в рамках определённой темы исследования.

В неструктурированном интервью вопросы построены так, чтобы у респондента оставалась определенная свобода в ответах. По сравнению со структурированным интервью, неструктурированное позволяет персологу более гибко зондировать мысли и чувства респондента в контексте ответов на задаваемые вопросы. [Янчук В.А., 1998].

При проведении интервью, как и в наблюдении важным является точная фиксация «текста». Необходимым условием продуктивного интервью является владение интервьюером эмпатией и интуитивным пониманием, но требуется осторожное обращение с фактами, чтобы не привносить свои идеи в рассматриваемое явление.

Глубинное интервью является реализацией гуманистического и экзистенциально-феноменологического подходов к исследованию. Этот метод направлен на исследование глубинных переживаний, чувств, неосознаваемых стремлений путём выявления в диалоге с респондентом феноменологии его бытия и её интерпретации.

Существуют различные версии глубинного интервью, среди основных различий можно выделить способ проведения [Kunpol B., 1997; Shorter J., 1996; Steele C.I., Wallot C., 1997].

1. *Двухстадийное интервью* проходит в два этапа, разделённых предварительным анализом первичного интервью с выдвижением гипотез, первый этап даёт основной

феноменальный материал, второй – верифицирует впечатления и предположения, возникшие на первом этапе и в предварительном анализе.

2. *Сравнительный метод* предполагает сравнение описаний определённых областей жизни, выявление специфики описаний, сравнения описаний с контекстом, в котором оно возникло.

3. *Обсуждение* – диалог с комментариями респондента по поводу замечаний и предположений интервьюера, суммирует (соединяет) чувства и мысли респондента по поводу обсуждаемой темы.

Все эти методы можно обнаружить и в одном интервью на различных его этапах. Общее замечание состоит в том, что данные, получаемые в процессе интервью, должны включать по возможности всё; что касается обсуждаемой темы (узкой области).

В исследовании применялся в основном метод двухстадийного интервью. Запись интервью производилась с помощью магнитофона. Впоследствии, при прослушивании записи, данные (в узкой области темы исследования) записывались в виде выделенных ценностей (с сохранением контекста употребления). Во втором интервью обсуждался контекст и смысл употребляемых слов, из первичной группы ценностей выделялись ценности, относящиеся к профессионально-трудовой сфере.

Тема для первичного интервью была заявлена примерно в следующем виде (с незначительными вариациями, при индивидуальном включении респондентов в процесс интервью) – «обсуждение наиболее важной области жизни респондента в настоящий момент и возможные перспективы».

В способе сбора данных важным является не только непосредственно запись и предварительный анализ текста интервью, но и построение вопросов и технология построения блоков вопросов и способы обсуждения «промежуточных» тем [Doing social psychology. Edited by M. J. D. and Wetherell M. The open University, SAGE publication. London 1998.].

В данной работе, используя стандартную, схему временных линий прошлое – настоящее – будущее, для прояснения ключевых вопросов использовалась схема блока вопросов [Dervin B., 1992] прошлое – настоящее – будущее, для прояснения ключевых вопросов использовалась трёхмерная схема [Dervin B., 1992; Dervin B., 1993] – situation – gaps – uses.

Situation – выделение микропроблемы (затруднение в описании событий связанных с обсуждаемой темой, большая личная значимость, многовариантность описаний).

Gaps – исследование пробелов в описаний несоответствий, затруднений.

Uses – обсуждение практической значимости для респондента прояснения данной проблемы в контексте интервью.

Результаты и их обсуждение. В настоящем исследовании реализованы три методологические линии: сравнение структур профессионального самоопределения для двух временных точек; отслеживание динамики профессионального самоопределения на временном интервале в один год; применение в исследовании количественного и качественного методов (ММПС и феноменологического интервью).

Для исследования была отобрана группа, из числа респондентов 2000 года, в 30 человек, по признаку высокой и средней сформированности профессионального самоопределения. Для этих испытуемых проведён анализ структуры мотивов, по результатам методики ММПС проведённой в 2010 и 2020 годах. По результатам анализа произведено графическое сравнение структуры мотивов и их динамики для всей выборки, а также для девушек и юношей по отдельности. Сравнительные графики представлены на рисунках 2, 3, 4.

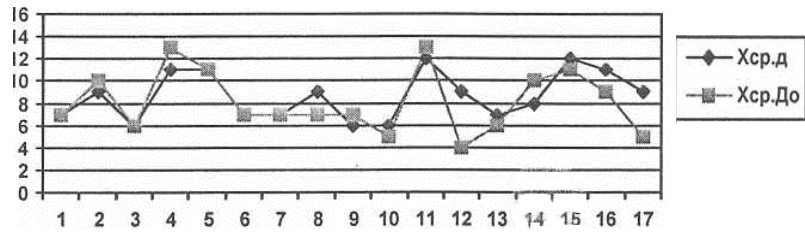


Рисунок 2 – Сравнение структуры мотивов первой группы испытуемых
Хср.1 – данные 2010 года; Хср.2 – данные 2020 года

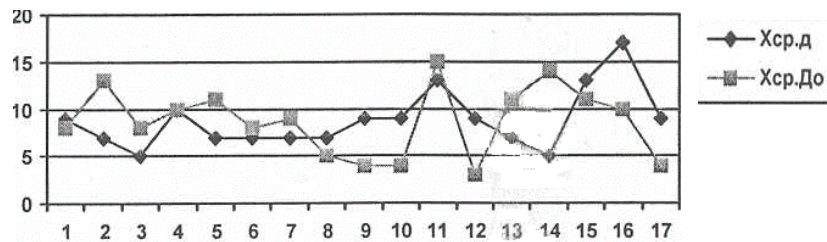


Рисунок 3 – Сравнение структуры мотивов девушек из первой группы

Как видно на графиках «центр тяжести» значимых мотивов сместился к мотивам связанным с активно достигающей стороной личности. Это может свидетельствовать о том, что в течение года (со вступлением в самостоятельный этап жизни) в самосознании респондентов орлее прочно, чем ранее, профессия связывается с достижениями в профессиональной области и смежных с ней. При этом следует учитывать, что основная часть респондентов после окончания школы продолжает обучение в университетах и колледжах (в большинстве по избранной в 2010 году профессии или близкой к ней).

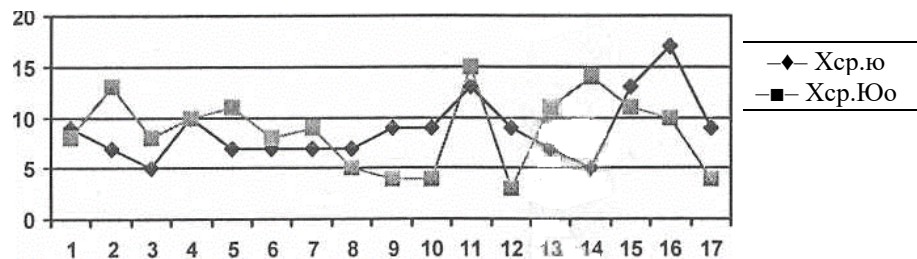


Рисунок 4 – Сравнение структуры мотивов юношей из первой группы.
Данные, помеченные индексом (о) относятся к 2010 году, без индекса – к 2020 году

Такое же исследование было проведено в январе – феврале 2020 года для учащихся 11-х классов. При сравнении структуры мотивов 2010-2020 гг. для учащихся 11-х классов (первая и вторая группы) получена практически та же структура мотивационного поля.

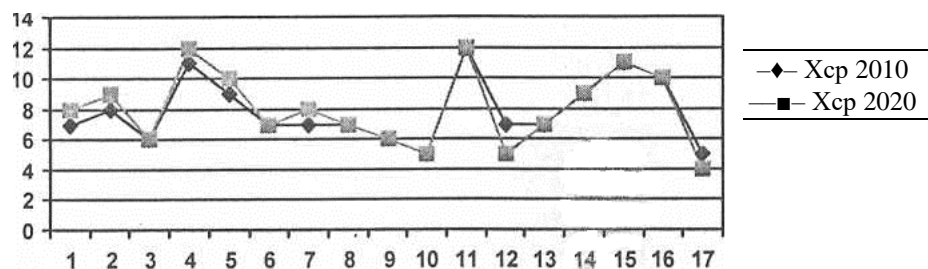


Рисунок 5 – Межгрупповое сравнение структуры мотивов

Этот факт можно было бы отнести на счёт особенностей методики. Однако динамика структуры мотивов для одних и тех же респондентов за период между срезами (ноябрь 2010 года – январь 2020 года) позволяет говорить о достаточной надёжности методики. Этот факт позволяет сделать вывод о некоторой устойчивости структуры мотивов, по крайней мере, для возрастного периода 16–18 лет.

Вторым шагом исследования является анализ интервью. В интервью были получены два вида данных: данные о рефлексии и позиционировании, связанные с ситуацией профессионального самоопределения. Перевод сырых текстовых данных в числовые осуществлялся в два этапа. Вначале производился прямой подсчёт дискурсов того или иного вида. Затем, после сведения этих данных в таблицы, вычислялись относительные веса каждого типа данных, с которыми производились дальнейшие статистические исследования.

Для иллюстрации получения числовых данных приведём два фрагмента интервью.

Фрагмент 1.

- *Из того, что ты говорила, я понял, что ты собираешься стать учительницей.*
- *Да, мне нравится эта профессия, особенно если учить маленьких детей, мне нравится, как они говорят, как понимают всё вокруг, (Пауза) Вообще, я думаю, это очень важно правильно воспитать человека.*
- *Ты говоришь о том, что тебе нравится профессия. Могла бы ты подробнее рассказать, что именно тебе нравится?*
- *Это уважаемая профессия, учителя образованные, они много знают и понимают. Я думаю, что у них каждый день что-нибудь новое и нужно придумывать что-то новое, и они могут по-разному работать, придумывать что-то на уроке.*
- *Скажи, ты думала когда-нибудь о том, какие возможности для развития даёт эта профессия?*
- *Это стать завучем, директором?*
- *Не только.*
- *Я думаю, что интереснее работать учителем, и можно всё время становиться лучше.*
- *Как человек?*
- *Как человек и как учитель.*
- *Что, всё-таки, в этой профессии для тебя лично наиболее важно? (Пауза) Что тебе мешает ответить на этот вопрос? Почему тебе трудно на него ответить?*
- *Ну, ... очень много важного. Нужно любить детей. Всё время учиться. А потом еще нужно уметь с родителями говорить. Вообще, я представляю себе, как работать учителем, но, наверно, не совсем.*

Этот фрагмент интервью выбран потому, что в нём есть непрерывная связь дискурсов, связанных с профессиональным самоопределением. Целостный анализ фрагмента говорит о том, что респондентка выбирает профессию исходя из предполагаемого стиля жизни определённой социальной группы. В данном фрагменте существуют два цикла позиционирования, связанных в целостную дискурсную систему единством темы.

Первый цикл позиционирования находится в диалоге:

- *Из того, что ты говорила, я понял, что ты собираешься стать учительницей.*
- *Да, мне нравится эта профессия, особенно если учить маленьких детей, мне нравится, как они говорят, как понимают всё вокруг.*

Анализ цикла.

И – И. Позиция оценивания и заинтересованности. «Способна ли ты, насколько ты хочешь, того, о чём говоришь».

И – Р. интервьюер позиционирует респондентку, как стремящуюся стать учительницей.

Р – Р. Респондентка принимает позиционирование интервьюера. Ситуация оценивается как обсуждение темы выбора профессии.

Р-р. Позиционирует интервьюера, как заслуживающего доверия.

В этом цикле позиционирования можно идентифицировать интерактивное позиционирование респондентам.

Дальнейшее разворачивание текста открывает новые стороны.

- *Да, мне нравится эта профессия, особенно если учить маленьких детей, мне нравится, как они говорят, как понимают всё вокруг, (Пауза) Вообще, я думаю, это очень важно правильно воспитать человека.*

В таком прочтении, паузу и дальнейший текст идентифицируется как рефлексия культурного уровня. Дальнейшее связывание текста проявляет ещё одну интерактивную позицию.

- *Это уважаемая профессия, учителя, образованные, они много знают и понимают. Я думаю, что у них каждый день что-нибудь новое и нужно придумывать что-то новое, и они могут по-разному работать, придумывать что-то на уроке.*

В этом отрывке обнаруживается рефлексивное проектирование своей возможной принадлежности к определённой социальной группе. По мере развития диалога обнаруживается и рефлексивное позиционирование респондентки.

- *Я думаю, что интереснее работать учителем, и можно всё время становиться лучше.*

- *Как человек?*

- *Как человек и как учитель.*

Хотя эта позиция тесно связана с предыдущим позиционированием, но в ней присутствует принятие личной ответственности за свою позицию. Здесь так же нет принятия позиционирования интервьюера, но позиция не противостоящая. Поэтому говорить о том, что эта позиция есть прямое выражение знания о своей позиции. Ещё один отрывок текста позволяет предположить саморефлексию (в контексте профессионального самоопределения).

- *Ну, ... очень много важного. Нужно любить детей. Всё время учиться. А потом еще нужно уметь с родителями ... говорить. Вообще, я представляю себе, как работать учителем, но, наверно, не совсем.*

После проведённого анализа, мы можем выделить в этом тексте две интерактивных позиции, одну рефлексивную. Выделяются так же два уровня рефлексии – рефлексивный групповой (по одному дискурсу). Саморефлексивный уровень в этом фрагменте идентифицировать нельзя.

Фрагмент 2.

- *Значит, ты уже решил, в какой институт ты будешь поступать.*

- *Да, но я не знаю, как получится.*

- *Какие могут быть здесь затруднения?*

- *Большой конкурс, или что-нибудь на экзаменах.*

- *Скажи, пожалуйста, что для тебя лично значит сам факт поступления и далее учёба в институте?*

- *Ну ... я хочу приобрести эту профессию. Потом, после учёбы работать. Без образования экономистом работать не ну... нет возможности.*

- *Да, конечно, но почему институт, а не техникум?*

- *Потом, как поработаю, можно пойти на повышение, а с техникумом это трудно. И к человеку с образованием отношение совсем другое.*

- *А в самой профессии, что тебя привлекает?*

- *Ну, у меня с математикой хорошо, а тут... экономисту нужно хорошо знать математику. Потом, это чистая работа. Зарплата хорошая. Экономисты везде нужны.*

- Ты думал о том, что лично тебе может дать занятие этой профессией?
Я смогу обеспечить себя и семью. (Пауза) Потом, конечно, положение в обществе. (Пауза) Может, я буду получать удовольствие от работы.

На первый взгляд этот фрагмент устроен значительно проще, чем первый. В нём есть три блока, только пространственно, на первый взгляд, граничащих между собой.

Первый блок – «прагматический».

- Значит, ты уже решил, в какой институт ты будешь поступать.

- Да, но я не знаю, как получится.

- Какие могут быть здесь затруднения?

- Большой конкурс, или что-нибудь на экзаменах.

Второй блок – «романтический».

- Скажи, пожалуйста, что для тебя лично значит сам факт поступления и далее учёба в институте?

- Ну ... я хочу приобрести эту профессию. Потом, после учёбы работать. Без образования экономистом работать не ... ну ... возможности.

- Да, конечно, но почему институт, а не техникум?

- Потом, как поработаю, можно пойти на повышение, а с техникумом это трудно. И к человеку с образованием совсем другое.

Третий блок – «экзистенциальный».

- А в самой профессии, что тебя привлекает?

- Ну, у меня с математикой хорошо, а тут ... экономисту нужно хорошо знать математику. Потом, это чистая работа. Зарплата хорошая. Экономисты везде нужны.

- Ты думал о том, что лично тебе может дать занятие этой профессией?

- Я, смогу обеспечить себя и семью. (Пауза). Потом, конечно, положение в обществе. (Пауза) Может, я буду получать и удовольствие от работы.

Анализ мелких частей текста, связанных между собой только личностями собеседников, можно рассматривать, как микроинтервью. Однако в этом интервью есть внутренние, для блоков, дискурсы, связанные между собой, что не упрощает анализ, а усложняет его. Воспользоваться прямой схемой анализа, как в первом фрагменте, значит пренебречь временными разрывами в «ткани» интервью. Кроме того, есть опасность того, что «матричная» позиция респондента, которая определяет его стиль, будет утеряна. Вторая опасность – интервенция позиционирования интервьюера. Здесь следует оговорить, что всё полученное в этом анализе, проверено с помощью «закольцовывания», оговоренного в концепции исследования.

Сквозной анализ интервью позволяет выявить два факта:

1. Рефлекси́рование респондента практически целиком принадлежит групповому уровню. Далее помечено индексом (1).

2. Позиционирование респондента интерактивно, но неявно в пределах этого интервью. Респондент жёстко позиционирован и в интервью эта позиция проявлена. Далее помечено индексом (2).

Анализ блоков создаёт впечатление постепенного развёртывания дискурса из биографической линии, созданной в прошлом, в диалогах со значимыми людьми. Об этом говорит общая идея дискурсов респондента – принадлежность к определённой категории людей».

В тексте видно как интервьюеру приходится встраиваться в такой «рваный» режим дискурса.

- Значит, ты уже решил, в какой институт ты будешь поступать.

- Да, но я не знаю, как получится (2).

.....

- Ну ... я хочу приобрести эту профессию. Потом, после учёбы работать ^(1,2).
Без образования экономистом работать не ну ... нет возможности ⁽²⁾.

- Да, конечно, но почему институт, а не техникум?

- Потом, как поработаю, можно пойти на повышение, а с техникумом это трудно. И к человеку с образованием отношение совсем другое ^(1,2).

.....
- Потом, это чистая работа. Зарплата хорошая. Экономисты везде нужны ^(1,2).

.....
- Я смогу обеспечить себя и семью. (Пауза) Потом, конечно, положение в обществе ⁽¹⁾.

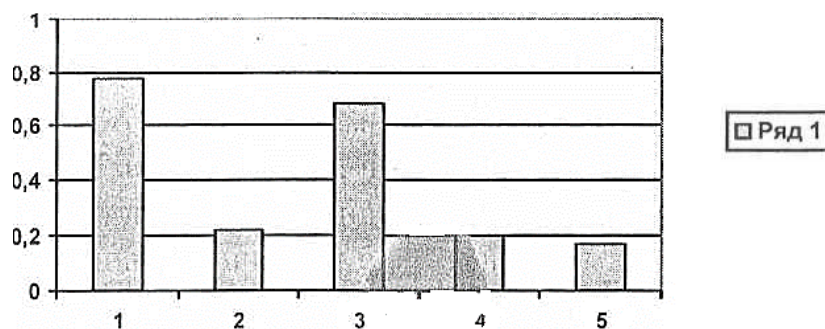
В этом интервью идентифицировано три интерактивных позиционирования и одно рефлексирование группового уровня.

После анализа интервью по средним значениям относительных весов построены диаграммы Д 1, Д2, Д3.

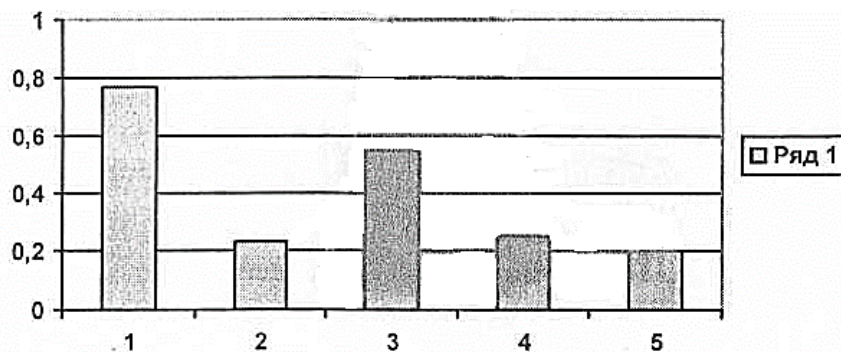
Сравнивая диаграммы, можно видеть, что структура данных для 2010 года и 2020 года (вторая группа) практически идентичны.

Структура данных интервью 2020 года (первая группа) отличается более высоким, хотя и незначительно, уровнем рефлексии. Сравнивая динамику данных по методике ММПС и по интервью.

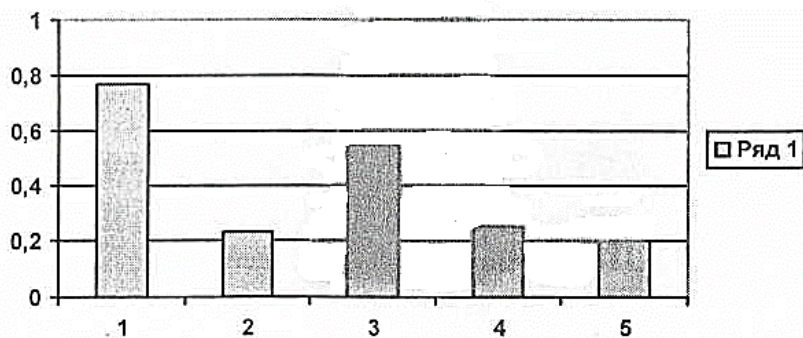
Можно сделать предварительный вывод об их синхронном изменении. Это может означать, что все рассматриваемые феномены (мотивация, позиционирование и рефлексия) являются связанными частями более объёмного феномена – самоопределения.



Д 1. Относительные веса 2010 год



Д 2. Относительные веса 2020 год (первая группа)



Д 3. Относительные веса 2020 год (вторая группа)

Далее был проведён корреляционный анализ по всем направлениям, оговоренным в концепции исследования. Таблицы коэффициентов корреляции интервью и ММПС приведены в таблицах 1–3. Во всех таблицах и далее диаграммах:

- ки1 – корреляция ММПС и данных по интерактивному позиционированию;
- ки2 – корреляция ММПС и данных по рефлексивному позиционированию;
- кр1 – корреляция ММПС и данных о групповом уровне рефлексии;
- кр2 – корреляция ММПС и данных о культурном уровне рефлексии;
- кр3 – корреляция ММПС и данных о саморефлексии.

Таблицы коэффициентов корреляции ММПС и интервью

Таблица 1 – Коэффициенты корреляции интервью и ММПС, 2010 год

	фс	дс	тд	др	эб	ув	ур	ус	раз	ком	поз	лид	пп	пом	дос	авт	пр
ки1	0	-0	0,2	-0	-0	03	-0	-0	0,1	-0	03	0,1	-0	0,2	0,3	-0	0
ки2	-0	0,1	-0	-0	0,1	0	0,1	0,1	-0	-0	-0	-0	0,1	0,1	0,2	02	0
кр1	-0	-0	-0	0,1	02	0	-0	-0	0,1	-0	0	0,5	-0	0,1	0,2	0,2	-0
кр2	0,1	-0	-0	-0	0,2	0	0,1	0,1	0,1	-0	-0	-0	0,1	-0	0,2	0,2	0,3
кр3	0,2	-0	-0	-0	-0	0	-0	0,1	-0	-0	0,1	-0	-0	-0	0,3	0,2	0

Таблица 2 – Коэффициенты корреляции интервью и ММПС, 2020 год (вторая группа)

	фс	дс	тд	др	эб	ув	ур	ус	раз	ком	поз	лид	пп	пом	дос	авт	пр
ки1	0,2	0,3	-0	-0	0,1	0,3	-0	-0	0,3	0,1	-0	-0	-0	-0	0	-0	-0
ки2	-0	-0	-0	-0	-0	-0	0,1	0,2	0,3	0,2	-0	-0	-0	-0	0,1	-0,1	-0
кр1	0,1	-0	-0	-0	-0	0,1	-0	0,1	-0	0,2	-0	-0	-0	-0	0	0,1	0,1
кр2	0	0,1	-0	-0	-0	0,1	-0	0,2	-0	0,1	0,2	-0	0,7	0,7	0,1	-0,1	0,1
кр3	-0	0,1	-0	-0	0,1	0,1	-0	0,2	-0	0,1	0,2	-0	0,4	0,7	0	0	0

Таблица 3 – Коэффициенты корреляции интервью и ММПС, 2020 год (первая группа)

	фс	дс	тд	др	эб	ув	ур	ус	раз	ком	поз	лид	пп	пом	дос	авт	пр
ки1	0,1	-0	0,3	-0	-0	0,2	-0	-0	0	-0	0,2	0,1	0,1	0,2	0,3	0,1	0
ки2	-0	0,1	-0	-0	0,3	0,1	-0	0,4	-0	-0	-0	0,1	0,1	-0	0,3	-0	0
кр1	-0	-0	-0	-0	0,1	-0	0	-0	-0	-0	-0	0,1	0,1	0,2	0,3	0,2	0,2
кр2	0	-0	-0	-0	0,1	-0	-0	0,4	0	-0	-0	0,1	-0	-0	0,3	-0	0,2
кр3	0,2	-0	-0	-0	-0	-0	0,4	-0	-0	-0	0,1	0,1	0,1	-0	0,3	-0	0

Анализ таблиц показывает, что в целом данное интервью и данные ММПС имеют несколько ников корреляции. Наглядно это видно на диаграммах. Для испытуемых одного возраста (11-классники) есть только одна более менее связанная область мотивации, которая значимо коррелирует с позиционной системой. По данным полученным в 2010 году, интерактивное позиционирование коррелировало с мотивами получения признания и поддержки от ближайшего окружения. Эта же корреляция проявляется и в исследовании 2020 года (вторая группа). Для первой группы 2020 года (студентов, которые были в 2010 году испытуемыми 11-классниками), значимой корреляции этого типа нет. Однако для мотивов эмоциональной поддержки и такого же, как для 11-классников, мотива признания и поддержки от ближайшего окружения имеется значимая корреляция с рефлексивным позиционированием. Корреляция интерактивного позиционирования с мотивами познания и достижения для выборки 2010 года не имеет аналога для выборки 2020 года, в то же время, для выборки 2020 года имеется корреляция с мотивами приобщения к культуре и получением положительных эмоций. По данным 2020 года, для студентов, рефлексивное позиционирование значимо коррелирует с мотивами эмоциональной поддержки, поддержки ближайшего окружения, достижения.

Для всех выборок основные пики корреляции и «насыщенность» связей соответствия располагаются:

– по мотивам:

1. мотивы получения поддержки;
2. мотивы достижения и сопутствующие им;

– по позиционированию:

1. интерактивное позиционирование для 11-классников;
2. рефлексивное позиционирование для студентов;

– по рефлексии:

одинаковых для групп испытуемых значимых корреляций нет, хотя прослеживается динамика для первой группы – Дублирование соответствия между мотивом достижения и рефлексией культурного уровня и саморефлексией. Представляется возможным выделить для выборки 11-классников значимую корреляцию рефлексии (культурного уровня и саморефлексии) с мотивами, которые можно обозначить, как мотивы социального престижа. Для студентов такая же рефлексия соответствует мотиву достижения высоких результатов.

Здесь необходимо перейти к анализу связи плоскостей М-Р (мотивация – рефлексия) и М-П (мотивация – позиционирование). Анализ проведём по двум направлениям:

- для выборки школьников (2010 и 2020);
- для студентов с рассмотрением динамики данных (школьники 2010 г. – студенты 2020).

Затем предпримем попытку построения пространственной области, в которой обе плоскости, будучи расположены перпендикулярно друг относительно друга, дадут возможность определить феноменологический «объём» для дальнейшего исследования.

Можно легко выделить общую область значимой корреляции – область, связывающую мотивы достижения и позиционирование обеих модальностей, а также рефлексивность (уровней культуры и саморефлексии).

Принимая во внимание силу мотивов, необходимо отметить, что значимой областью для профессионального самоопределения являются со стороны мотивов – мотив достижения и сопряжённые с ним (мотивы социального престижа); со стороны позиционирования – для школьников интерактивная мода, для студентов обе (рефлексивная и интерактивная); со стороны рефлексии – у школьников рефлексия культурного уровня и саморефлексия, у студентов все уровни.

На данном этапе исследования можно было утверждать, что подтверждается первая гипотеза нашего исследования. Вторая гипотеза не может быть принята, так как в исследовании не обнаружено значимой корреляции позиционирования и рефлексии с мотивами физического и духовного совершенствования.

Следующим шагом исследования проведён корреляционный анализ данных интервью между собой, корреляционные таблицы приведены в таблицах 4–6.

Таблицы коэффициентов корреляции данных интервью

Таблица 4 – Корреляционная таблица данных интервью 2010 год

	г и.п.	г р.п.	г г.п.	г к.п.	г ср.
г и.п.	1				
г р.п.	-0,983998	1			
г г.п.	0,483188	0,375412	1		
г к.п.	-0,4234	0,296817	-0,77585	1	
г ср.	-0,2768	-0,2986817	-0,68831	0,337968	1

Таблица 5 – Корреляционная таблица данных интервью 2020 год (первая группа)

	г и.п.	г р.п.	г г.п.	г к.п.	г ср.
г и.п.	1				
г р.п.	-0,92	1			
г г.п.	0,16966	0,174175	1		
г к.п.	-0,17418	0,111427	-0,74674	1	
г ср.	-0,11143	0,111427	-0,74674	-0,08276	1

Таблица 6 – Корреляционная таблица данных интервью 2002 год (вторая группа)

	г и.п.	г р.п.	г г.п.	г к.п.	г ср.
г и.п.	1				
г р.п.	0,548936	1	«ЯШ		
г г.п.	-0,01689	-0,14213			
г к.п.	-0,13544	-0,0164	0,457012	1	
г ср.	0,22552	-0,0164	0,407663	0,043056	1

Из корреляционных таблиц видно, что картина корреляции не одинакова для разных групп. То есть стиль (или способ позиционирования и рефлексии) проектирования индивидуального мира различен для разных групп людей. Группы могут различаться географическим расположением, временем существования, составом, социальной принадлежностью. Для исследования важно то, что не устанавливается чёткой взаимосвязи между рефлексией и позиционированием в любых группах. То есть гипотеза 3 не может быть принята по результатам нашего исследования.

Основное отличие первой (как 2010 так и 2020 года) и второй групп состоит в разном характере корреляции интерактивного и рефлексивного позиционирования. В первой группе корреляция сильная и отрицательная – в первой группе различные модальности позиционирования конкурируют. Во второй группе корреляция умеренная и положительная и во второй группе различные модальности позиционирования поддерживают друг друга. Сходство корреляционной картины есть только в силе корреляции различных уровней рефлексии между собой. Во всех случаях корреляция сильная или умеренная. Есть и отличия: в группе 2000 года наблюдается умеренная корреляция группового уровня рефлексии и рефлексивного позиционирования, а так же значимая корреляция культурного уровня и уровня саморефлексии. Отличие в направлении корреляции такое же, как и в случае позиционирования – в первой группе рефлексивные уровни конкурируют ($r < 0$), а во второй поддерживают друг друга ($r > 0$).

В первой группе прослеживается динамическое сохранение корреляционной картины практически по всем пунктам. Это говорит о том, что возможно стиль рефлексирования сохраняется, по крайней мере, внутри возрастных периодов. Можно предположить, что стиль рефлексии более или менее одинаков для всех представителей одной возрастной или социальной группы.

Итак, по результатам анализа мотивационной структуры, для одиннадцатиклассников наблюдается устойчивость структуры мотивационного поля. Однако, для полноты представления о мотивационной системе, требуется изучение факторов, влияющих на формирование именно такой структуры. Требуется так же изучение связей внутри мотивационной системы как между отдельными мотивами, так и группами мотивов, и принципов их иерархизации.

Анализ динамики мотивов показывает, что при реализации профессионального самоопределения происходит перегруппировка мотивов. Так в 2010 году в числе ведущих (значимых) были три группы мотивов – мотивы группы самосовершенствования; мотивы группы познания и лидерства; мотивы группы достижения. В 2020, году в числе ведущих оказались две группы – мотивы познания и лидерства; мотивы группы мотива достижения. Кроме того, усилилось значение мотивов группы достижения.

Результаты проведения исследования говорят о том, что роль рефлексивного позиционирования возрастает в процессе реализации профессионального самоопределения. Результаты исследования приводят так же к выводу о том, что важным является не само по себе позиционирование в той или иной модальности, а взаимодействие вида позиционирования и индивидуальной структуры мотивов.

Как уже отмечалось выше, такой подход к разбиению феноменологического пространства является «геометрической метафорой». Картезианский образ феноменологического пространства даёт возможность выделить группы феноменов, связанных между собой, и образующих внутри всего «объёма» области с особыми свойствами. Выделение этих областей говорит о том, что в их границах возможно изучение явлений только при связанном рассмотрении «геометрических» (феноменологических) координат. В контексте профессионального самоопределения это значит, что феноменология этого психологического образования имеет, в указанных областях, особые свойства. В нашем исследовании эти особенности связаны с максимальным проявлением феноменов и значительной связью этих феноменов между собой. Исследуя временную динамику,

и динамику межгрупповую, изменения локализации областей выделения, можно определить возрастные и индивидуальные особенности процесса самоопределения.

Учитывая такие очевидные достоинства моделирования концепции самоопределения, нужно учитывать и соответствующее ограничение. Ограничения, присущие данной модели, можно разделить по нескольким направлениям.

Первое, что следует учесть, это условный характер разбиения феноменологического пространства. Эта условность заключается:

- в относительности начал отсчёта «осей», структурирующих пространство;
- в относительности существования линейного представления каждой оси;
- в кодировании местоположения пунктов шкал на каждой из «осей»;
- в проблематичности совпадения начал отсчёта «осей».

Во-вторых, учитывая вышесказанное, разделение выделяемых областей в реальной феноменологии может отсутствовать или носить иной характер. Например, перегруппировка мотивов может привести к слиянию всех областей.

Следует так же учитывать то, что картезианское представление модели позволяет только зафиксировать особенности феноменологического пространства. Интерпретация структуры и её динамика должны проводиться (и проводились) с учётом особенностей «живой» феноменологии.

Интерпретируя суммарные результаты, исследования и окончательный образ структуры феноменологического пространства профессионального самоопределения, заметим, что роль рефлексивного позиционирования значительна для юношеского возраста (в нашем исследовании 16 – 18 лет). Наблюдается повышение роли рефлексивного позиционирования, при переходе от проектирования будущего к реализации проекта. Интерполируя по времени, можно предположить, что при становлении профессионала роль рефлексивного позиционирования будет продолжать возрастать. Наиболее заметна роль рефлексивного позиционирования во взаимодействии с мотивами группы смежной с мотивом достижения?"

Выделенные в общем феноменологическом пространстве, области могут рассматриваться, как основа для более глубокого исследования. Характер феноменов, входящих в области выделения, и их связь между собой указывает на принадлежность этих областей к конституирующим и регулирующим личностным образованиям. Вся совокупность, указанных феноменов, занимает важное место и играет важную роль в институализации человека и регулировании его актуального и перспективного поведения. Пространственная разделённость областей анализа является результатом: во-первых, личностной динамики, связанной с возрастными и социальными изменениями; во-вторых, с несовершенством модели, о котором говорилось выше,

С другой стороны, связанность феноменов интерпретируется нами, как системообразующий фактор. Трёхуровневая система анализа (первичный анализ данных, корреляционный анализ, совокупный пространственный анализ корреляционной картины) позволяет взглянуть на выделенные области феноменологического пространства, как на обладающие системными (гештальтными) свойствами. Выделенную область, не смотря на геометрическую разрозненность компонентов, мы полагаем возможным рассматривать, интегральное психологическое образование. Внутри этой области отдельные «координаты» уже не могут рассматриваться как независимые. Указанные свойства и контекст исследования приводят к выводу о самоопределении как о сложно организованной но синергетическому принципу системе, включающей в виде основных компонентов мотивационную и позиционную системы, а так же сам феномен самоопределения.

Заключение. Теоретическое исследование, проведённое нами, привело к необходимости переосмысления традиционных подходов к проблеме самоопределения в целом и проблеме структуры самоопределения в частности. Анализ проблемы самоопределения с точки зрения структурирования процесса (и психологического образова-

ния) привёл нас к выводу о том, что самоопределение, как феномен, не просто связано с Я-концепцией, но является её частью.

Попытка систематизировать феноменологическое пространство закончилась формированием концепции самоопределения, как структуры, состоящей из двух основных частей – мотивационной и позиционной систем. С другой стороны, в рамках этой концепции. Самоопределение является для Я-концепции системообразующим процессом.

Следующим выводом анализа было признание особой роли рефлексии в процессе самоопределения. Этот вывод следует из положения о связи рефлексии с процессами сознания и самосознания, а также из взгляда на рефлексию, как на особый вид регуляции деятельности. В нашей концепции рефлексия связана с совершенствованием самоопределения.

Ещё одним выводом теоретического анализа было признание того, что в процессе профессионального самоопределения ведущую роль играет не выбор профессии, а выбор определённого стиля жизни, который субъект самоопределения связывает с профессиональной сферой.

Реализуя концепцию исследования и концепцию самоопределения, мы пришли к выводу, что изучение отдельных составляющих процесса и их дальнейшее рассмотрение в контексте исследования недостаточно. Для реализации цели и задачи исследования все основные феномены должны быть связаны в единую систему [Янчук В.А., 2021; Богомаз С.Я., 2021].

В эмпирическом исследовании, при исследовании структуры мотивов, было установлено, что для одной возрастной группы – выпускников средней школы, обладающих сформированным профессиональным самоопределением, – структура мотивов практически идентична для разных выборок. Это позволяет сделать вывод о том, что у людей одного возраста, находящихся в одинаковом положении – принятие жизненно важных решений, структура мотивов примерно одна и та же. Наблюдавшаяся динамика мотивов позволяет сделать вывод – при совершенствовании самоопределения структура мотивов изменяется. Эти изменения приводят к большей дифференцированности групп мотивов и изменению их значимости.

Связь динамики структуры мотивов с динамикой структуры позиционирования (в смысле перераспределения веса модальностей) приводит нас к выводу о принадлежности обоих феноменов к одной и той же психологической системе. Этот вывод подтверждается динамикой уровней рефлексирования.

По результатам исследования, важную роль в формировании и совершенствовании самоопределения играет рефлексивное позиционирование. По мере реализации первоначального самоопределения и с развитием рефлексии, рефлексивное позиционирование сильнее коррелирует с двумя группами мотивов – достижения и микросоциальной поддержки (комфорта). По-видимому, при формировании профессионального самоопределения под влиянием различных социальных институтов на эту связь следует обращать более пристальное внимание. Одновременно следует вывод о методологическом подходе к исследованиям в этой области – исследовательский инструментарий необходимо конструировать или применять с учётом указанной специфики.

В целом мы приходим к выводу – концепция самоопределения, выдвинутая нами, оправдывает себя и теоретически и, как исследовательский подход. Однако такой подход требует дальнейшей теоретической и практической проработки.

Список использованной литературы:

1. Богомаз С.Л. Исследования категории «Я» в современной зарубежной психологии / С.Л. Богомаз // Актуальные проблемы психологии: теория и практика: Сборник научных статей. – Витебск: Изд-во ВГУ им. П.М. Машерова, 2001.
2. Метатеория психологического знания: теория и практика: монография / В.А. Янчук [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 456 с.

3. Психология. Словарь. Под. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М. Политиздат, 1990.
4. Фурманов, И.А. Психодиагностика и психокоррекция личности / И.А. Фурманов, Л.А. Пергаменщик // Учебно-методическое пособие. – Мн., Нар. асвета, 1997.
5. Янчук В.А. Проблема социального объяснения в современной зарубежной социальной психологии / В.А. Янчук // Адук. і Выхаванне. – 1998. – № 9.
6. Янчук, В.А. Методология и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклетический подход / В.А. Янчук. – Мн.: Бестпринт, 2000.
7. Янчук, В.А. Метатеория: социокультурно-контекстуальная интердетерминанта диалогизма М.М. Бахтина / В.А. Янчук, С.Л. Богомаз // Право. Экономика. Психология. – 2021. – № 4(24). – С. 79–83.
8. Dervin, B. "From the Mind's eye of the "users": the sense-making qualitative-quantitative methodology / B. Dervin. – Libraries Unlimited, 1992.
9. Dervin, B. Verbing Communication: a Mandate For Disciplinary Inventional / B. Dervin // Jornal of Communication. – Summer 1993. – Volume 4. – N 3.
10. Doing social psycology. Edited by Miel D, and Wetherel M. The open University, SAGE publication. London, 1998.
11. Kanpol, B. Reflektive critical inquiry on critical inquiry: a critical ethnographic dilemma continued. The Qualitative report Volunle 3, №4 december 1997.
12. Shorter, J. Dialogical realities: the ordinary, the everyday, and other strange new worlds. Center of humanities, 1996.
13. Steele C.L, Wallot C. Welfare reform: the positioning of academic work // The Qualitative report. – Volume 3, №1. – March 1997.

Алексеева А.А.

Псковский государственный университет, Российская Федерация
г. Псков

Старший преподаватель
Shinkareva-Alina@rambler.ru

УДК 159.9.075

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье представлено исследование типов готовности к педагогической деятельности будущих учителей, а также результаты проведения тренинга, направленного на формирование уверенности и готовности к предстоящей педагогической деятельности.

Ключевые слова: готовность к педагогической деятельности.

FORMATION OF READINESS FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS

The article presents a study of the types of readiness for pedagogical activity of future teachers, as well as the results of the training aimed at building confidence and readiness for the upcoming pedagogical activity.

Keywords: readiness for pedagogical activity.

Введение. Ориентация образования на новый его результат требует нового подхода к организации образовательного процесса и управления им. Главной целью высших учебных заведений является профессиональная подготовка выпускников к раз-

личным видам практической или научной деятельности. Исходя из предположения о том, что конечным результатом образования должна стать подготовленность выпускников к продуктивному решению профессиональных задач, необходимо рассмотреть ее особенности именно в области педагогического образования.

Материал и методы. Для исследования типов готовности к профессиональной педагогической деятельности будущих учителей показатели ее основных структурных компонентов – профессионально-личностных характеристик, первоначального опыта деятельности период прохождения педпрактики, профессиональной позиции подверглись процедуре кластерного анализа, что позволило выявить четыре группы студентов, каждая из которых включает взаимосвязи основных структурных компонентов, раскрывающих специфику конкретных групп в целом: интеллектуально-коммуникативный, регулятивный, методический и адаптивный.

Со студентами всех групп было проведено анкетирование, цель которого заключалась в получении информации, касающейся изменения представлений о профессии учителя и планирования предстоящей профессиональной деятельности. Данная анкета является модифицированным вариантом многопрофильной анкеты, предложенной А.А. Вербицким [1, с. 320].

По результатам эмпирического исследования и индивидуальных бесед со студентами была выявлена группа студентов адаптивного типа с рассогласованием имеющихся ресурсов и проблемами формирования профессиональной компетентности: трудности во взаимодействии с учащимися на уроках и передачи знаний по предмету; рассогласование в мотивационной сфере; превалирование оценочного самоотношения, что свидетельствует о формальном восприятии педагогической ситуации; низкая сензитивность к себе и способность выражать свои чувства, что выражается в неумении поставить себя на место ребенка, взглянуть на события с его позиций.

Преодоление данных проблем было выделено в качестве критериев эффективности программы тренинга. В рамках учебного процесса данный тренинг применялся в форме курса, ориентированного в большей мере на использование активных методов групповой психологической работы. Высокая образовательная результативность тренинга определяется тем, что тренинг, построенный на моделировании реальных профессиональных ситуаций, требует от его участников активной включенности в процесс общения и мобилизации интеллектуального и аналитического потенциала. Участники занятия становятся очевидцами того, как и каким образом каждый из них влияет на других, каковы при этом роль совместной деятельности и ее содержание, как ситуация в целом управляет поведением отдельных обучаемых и всей группы.

Существенной особенностью данного тренинга является то, что он позволяет «проигрывать» процесс взаимодействия собеседников при поиске и воплощении в практику принятых решений, выбранных действий и поступков. Направленный на оптимизацию процессуальной стороны деятельности будущих педагогов, данный тренинг способствует уверенности и готовности к предстоящей педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждение. Для оценки результативности данного тренинга было проведено повторное диагностическое исследование с использованием следующих методик: шкала оценки профессионального взаимодействия учителя с учащимися на уроках физико-математического цикла (А.А. Алексеева), тест для учителя «Стиль преподавания», методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной, методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева, самоактуализационный тест. В качестве контрольной группы выступали студенты из группы регулятивного типа (n=14), не участвовавшие в данном тренинге.

Рассмотрим результаты, полученные при сравнении уровней сформированности основных компетенций (t-критерий Стьюдента) по шкале оценки профессионального взаимодействия учителя с учащимися на уроках физико-математического цикла

(А.А. Алексеева), оценивание по которой повторно проводилось во время прохождения второй педагогической практики.

Результаты сравнительного анализа показали, что в экспериментальной группе отмечаются значимые различия в уровнях сформированности основных компетенций, за исключением показателя «Методическое обеспечение учителем учебного процесса». Студенты показали более уверенное владение математической речью, адаптируя ее к возрастным особенностям учащихся, что облегчало формирование у учащихся математических понятий, стимулировали интерес учащихся к применению различных способов решения задач, смогли установить контакт с учащимися на уроке, расположить их к себе. При проведении уроков более эффективно использовали время занятия, при изложении материала ориентировались на вопросы учащихся, более грамотно применяли формы и методы обучения, поддерживали включенность учащихся в работу, были более последовательны в реализации системы требований, предъявляемых к учащимся, объективнее оценивали их знания.

В контрольной группе имеются значимые различия по критерию «Взаимодействие с учащимися на уроке». Все более входя в роль учителя, они прибегали к более простым приемам воздействия на детей, в результате ученики воспринимались ими как объект педагогического воздействия. В поведении студентов в поведении отмечалось более авторитарное отношение к детям на уроке, они стремились, чтобы ученики следовали указаниям учителя, не учитывали их темп работы, отмечался приказной, не терпящий возражений тон. Положительные сдвиги наблюдаются по критериям «Владение математической речью учителем на уроке» и «Организация работы на уроке». По остальным показателям шкалы значимых различий нет.

Также в период прохождения второй педпрактики студентам было проведено повторное диагностическое исследование по методике А.К. Марковой и А.Я. Никоновой «Стиль преподавания». По результатам сравнительного анализа в экспериментальной группе наблюдаются значимые различия по шкалам «Эмоционально-методический стиль» и «Эмоционально-импровизационный стиль». По сравнению с результатами первой педпрактики студенты стали более подробнее планировать уроки, выполнять намеченный план, анализировать свою деятельность на уроке. При объяснении нового материала тщательнее контролировали усвоение нового материала, в том числе и у «слабых» учеников, уделяли большее внимание закреплению, отработки правил, повторения. Контролировали, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно, без подсказок и подглядывания. В контрольной группе значимые различия по шкалам методики отсутствуют.

Рассмотрим результаты, полученные при повторной диагностике учебно-профессиональной мотивации студентов. По результатам сравнительного анализа в экспериментальной группе после проведения тренинга несколько снизился мотив получения диплома при формальном усвоении знаний и появилось стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества. В контрольной группе значимые отличия наблюдаются по шкале «Получение высшего образования», данные студенты еще в большей степени стали ориентироваться на получение диплома. С высокой долей вероятности данные студенты не ориентированы на педагогическую специальность и учителями работать не будут.

Рассмотрим результаты, полученные при повторной диагностике структуры самоотношения студентов. По результатам сравнительного анализа в экспериментальной группе значимые различия наблюдаются в направлении формирования у педагогов открытости отношений с самим собой, развития рефлексии и понимания себя (закрытость); формирования представлений о том, что основным источником их активности являются они сами (саморуководство) и что они способны вызвать уважение и симпатию учеников и коллег по профессии (отраженное самоотношение); усиления переживания ценности своей лич-

ности (самоценность), терпимого отношения к своим недостаткам (самопринятие) и снижения уровня самообвинения. У студентов контрольной группы повысилась уверенность в себе, ориентация на успех начинаний и достижений (самоуверенность).

Рассмотрим результаты, полученные при повторной диагностике предпосылок самореализации студентов. По результатам сравнительного анализа в экспериментальной группе имеются значимые различия по шкалам поддержка самоактуализации, гибкость поведения, сенситивность к себе, спонтанность, самопринятие, познавательные потребности.

Студенты стали в большей степени руководствоваться собственными убеждениями и установками, повысилась способность реагировать на изменяющиеся ситуации, спонтанно выражать свои чувства и быть самим собой, принимать себя такими, какими они есть. Кроме того, повышение уровня сенситивности означает, что специфика поведения ученика понимается и принимается в расчет, а собственная стратегия поведения строится более гибко. Также повысилось стремление к приобретению знаний об окружающем мире.

В контрольной группе имеются значимые различия по шкалам представление о природе человека, синергия, познавательные потребности.

Студенты стали более положительно воспринимать природу человека, более целостно воспринимать мир и людей, повысилось стремление к приобретению знаний об окружающем мире.

Полученные данные дают основания констатировать тот факт, что после проведения программы показатели деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов профессиональной компетентности увеличились на статистически значимом уровне, что свидетельствует об эффективности реализованной программы.

Список использованной литературы:

1. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г.Ларионова. – М.: Логос, 2017. – 336 с.

Анашкевич Д.С.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Студентка
anashkevich2001@mail.ru

Каратерзи В.А.

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

УДК [159.923.2+159.95]-057.87

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕМЛЕНИЯ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Статья посвящена проблеме исследования самоактуализации у студентов-психологов как будущих специалистов, основным инструментом работы которых является личность. В результате проведенного исследования были выявлены показатели по таким шкалам, как стремление к самоактуализации, ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, креативность, автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении.

Ключевые слова: самоактуализация, развитие личности, высшие потребности, студенты-психологи.

A STUDY OF THE DESIRE FOR SELF-ACTUALIZATION AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS

The article is devoted to the problem of self-actualization research in psychology students as future specialists whose main tool of work is personality. As a result of the conducted research, indicators were identified on such scales as the desire for self-actualization, orientation in time, values, a view of human nature, the need for cognition, creativity, autonomy, spontaneity, self-understanding, autosympathy, contact, flexibility in communication.

Keywords: self-actualization, personality development, higher needs, psychology students.

Введение. Проблема самоактуализации личности в психологии исследуется на протяжении продолжительного времени. На множество людей повлияли теории самоактуализации А. Маслоу. Теория самоактуализации является основным элементом в гуманистическом направлении. Основной идеей данной теории является максимальная реализация потенциала человека, так как каждый полноценно развитый человек, осознав и развив свой потенциал, может эффективно использовать свои способности и добиваться поставленных целей в любой сфере жизни, получая удовлетворение от своих достижений.

В современном обществе в существующих социальных и экономических условиях к человеку предъявляются все более высокие требования не только к его способностям и умениям, но и к самой личности. Проблема реализации человеческого потенциала и дальнейшего его развития становится все более актуальной, в результате возникает вопрос о создании благоприятных условий для возникновения и поддержания мотивации к личностному росту, развитию и реализации потенциала личности. Особенно это актуально для тех, чьи профессиональные обязанности подразумевают оказание помощи другим людям. Для них мотивация к личностному росту, самоактуализации является значимой профессиональной характеристикой, определяющей эффективность их работы в целом.

Таким образом, студенты-психологи, у которых основным инструментом работы является личность, в большей мере нуждаются в развитии самоактуализации. Только здоровая и полноценно развитая личность может успешно справляться с поставленными профессиональными задачами. Движение в сторону здоровья от психопатологий возможно при жизни на высших мотивационных уровнях, поиске удовлетворения высших потребностей. Однако такая «высокая» жизни несоизмеримо сложнее, чем «низкая» [1]. Сложность возникает уже на начальной стадии: для актуализации, пробуждения высшей потребности требуется больше предварительных условий, чем для актуализации низшей потребности.

Материал и методы. Для изучения стремления к самоактуализации у студентов-психологов было проведено исследование на базе УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». В исследовании приняли участие студенты-психологи 2, 3 и 4 курсов. Возрастной состав испытуемых составил от 18 до 54 лет. Общее количество выборки составляет 50 человек: 47 женщин и 3 мужчин.

В своем исследовании мы использовали модифицированный вопросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калиной). Структура самого опросника и формулировки диагностических суждений, по сравнению с оригинальным вариантом методики, подверглись значительным изменениям. В отличие от других адаптаций этой методики, результаты не нужно переводят в Т-баллы, они представлены в процентах от максимума сырых баллов по шкале.

Вопросник состоит из 100 вопросов. В каждом из них необходимо выбрать одно из двух утверждений, которое больше нравится. В ней также выделяются стремление к самоактуализации и 11 шкал: ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, креативность, автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении.

Результаты и их обсуждение. По результатам проведенного исследования мы выявили, что по всем шкалам больший процент студентов (от 62% до 84%) находится в зоне средних значений, поэтому в дальнейшем описывать их мы не будем. Сосредоточим свое внимание только на высоких и низких показателях по шкалам, так как именно они дают возможность более полно описать личность студентов.

Стремление к самоактуализации на высоком уровне показали 16% студентов и 20% показали низкий уровень стремления к самоактуализации (рисунок 1).

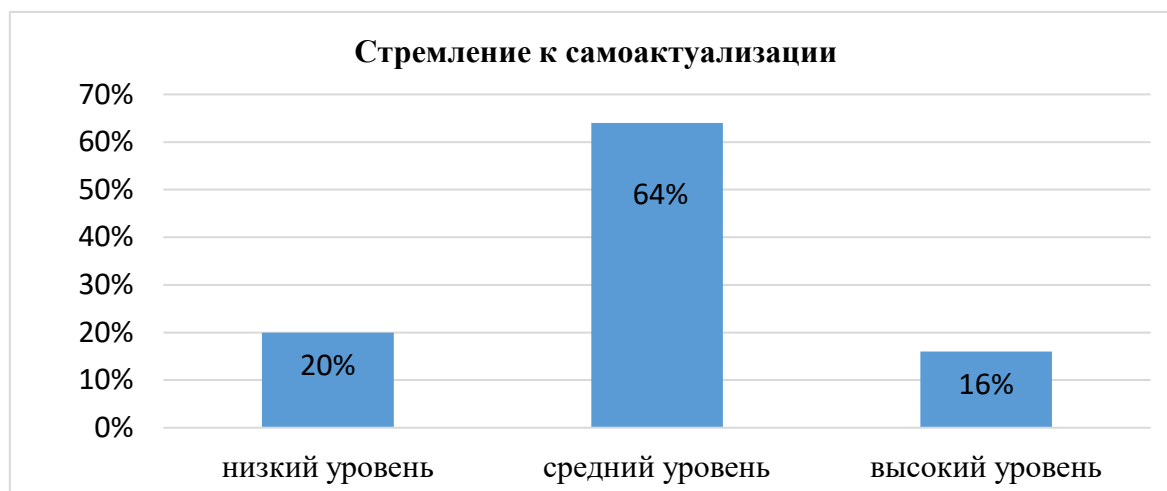


Рисунок 1 – Результаты по опроснику самоактуализации личности САМОАЛ (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калиной)

По шкале «Ориентация во времени» мы выявили высокие показатели у 14% студентов, низкие – у 20%. Высокий результат характерен для лиц, хорошо понимающих экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», способных наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Низкие результаты свидетельствуют о том, что это люди, невротически погруженные в прошлые переживания, с завышенным стремлением к достижениям, мнительные и неуверенные в себе.

По второй шкале в методике «Ценности» мы выявили следующие результаты. У 14% студентов высокий результат, у 12% студентов – низкий. В данном случае можно говорить о том, что лишь 14% опрошенных разделяют ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относил такие, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность.

По шкале «Взгляд на природу человека» по 10% пришлось на низкий и высокий результаты. Так как данная шкала говорит о вере в людей, в могущество человеческих возможностей, то высокий показатель может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, непредвзятость, доброжелательность.

По шкале «Потребность в познании» низкие показатели у 8% опрошенных. Это может говорить о том, что данные студенты имеют малоразвитую способность к бытийному познанию – бескорыстную жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Высокоразвитую способность к бытийному познанию имеют 20%. Это люди не склонны судить, оценивать и сравнивать. Они просто видят то, что есть и ценят это.

Развитое «Стремление к творчеству или креативность» – неперемный атрибут самоактуализации, которую попросту можно назвать творческим отношением к жизни –

показали 18% студентов, которые имеют высокий показатель. Столько же процентов имеют низкий показатель по данной шкале. Для этих студентов в меньшей мере характерно творческое отношение к жизни.

Высокими показателями «Автономности» характеризуются 16% опрошенных. Именно автономность, по мнению большинства гуманистических психологов, – главный критерий психического здоровья личности, ее целостности и полноты. Можно говорить, что данные студенты тяготеют к таким чертам, как жизненность и самоподдержка у Ф. Перлза, направляемость изнутри у Д. Рисмена, зрелость у К. Роджерса. Низкий показатель обнаружился у 10% опрошенных. Этот процент студентов, напротив, имеет слабое стремление к данным чертам.

«Спонтанность» – это качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, свойственных самоактуализировавшимся людям. Высокий показатель по шкале показали 16%. Это свидетельствует о том, что для данных студентов самоактуализация стала образом жизни, она уже не является мечтой или стремлением. Этому проценту студентов также свойственны такие ценности, как свобода, естественность, игра, легкость без усилия. Низкий результат по данной шкале обнаружился у 14%. Для этих студентов самоактуализация все еще является стремлением или мечтой.

«Самопонимание». Высокий показатель по этой шкале показали лишь 8% опрошенных. Они чувствительны, сензитивны к своим желаниям и потребностям. Такие люди свободны от психологической защиты, отделяющей личность от собственной сущности, они не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Низкий показатель (22%) по этой шкале свойственен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих. Д. Рисмен называл таких людей «ориентированными извне» в отличие от «ориентированных изнутри».

«Аутосимпатия» – естественная основа психического здоровья и цельности личности. По данной шкале у 24% студентов высокий показатель. Для этих студентов характерна хорошо осознаваемая позитивная «Я-концепция», служащая источником устойчивой адекватной самооценки. Низкие показатели (14%) имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе.

По шкале «Контактность» высокий показатель обнаружился у 6% студентов. Для них характерна общительность, способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. Для 10% студентов (низкий показатель) нехарактерна явная предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми [2].

«Гибкость в общении» соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении. По данной шкале низкий результат показали 28% студентов. Это люди ригидные, не уверенные в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие. Высокие показатели (8%) свидетельствуют об аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию. Это люди, ориентированные на личностное общение, не склонные прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивающие самораскрытие личности с самопредъявлением – стратегией и тактикой управления производимым впечатлением.

Заключение. Подводя итоги данного исследования, мы можем говорить о том, что большинство студентов-психологов имеют средние показатели по шкалам модифицированного вопросника диагностики самоактуализации личности САМОАЛ (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калиной). Также у студентов-психологов были обнаружены высокие показатели по всем шкалам вопросника, хоть и не в большом процентном соотношении. Однако уже эти данные дают нам возможность говорить о том, что студенты стремятся развивать собственную личность, которая является важнейшим

инструментом в работе будущих специалистов. Некоторые студенты-психологи (16%) уже сделали самоактуализацию своим образом жизни и имеют такие ценности, как свобода, естественность, игра, легкость без усилия.

Список использованной литературы:

1. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2022. – 400 с.
2. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 339 с.

Артёменко Т.К.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Магистрант
ladaartania@gmail.com

Богомаз С.Л.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
lovekafedra@mail.ru

УДК 159.931.66

МЕТОДОЛОГИЯ ЦЕННОСТЕЙ КАК ОСНОВА ДУХОВНОЙ ЭВОЛЮЦИИ ЧЕЛОВЕКА И ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

В статье изложены результаты теоретического и эмпирического исследования понятия абсолютной идеальной категории «ценность», понятия категорий «морально-нравственные принципы», «морально-нравственная ценности и просто «система ценностей». Выделены основные моменты в нарушении основного морального принципа – принципа преемственности в историческом развитии вышеназванных этических категорий в философии, психологии и других общественных науках. В статье выяснены психологические источники, психологическое содержание и определение четырёх вышеупомянутых категорий. Раскрыты методологические отличия этих этических категорий. Установлена иерархическая связь между ними. Обоснована их особая актуальность для современных гуманитарных наук и для духовного эволюционного развития русской и других цивилизаций мира в гармонии духовных и материальных ценностей. Изучалась специфика динамики ценностей и ценностных ориентаций личности в трёх возрастных группах от 20 лет до 60 лет

Ключевые слова: морально-нравственные принципы, морально-нравственные ценности, морально-нравственная система ценностей, личность, ценность и ценностные ориентации, мировоззренческая концепция, эволюция, Дух, Душа, Разум.

METHODOLOGY OF MORAL AND MORES VALUES AS THE BASIS OF SPIRITUAL EVOLUTION OF HUMAN AND HUMANITY

The article presents the results of a theoretical and empirical study of the concept of the absolute ideal category "value", the concept of the categories "moral principles", "moral values and simply "value system". The main points in violation of the basic moral principle –

the principle of continuity in the historical development of the above ethical categories in philosophy, psychology and other social sciences are highlighted. The psychological sources, psychological content and definition of the four above-mentioned categories are clarified in the article. The methodological differences of these ethical categories are revealed. A hierarchical relationship has been established between them. Their particular relevance for modern humanities and for the spiritual evolutionary development of the Russian and other civilizations of the world in the harmony of spiritual and material values is substantiated. The specificity of the dynamics of values and value orientations of the individual in three age groups from 20 to 60 years was studied.

Keywords: moral and mores principles, moral and mores value, moral value system, personality, values and value orientations, worldview concept, evolution, Spirit, Soul, Mind.

Введение. Проблемой ценностей в современной психологической литературе занимались А.Л. Журавлев, Ю.Ю. Колягина, О.С. Дейнека, В.А. Хащенко, Э.Г. Чернова. Ценности рассматривались В.А. Ядовым, Т.Н. Мальковской, О.А. Голянской, М.С. Яницким, и из зарубежных М.Рокич, Л.Колберг, К.Левин, К.Роджерс, К. Клакхон. Как утверждает Журавлёва Н.А. в своей монографии ими были определены функции, роль, значение, даны разные представления о понятии ценности. Однако их природа и психологическое содержание до конца не определены. Ни философами, ни психологами не было выяснено онтологическое, сущностное понимание ценностей, и это, пожалуй, главное.

В 1991 году, трагичном для всех народов СССР, благодаря Ельцинско-Горбачёвскому предательству своей страны и народа, все республики Советского Союза были направлены западом по материалистическому (прагматичному) пути развития в третий раз, который является тупиковым. Было принесено в жертву духовное развитие единой семьи братских народов в угоду рынка. Однако, человек не просто «социальное животное», он отличается наличием духовности [1]. Правила организации общества, диктуемые материализмом, не позволяют создать эффективный государственный аппарат с учетом иерархии основных принципов развития общества. В само тяжелом положении оказалась Россия. Её политический аппарат формировался из людей с низким интеллектом и сомнительными морально-нравственными качествами (МНК). Такие люди – удобные марионетки для теневых структур глобального управления. Они способны беззастенчиво лгать, предавать свой народ, истреблять его, предавать собственную страну. Поэтому так важно не только изучать, но, главное, понять, осознать сущность философско-психологической категории «Ценность». Формирование целостного ценностного сознания, МН стержня важно не только для молодёжи, но ещё важнее, как личностные качества для подбора руководящего и управленческого аппарата. Этим и вызвано наше исследование.

Материал и методы. Для реализации целей исследования в работе использовались системный анализ философской и психологической литературы, методы формализации и синтеза, гипотетико-дедуктивный метод, методы систематизации, обобщения, и интерпретации результатов исследования. В исследовании приняли участие 72 человека, работники ООО ПКП «ТЕХНОФОРМ» и студенты Технологического Университета по специальности «Технология машиностроения в инструментальном производстве». Первая группа в возрасте (20–25 лет), вторая группа (26–40 лет), третья группа в возрасте (41–60 лет). В исследовании использовали методику «Изучение ценностных ориентаций М. Рокича».

Результаты и их обсуждение. Нами типологизированы философско-психологические исследование научно-методической литературы для определения понятия ценности, сделан исторический экскурс в узловые моменты прошлого, которые явились переломными в искажении сути понятия и причины искажения понятия Ценность (Ц).

Понятие категории «ценность» восходит к древнегреческим мудрецам. У Аристотеля в «Большой этике» она изначально была отнесена к ценным благам, относящимся к Душе человека, и называвшимся «благодетели». У Сократа категория «ценность» была отнесена уже к понятиям гармонии, красоты, блага, что тождественно «Абсолюту», т.е. Богу-Творцу [1].

У Платона существует иерархия идей (айдосов) тонкого мира для отнесения Души к абсолютной идеи высшего порядка, так как Душа, это идея:

1. Существуют идеи высшего порядка-это идеи *блага, прекрасного, справедливого*; 2. Затем идеи, выражающие физические *явления* и *процессы*- идеи огня, движения, цвета, звука; 3. Третий ряд идей – отдельные разряды *существ* (человек, животные); 4. Далее – идеи *предметов*;

Платон также писал, что знания, в том числе и знания о благе (ценностях), не приобретаются, а извлекаются из Души человека. Душа человека тесно соприкасается с миром идей: «... познание осуществляется душой самой по себе (без помощи чувств) и направлено на невещественную сущность предметов через Интуицию» [2].

Из этого нами был сделан вывод, что «Ценность» есть идея Абсолюта (абсолютная идея) высшего порядка – идея блага, гармонии и красоты и принадлежит Душе Бога-Абсолюта и проецируется на Душу человека. Поэтому знание о Ценности извлекается из Души Бога-Абсолюта, с помощью Души человека. Метрологический инструмент в виде МНП существует для того, чтобы настроиться на частоты Души, частоты ценностей Души.

К этическим ценностям, согласно советской этике, относятся МНП и морально-нравственные ценности-МНЦ.

В конце XIX- начале XX вв. именно категория «Ценность» стала объектом массового изучения и массированных атак со стороны западных философов по обезличиванию, принижению значения, сведения базовой методологической категории до просто обыденного бытового понятия. В этот период *классической* аксиологии – с 1890-е годы до сер 1930-х годов – был прочерчен весь основной проблемный круг. Ценность рассматривали логико-формально, с материальной стороны (иерархизация «рангов» ценностей), с позиции «локализации»-где «помещаются» ценности:

- в «оцениваемом» субъекте – в рациональной, волевой или эмоциональной сферах;
- в «оцениваемом» объекте;
- в самом их взаимоотношении или за пределами последнего;
- Рассматривались вопросы специфики ценностных суждений, места ценностного в видах познания и онтологическое соотношение ценностей и сущего.

Из этого нами сделан вывод, что расчленение сознания (знания) Человека о ценности, о любых других философских категориях, на вышеуказанные составляющие, осуществлено было благодаря внедрению теории марксистского материализма (М.М.) к концу 19 века по заказу германских и мировых банкиров [3].

И этот проблемный *круг* продолжает дискутироваться до настоящего времени [4, с.16]. Так профессор Шохин В.К. в монографии «Ценности» причину *кризиса* западной фундаментальной аксиологии в настоящем видит в том: «... что решительный *удар* по аксиологии был нанесен в 1940-е годы М. Хайдеггером, который, якобы, *неопровержимо* установил, что понятия «ценности», «блага» и «интересы» нередко определяются друг через друга, иными словами, находятся в отношении *логического круга* [4].

Далее Шохин В.К. приводит слова историка аксиологии XX в. А. Эдель о том, что употребление термина *ценность* стало настолько *обыденным*, что потеряло всякое *определенное значение*. Здесь, правда, хочется возразить, что у русских, советских людей категория «ценность» всегда было *обыденным!!!* Так как вышеупомянутые проявления

духовных ценностей являлись частью каждодневной жизни, быта, православной веры и культуры нашего народа. Вот тут, пруссак А. Эдель, *не ошибся*, попал в точку. И они остаются частью нашей обыденной жизни.

Шохин В.К. также обращает внимание, что на всех современных международных форумах о ценностях просматривается глобальная идеологическая подоплека их западных организаторов, которые пытаются договориться с организаторами, о нужной им интерпретации ценности.

Сама методологическая категория «Ценность», осталась, как понятие именно потому, что она прочно обосновалась, буквально «въелась» в бытийное, повседневное употребление.

В ходе теоретического исследования было выявлена взаимосвязь, целая цепочка философско-психологических базовых категорий, зависящих от ценности. Категория «Ценность», относясь к идее Абсолюта, блага, гармонии, красоты выявляет категории, которые могут подвергнуться очередному обесцениванию, как сама ценность в начале XX века. Смысл их может быть изменён, и вслед за этим возможно уже исчезновение их, как категорий науки, вслед за очередным обезличиванием духовной категории «Ценность». Шохин В.К. в монографии подводит к вероятностным вариантам. Борьба 2-х мировоззрений продолжается. Благодаря этой цепочке осуществляется духовная эволюция и мы посчитали нужным здесь её привести:

1. Осознание определения понятия категории «Ценность»

2. Из понимания категории «Ценность» вытекает осознание понятия «Духовность», которое тоже подвергается запутыванию, обесцениванию и обрезанию. А, оно напрямую связано с категориями *Дух и Душа*. Эти категории не были вытравлены из сознания человека даже за сто лет.

3. Из первого и второго следует, что надо дать понимание и определение древних и очень ёмких научных категорий «Души и Духа», «Сознания», исходя из современных научных достижений и засекреченных исследований в психологии 1890–1999 гг, которые сейчас частично рассекречены. Для этого, согласно главного МНП-преемственности, нужно соединить исторические точки разрыва-переломные моменты в сознании ценности. Соединить время базовых философских понятий греческих мудрецов году с современным периодом, через точки разрывов – 1. возникновение марксистского материализма – конец 19-го века; 2. внедрение М.М. в практику- революция 1917 года; 3. повторное навязывание М.М. в 1991 году.

4. Далее, исходя из категорий «Ценность», «Дух», «Душа», «Духовность», «Сознание» вытекает определение понятие «зрелости Души», но не в понятии её развития в онтогенезе, а в понятии филогенеза.

5. Зрелость Души предполагает выяснение определений уровней иерархии Души

6. А, это влечёт выяснение интегрального целостного понятия категории «человек»

Уровни иерархии Души определяют развитие человека в его не линейном развитии, а в эволюционном развитии по спирали. Как писал Леонтьев Д.М., сама эволюция человека, это ни эволюция его физического тела, а эволюция психики, т.е. его Души.

Таким образом, мы вывели, что ценности и их инструментарий МНП лежат в основе духовной «эволюции», которая тоже требует своего чёткого определения.

Итак, начав со значения понимания категории «Ценность», мы по логической цепочке пришли к необходимости понимания категории духовной «эволюции» на основе МНП человека и МК.

Взаимосвязи, и как категория «Ценность», влияет на эволюционное развитие человека представлено в разработанной нами модели на рисунке 1. Мета модель от слова мета философия – общая философия, ещё не разделённая в своём историческом развитии на отдельные естественные науки.

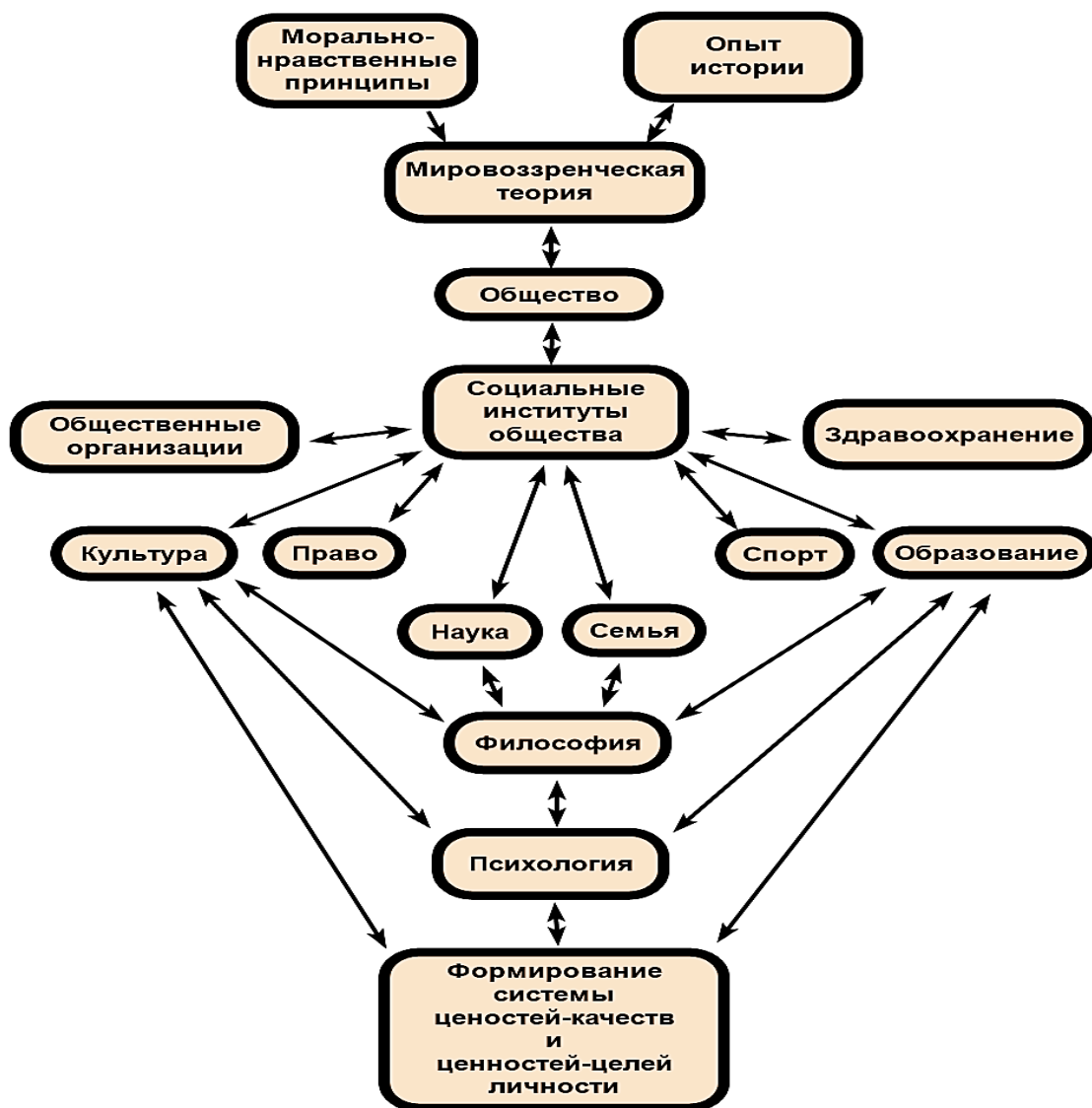


Рисунок 1 – Мета-Модель формирования ценностей человека в обществе

Достаточно интересным в модели есть понимание категории науки. Здесь явно видно её зависимость от мировоззренческой теории -МК, которая определяется, в свою очередь МН принципами. Если они отсутствуют, то наука будет базироваться не на духовных принципах честности, ответственности, смелости, уважении и преемственности, а на материалистическом

правиле продажности -всё покупается и всё продается. Западная наука так и развивается на грандах, и инвестировании частных транс-монополий, рискуя потерять свою независимость и объективность. Но моральный принцип открытости сознания, определяющий пятый уровень (потребность в развитии) закона возвышения потребностей, и закон эволюционного духовного развития, довлеют над учёным и требуют смелости и честности, двигая его исследования. Поэтому и на Западе появляются учёные, которые не смотря на страх, высказывают свои мнения, обнаруживают свои секретные исследования, направленные против человечества.

Спускаясь из высших сфер человеческой психики, из сферы Духа и Души в сферу ментальную, а потом чувственно-эмоциональную и в физическое тело, высшие ценности (МНП) проецируются на такие блага, как биологические законы тела, ценности красоты, здоровья тела и в материальные объекты. А, также на отношения людей меж-

ду собой, со властными структурами, с социальными институтами, и на производственные отношения. Высшие ценности (МНП) проецируются и в денежный эквивалент жизненной энергии человека (Ж.Э.) – деньги.

Куда будут использоваться деньги- эквивалент Ж.Э., как, впрочем, и др. ценности зависит от уровня зрелости Души человека (их три в многоуровневой модели). Все эти блага, за исключением биологических законов, по выражению Аристотеля могут использоваться и во зло, и в добро. Для их регулирования и служат 12-ть МНП.

Для исследование возрастной динамики ценностей мы использовали такой методологический инструментарий, как МНП. Анализ показал, что общечеловеческие ценности – любовь, семья, здоровье психическое и физическое находятся в одном блоке из 6-ти ценностей и остались одинаково важными в каждой из возрастных категорий, лишь слегка перегруппировавшись внутри блока ценностей. Они остались **неизменными**, при изменении мировоззренческой концепции. Значение их для человека, напрямую связано с МНП. Эти ценности являются проекциями МНП на физическое тело человека, существующих в виде биологических законов, реально связанных с жизнеспособными признаками, из этого мы заключили, что они являются врождёнными (таблица 1) [5].

Таблица 1 – Соотношение признаков жизни и принципов морали в живом обществе

Принцип морали	Признак жизни	Пояснения
Терпимость	Целостность	Внутреннее единство, независимость от окружающей среды, автономность
Уважение	Развитие	Преобразование, рост и дифференциация функций организма
Преимственность	Наследственность	Сходство индивидуального развития с общим
Соизмеримость	Раздражимость	Реакции на изменения окружающей среды
Сотрудничество	Самоорганизация	Повышение жизнеспособности за счёт внутренних средств, упорядочение жизни
Соответствие	Гомеостаз	Постоянство внутренней среды и функций.
Открытие сознания	Изменчивость	Изменение признаков и свойств у индивидов

Заключение. В ходе теоретического исследования были сделаны попутные выводы о значении методологической категории МНП в исследовании категории «Ценность», и собственное значение МНП в том, что они является:

1. проекцией МНП Космоса по закону космической фрактальности (самоподобие всех структур-фракталов) и космической этики, поддерживающих гармонию, самоорганизацию и красоту Космоса;

2. методологическим инструментарием оценки психических явлений человека, предметов материальной действительности, явлений в природе и обществе для отнесения их к МН ценностям. Все, что соотносится с МН ценностями ведёт к дальнейшей, уже духовной эволюции всего живого на Земле. Что не соответствует МН эволюционным ценностям само себя уничтожает, у человека и общества включаются программы самоуничтожения, а в материальном мире закон естественного отбора. Подтверждением этому является частота Шумана – частота электромагнитных излучений планеты Земля, совпадающей с частотой Альфа-ритмов мозга. Она увеличилась с 7, 5–8 герц в 2012 году до 35 герц в 2016 году.

Т.е. люди ведут себя по-прежнему, проявляя много негативной энергии через мысли, чувства, эмоции. И их заставляют это делать, просматривая агрессивно внедряемые через телевидение, интернет, негативные передачи и разрушающие психику детей компьютерные игры. Не осознавая, они подпитывают эти отрицательные психические

энергии, которые являются психическим оружием против человечества. Об этом предупредил академик, доктор психологических наук И.В. Смирнов.

3. МНП являются вибрационным инструментарием Земли. Она – тоже, как и человек, живая, самонастраивающаяся система. И, повышая вибрации, она просто начнёт «сбрасывать с себя» все негативные раздражители, вибрирующие и излучающие прежние низкие частоты: жадности (банкиры), эгоизма (некоторые представители руководящих, управленческих и контролирующих структур), стяжательства (завистники и паразитарные структуры) и др.

4. МНП являются вибрационным механизмом защиты психического и физического здоровья человека. Поэтому выход один – поднимать свои вибрации до вибраций МНП.

5. МНП и МН ценности служат мерилom экологической безопасности не только разумного Космоса, но и ноосферы Земли, можно сказать морально-нравственным мерилom планеты Земля. Раскрыто психологическое содержание понятия феномена 12-ти морально-нравственных принципов и МН ценностей. Даны их определения и истоки.

А суть всего лишь в том, что методологической метрологической инструментальной МНП нужно применять не только в отношениях человек-человек, человек-общество, а, главное, в отношениях человек-Планета Земля, человек-человечество, человек-природа, человек- возобновляемые природные богатства. Потому, что во всех этих отношениях задействована колоссальная психическая коллективная энергия людей. Куда она будет направлена во зло или в добро определяется М.К., и МНП роль которых показана в **Мета-Модели формирования ценностей человека в обществе**.

Список использованной литературы:

1. Аристотель. Большая этика / Пер. Т.А. Миллер // Аристотель. Соч.: в 4 т. Т. 4.
2. Платон. Собрание соч. в 4-х томах / Платон. – М. «Мысль», 1990. – 860 с.
3. Cyrus Adler. Джейкоб Генри Шифф. Гений финансового мира и главный спонсор русских революций = Jacob H. Schiff: His Life and Letters / Пер. Л.И. Игоревского. – М.: Центрполиграф, 2017. – 575 с. ISBN 978-5-9524-5218-3.
4. Шохин, В.К. Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль: Монография / В.К. Шохин. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 455 с.
5. Шемшук, В.А. Этическое государство / В.А. Шемшук. – М.: Из-во Шемшук и К. – 2012. – 261 с.

Артимович Р.И.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Магистрант

romain.artimovich1903@yandex.com

УДК [159.942+159.947]:316.628-053.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена определению взаимосвязей эмоционального интеллекта и лидерских способностей у подростков. В исследовании приняли участие 20 старшеклассников «Гимназии №15», в возрасте 16–17 лет. По результатам проведенного исследования были выявлены взаимосвязи между внутриличностными компонентами эмоционального интеллекта и лидерскими способностями подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, эмоциональный интеллект, лидерские способности.

RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND LEADER ABILITIES OF ADOLESCENTS

The article is devoted to determining the relationship between emotional intelligence and leadership abilities in adolescents. The study involved 20 high students «Gymnasium №15» aged 16–17 years. According to the results of the study, the relationship between the intrapersonal components of emotional intelligence and the leadership abilities of adolescents was revealed.

Keywords: adolescence, emotional intelligence, leadership abilities.

Введение. Как известно, наиболее интенсивно процессы развития идут в первые двадцать лет жизни человека, поэтому подростковый возраст в определенном смысле является критическим для развития психофизиологических функций, психологических и личностных характеристик, многие из которых находятся под влиянием развивающихся структур мозга.

Подростковый возраст – это период в жизни человека от детства к юности. Он начинается в 11–12 лет и заканчивается в 17 лет, при условии максимального расширения возрастных границ [1].

Проблема эмоционального интеллекта старших школьников всегда находится в фокусе научного внимания специалистов потому, как в этом возрасте ведущим типом деятельности является интимно-личностное общение со сверстниками, а также стремление подростка к эмансипации от взрослых, признания его самостоятельности и независимости, появляется чувство «взрослости». Тем самым подросток выходит на новую ступень социализации и интеграции в общество. И на этом этапе его жизни от уровня развития эмоционального интеллекта старшеклассника напрямую зависит успешность построения горизонтальных связей внутри социальной группы: установление дружеских отношений, решение конфликтов, понимания своих и чужих эмоций окружающих. Так же стоит отметить, что для данной возрастной группы характерны формирования формального и неформального лидерства в социальной среде. Поэтому от наличия лидерского потенциала напрямую зависит положение подростка в группе, его психоэмоциональное развитие в дальнейшем.

Эмоциональный интеллект – способность работать с эмоциями и проявлять эмпатию, а также умственное качество, которое рассматривается как один из механизмов, влияющих на формирование лидерских способностей подростка. Лидерские способности – это совокупность определенных качеств личности, например, таких как: высокая самооценка, коммуникабельность, навыки организационной деятельности, активность и т.д.

Предпосылками научного исследования эмоционального интеллекта стали работы К. Э. Изарда, П. Экмана. Авторы разработали дифференциальную теорию эмоций, впервые описали мимические схемы для ряда эмоций, положили основы для развития учения о понимании экспрессивного выражения эмоциональных реакций, а также изучения теории эмоциональной регуляции поведения [2].

Идея эмоционального интеллекта впервые была предложена и разработана в 1990 году Д. Мэйером и П. Сэловеем. В работах авторов эмоциональный интеллект понимается как вид социального интеллекта, направленный на анализ эмоциональной информации, обеспечивающей успешное понимание эмоций, их распознавание и использование для направления мышления и действий. В структуре эмоционального интеллекта в качестве основополагающих ученые выделяли следующие способности: возможность оценки и экспрессивного выражения эмоций; эмоциональные знания, способствующие пониманию и регуляции эмоций; способность использовать эмоции для направления мышления и действий. По мнению авторов, представленный перечень способностей

оказывает непосредственное влияние на эффективность и результативность деятельности человека, содействует эмоциональному и интеллектуальному росту личности [3].

Проблемы дифференциации социального и эмоционального интеллекта поднимаются в работах Д.В. Ушакова. Ученый определяет социальный и эмоциональный интеллект как пересекающиеся множества. Их основой являются не знания, умения и навыки, а интегративные способности. Эмоциональный интеллект рассматривается автором как понимание своих эмоций и эмоций окружающих людей. В свою очередь, под социальным интеллектом им понимается целостное интегративное познание людей и отношений между ними. На основании структурно-динамической теории социального интеллекта Д.В. Ушаков выделяет структурные характеристики социального интеллекта:

- континуальный характер;
- использование невербальной репрезентации;
- снижение точности социального оценивания при вербализации;
- формирование в процессе социального научения;
- накопление и использование внутреннего опыта.

Обозначенные ученым характеристики в полной мере могут рассматриваться в качестве сущностных характеристик эмоционального интеллекта личности [4].

В свою очередь С.Н. Казначеева и Е.А. Челнокова высказывают мнение, о том, что лидерские качества формируются за счет следующих факторов: жизненный стиль и ценности; умение найти подход к другим людям; деловые качества; опыт в ведении дел; умение работать добросовестно; выносливость как психическая, так и физическая; умение самовыражаться; культурно-нравственный уровень лидера [5].

Материал и методы. Материал исследования составили публикации ученых и практиков в области изучения эмоционального интеллекта и лидерских способностей. Базой исследования является «Гимназия № 15» г. Минска, исследуемая группа – 11 «А», в количестве 20 учащихся. На момент проведения исследования 16 из 20 респондентов находятся в возрасте 16 лет, 4 учащихся – 17 лет.

Цель исследования: выявление взаимосвязи эмоционального интеллекта и лидерских способностей у подростков.

Методы исследования. Эмпирические:

1.1 Методика лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий). Цель – определить способность человека к лидерству в группе.

1.2 Тест «Я – лидер» (А.Н. Латушкин). Целью данного опросника является определение уровня развития лидерских качеств, таких как: умение управлять собой и решать проблемы, осознание цели, наличие творческого подхода, влияние на окружающих, знание правил организаторской работы и организация рабочего процесса, умение работать с группой.

1.3 Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсина). Данный опросник – это психодиагностическая методика, основанная на самоотчете, предназначенная для измерения эмоционального интеллекта.

2. Методы обработки данных:

2.1 Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова. Цель – определение нормальности распределения критериев.

2.2 Статистическая обработка полученных результатов с использованием корреляционного анализа (корреляция Пирсона). Цель – выявление взаимосвязи между изучаемыми показателями.

Результаты и их обсуждение. Цель нашего исследования состояла в оценке лидерского потенциала и лидерских способностей подростков, а также в выявлении взаимосвязей данных показателей.

Рассмотрим результаты выполнения методики лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий), которые представлены на рисунке 1.

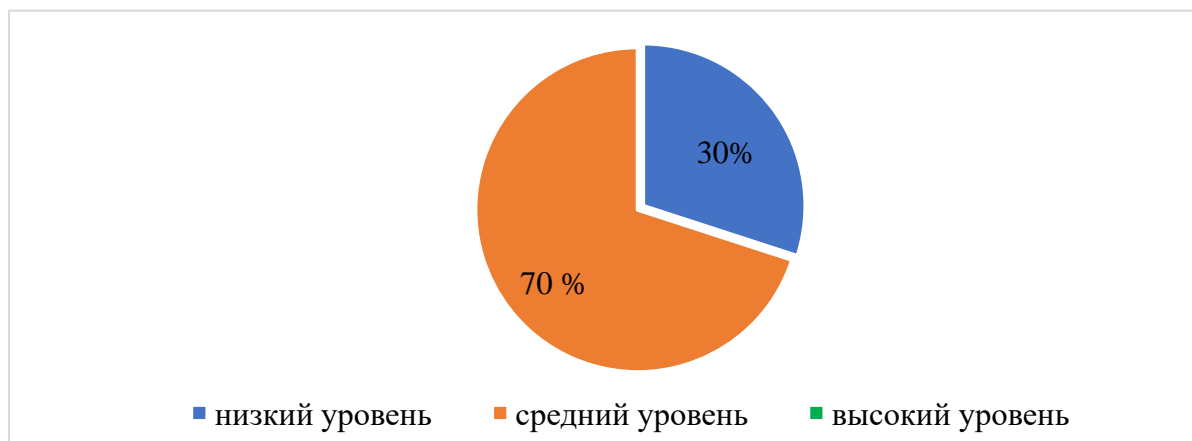


Рисунок 1 – Соотношение показателей уровня лидерских способностей респондентов

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что не один респондент не обладает высоким уровнем лидерского потенциала, 70% респондентов имеют средний уровень лидерства, которое характеризуется общительностью, четко проявляется желание контактировать с людьми при относительно среднем уровне коммуникации. Оставшиеся 30% учащихся имеют низкий лидерства, что говорит о дискомфорте в новой обстановке, замкнутости, трудностях при адаптации и социализации, болезненное восприятие критики.

Далее рассмотрим результаты выполнения методики «Я – лидер» (А.Н. Латушкин). Каждый компонент лидерства в данной методике обозначен заглавной буквой: «А» – умение управлять собой, «Б» – осознание цели, «В» – умение решать проблемы, «Г» – наличие творческого подхода, «Д» – влияние на окружающих, «Е» – знание правил организаторской работы, «Ж» – организаторские способности, «З» – умение работать с группой. Результаты представлены на рисунке 2.

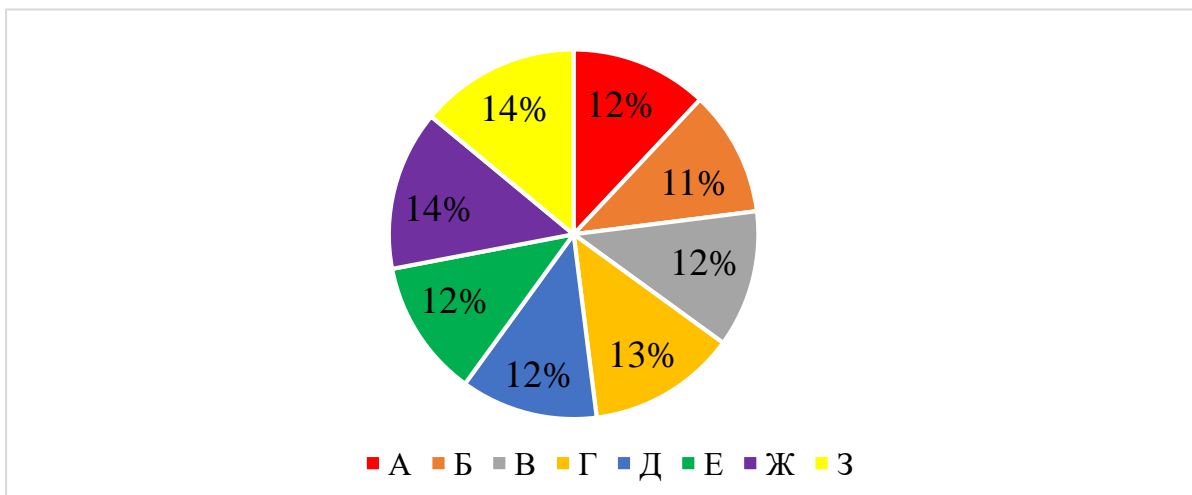


Рисунок 2 – Процентное соотношение выявленных лидерских качеств у группы

Среднее значение каждого отдельного анализируемого параметра примерно одинаковое, но стоит отметить наиболее развитые лидерские качества у респондентов: умение работать с группой (14%), организаторские способности (14%), наличие творческого подхода (13%).

Далее проанализировали данные опросника эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин), которые представлены в таблице 3.

Таблица 1 – Результаты показателей эмоционального интеллекта по методике ЭМИн (Д.В. Люсин)

Показатели эмоционального интеллекта	Значение показателей эмоционального интеллекта				
	Очень высокое	Высокое	Среднее	Низкое	Очень низкое
Межличностный эмоциональный интеллект	5%	10%	40%	35%	5%
Понимание чужих эмоций	0%	25%	35%	20%	20%
Управление чужими эмоциями	5%	5%	50%	30%	10%
Внутриличностный эмоциональный интеллект	20%	15%	40%	15%	10%
Понимание своих эмоций	10%	15%	55%	10%	10%
Управление своими эмоциями	25%	15%	35%	15%	10%
Контроль экспрессии	20%	20%	20%	30%	10%
Понимание своих и чужих эмоций	0%	30%	40%	15%	15%
Управление своими и чужими эмоциями	15%	30%	25%	20%	10%
Общий эмоциональный интеллект	5%	20%	50%	15%	10%

Полученные результаты свидетельствуют о том, что только у четверти членов группы в данной возрастной категории высокий уровень развития эмоционального интеллекта, а также превалирует развитие внутреннего эмоционального интеллекта над уровнем внешнего эмоционального интеллекта.

Следующим шагом в анализе данных было использование критерия Колмогорова – Смирнова с целью проверки выборки на нормальность распределения. Исходя из полученных результатов, мы можем прийти к выводу о том, что распределение выборки является нормальным, так как $p \leq 0,05$ – полученные значения являются статистически значимыми.

Последним этапом нашего исследования было применение критерия корреляции Пирсона, для выявления взаимосвязи между показателями эмоционального интеллекта и лидерских способностей. Чем ближе показатель взаимосвязи к единице, тем выше эта взаимосвязь. Полученные результаты корреляционного анализа демонстрируют наличие среднего, а в некоторых показателях достаточно высокого, уровня взаимосвязи между компонентами исследуемых психических явлений. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта и лидерских способностей

№ п/н	Компоненты эмоционального интеллекта	Лидерские способности	Показатели взаимосвязи
1	Межличностное управление эмоциями	Знание правил организаторской работы	$r=0,53; p \leq 0,05$
2	Внутриличностный эмоциональный интеллект	Умение управлять собой	$r=0,53; p \leq 0,05$
3	Внутриличностный эмоциональный интеллект	Умение решать проблемы	$r=0,45; p \leq 0,05$
4	Управление собственными эмоциями	Умение управлять собой	$r=0,60; p \leq 0,01$
5	Управление собственными эмоциями	Осознание цели	$r=0,63; p \leq 0,01$
6	Управление собственными эмоциями	Умение решать проблемы	$r=0,68; p \leq 0,01$
7	Управление эмоциями	Умение управлять собой	$r=0,63; p \leq 0,01$
8	Управление эмоциями	Осознание цели	$r=0,56; p \leq 0,01$
9	Управление эмоциями	Умение решать проблемы	$r=0,50; p \leq 0,05$
10	Общий эмоциональный интеллект	Умение управлять собой	$r=0,50; p \leq 0,05$

Заключение. По результатам проведенного исследования была определена связь эмоционально интеллекта и лидерских способностей у подростков. Стоит отметить, что полученные данные указывают на тесную связь компонентов внутриличностного эмоционального интеллекта с лидерскими способностями. На основе этих данных мы можем говорить о том, что уровень развития лидерских способностей зависит от уровня развития эмоционального интеллекта подростков.

Учитывая то, что понятия «лидерские способности» и «эмоциональный интеллект» в подростковом возрасте неразрывно связаны между собой, повышение уровня эмоционального интеллекта у старшеклассников будет способствовать умению налаживать контакты окружающими людьми, располагать их к себе, устанавливать эффективное взаимодействия с окружающими.

Список использованной литературы:

1. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теория, практика, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 326 с.
2. Шиманская, В.А. Где живут эмоции? Практические задания для развития эмоционального интеллекта / В.А. Шиманская. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 106 с.
3. Mayer, J.D. What is emotional intelligence? // P. Salovey, D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: educational implications. N.Y.: Perseus Books Group, 1997. – P. 3–31.
4. Ушаков, Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: сомнения, надежды, перспективы // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – Москва: Изд-во ИП РАН, 2009. – 351 с. – С. 11–30.
5. Казначеева, С.Н. К вопросу о формировании лидерства / С.Н. Казначеева, Е.А. Челнокова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – № 2(36). – С. 240–247.

Ахрем И.Н.

ГУО «Ясли-сад № 15 г. Полоцка», Республика Беларусь
г. Полоцк

Руководитель физического воспитания

Иткина Б.Е.

ГУО «Ясли-сад № 15 г. Полоцка», Республика Беларусь
г. Полоцк

Музыкальный руководитель

УДК 373.2.016:[796.011.3+78]:37.035

СЦЕНАРИЙ МУЗЫКАЛЬНО-СПОРТИВНОГО РАЗВЛЕЧЕНИЯ НА ТЕМУ «ГОРОД НАД ДВИНОЙ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ)

В статье представлен опыт руководителя физического воспитания и музыкального руководителя ГУО «Ясли-сад № 15 г. Полоцка» по приобщению воспитанников к культуре и традициям своей малой родины через средства физической культуры и музыкального воспитания в условиях учреждения дошкольного образования.

SCENARIO OF MUSICAL AND SPORTS ENTERTAINMENT ON THE THEME "THE CITY OVER THE DVINA" (FROM THE WORK EXPERIENCE OF THE HEAD OF PHYSICAL EDUCATION AND THE MUSIC MANAGER)

The article presents the experience of the head of physical education and musical director of the State Educational Establishment "Nursery Garden No. 15 of Polotsk" in introducing pupils to the culture and traditions of their small homeland through the means of physical culture and musical education in a preschool education institution.

Введение. Патриотизм – чувство любви к Родине. Тема патриотического воспитания достаточно актуальна и является одной из главных направлений работы с современными воспитанниками. Именно современные условия диктуют необходимость приобщать детей к лучшим традициям своего города, страны, формировать такие понятия, как род, родство, малая родина [1]. Но процесс этот происходит у всех по-разному, ведь осознание своей Родины и чувства любви к ней возникает не сразу. Только взрослый человек понимает, что Родину не выбирают и любит ее такую, какая она есть, и только подрастая, мы начинаем испытывать привязанность к своим друзьям, к городу, к улице, к школе, к селу, где родились и выросли. В 2022 году наш город Полоцк будет праздновать юбилей – 1160 лет со дня основания, поэтому одну из годовых задач в своем учреждении образования мы приурочили к этой дате «Формирование нравственно-патриотических качеств личности воспитанников в условиях учреждения дошкольного образования и семьи через приобщение к культуре и традициям своей малой родины». Педагоги учреждения понимают, что это трудоемкая работа и вести ее следует систематически и планомерно, начиная со второй младшей группы, в разных видах деятельности и в разных направлениях. Наше учреждение дошкольного образования ГУО «Ясли-сад № 15 г. Полоцка» активно использует в своей работе с дошкольниками метод проектов, так как считает его одним из перспективных в развитии познавательного интереса, творческой личности ребенка, который дает возможность ощутить себя исследователем. Этот метод способствует формированию навыков сотрудничества, объединяя детей и родителей. В старшей группе нашего дошкольного учреждения был реализован проект «Полоцк-прошлое и настоящее». При реализации данного проекта активное участие приняли руководитель физического воспитания и музыкальный руководитель. Специалисты широко использовали в работе с воспитанниками средства устного народного творчества белорусского народа-песни, загадки, знакомство с национальными костюмами, символами Беларуси, аудиозаписи музыкальных произведений белорусского фольклора. Формированию национального самосознания помогало использование народных подвижных игр, которые в большинстве случаев – это игры подвижные и имеют определённые нормы, словесное оформление, что делает их драматизированным действием. Другие – это игры-хороводы, которые сочетают в себе мелодии, слова, движения, что содействует воспитанию интереса к белорусскому народному творчеству, к родному языку [1].

Предлагаем конспект музыкально-спортивного развлечения в старшей группе "Город над Двиной".

Основная часть.

Цель: формирование культуры уважительного отношения к национальным традициям и обрядам, природным символам страны: животные, птицы, деревья, цветы, которые характерны для Беларуси;

Задачи:

1. Приобщить детей к здоровому образу жизни, вызвать эмоционально положительный настрой средствами игры во время развлечения;
2. Формировать эмоционально-личностный образ Родины, чувство гордости за свою страну;

3. Закрепить знания детей об исторических местах и достопримечательностях родного города, столицы страны;

4. Выразительно выполнять музыкально-ритмические движения в ансамбле;

Участники: музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания, воспитанники старшей группы.

Оборудование: флажки зеленого и красного цвета по количеству детей, 2 ведра, 10 маленьких мячей, 10 колечек, 12 морковок, 6 капуст, 2 стойки огорода, музыкальные инструменты (3 бубна, 2 трещетки, 4 колокольчика, 4 свистульки, 4 бубенца), 8 костюмов «васильков», сюжетные картинки -Беларусь, герб Полоцка, детский сад, семья, работа на огороде, оркестр с белорусскими музыкальными инструментами, глиняная посуда. Большое полотно буклет-путеводитель (пустое). Маленькие буклеты-путеводители по количеству детей. Музыкальный центр. Телевизор.

Предварительная работа: знакомство с белорусскими народными играми, песнями, танцами на занятиях и в повседневной жизни. Разучивание стихов и песен на белорусском языке, знакомство с народными сказками и традициями. Рассматривание иллюстраций, альбомов, мультфильмов о белорусской культуре, природе, искусстве. Использование в игровой деятельности аутентичных предметов быта, белорусских кукол, дидактических игр патриотической направленности, беседы и консультации с детьми и их родителями.

Ход развлечения:

Дети под белорусскую музыку заходят в зал.

Музыкальный руководитель:

Собрались все дети в круг,

Я твой друг и ты мой друг.

Крепко за руки возьмемся

И друг другу улыбнемся! [2].

Мы улыбнулись вам, а вы улыбнитесь друг другу, чтобы у нас было хорошее настроение весь день (присаживаются на стульчики)

Звучит песня «Беларусь» (клип) мультимедиа. (Автор слов и музыки Анатолий Чепиков.)

Музыкальный руководитель: Ребята, вы прослушали песню «Беларусь». О чем эта песня? Правильно, эта песня о родной стране, о родном уголке, о Родине. Родина – место, где мы родились, страна, в которой мы живем. Родина у каждого человека одна.

Руководитель физвоспитания: Мне сегодня, на электронную почту пришло письмо, давайте прочитаем его, и узнаем от кого же оно?

От жителя России Андрейки Кругосветкина:

«Здравствуйте, мои маленькие друзья, я Путешественник. Я путешествую по разным странам. Я увидел вашу страну на карте, она такая маленькая. И мне так интересно стало узнать о вашей стране, о вашем городе. Я хочу приехать на день рождения вашего города. Попробуйте составить план путешествия по вашему городу. Успехов вам!». (письмо демонстрируется на телевизоре).

Руководитель физвоспитания: Ребята, как вы думаете, сможем ли мы помочь путешественнику составить буклет-путеводитель? Ну, тогда давайте попробуем рассказать ему про нашу страну и город песнями, играми и танцами.

Музыкальный руководитель: Как называется наша страна, в которой мы живем? Правильно, наша страна называется Республика Беларусь. Ребята, а как называем мы людей, которые живут в нашей стране? Это- белорусы.

Исполняется песня «Зямля мая», сл. Н.Галіноўскай, муз. С. Галкінай.

Приклеивают на буклет-путеводитель изображение карты Беларуси.

Музыкальный руководитель: В нашей республике очень много городов но один из самых древних и красивых городов наш родной город. Как он называется?
Слайд с изображением города Полоцка. (ответы детей)

Гарадоў на зямлі шмат прыгожых стаіць,
Кожны з тых гарадоў можна шчыра любіць
Толькі Полацк наш даражэй нам за ўсе
У сваёй панадзвінскай красе (сл.Алеся Аркуша) [2].

Приклеивают картинку на буклет-путеводитель -флаг города Полоцка.

Почему он наш родной город? (родился, живет семья, хожу в садик)

Мой любимый город Полоцк

Здесь с рождения живу

Здесь я выросла и родилась,

На работу здесь хожу.

Каждый дворик, каждый кустик.

Каждый уголок родной.

Пусть мой город не огромный

Всё же он мне дорогой! (авторские)

Песня «Подарок городу» сл. и музыка И. Колач

(на телевизоре видео, где дети рисуют, о чем поют в песне –облака, солнце, радуга, речка)

Музыкальный руководитель: Семья и дом являются тоже нашей Родиной. Ребята, у вас у каждого есть дом. Дом – это место, где человека любят, ждут и заботятся о нем. А кто же ждет нас дома? Да – это мама и папа, сестренки, братики и тд. А как вы ласково называете своих маму и папу? (мамочка, папочка (матуля, тата)

Приклеивают картинку на буклет-путеводитель с изображением семьи.

На телевизоре появляется слайд – работают на поле люди, техника.

Руководитель физвоспитания: А теперь предлагаю отгадать загадки

1. Урадзіўся ён высокі, шаўкавісты, сінявокі,

Апранае нас здавён...Здагадайцеся, хто ён? (лён)

2. Что копали из земли, жарили, варили?

Что в золе мы испекли, ели и хвалили? (картофель) [2].

Белорусы очень трудолюбивый народ, отзывчивый. А еще, нас называют «бульбашы». Почему? (ответы детей). А теперь мы поиграем, покажем ловкость и сноровку.

Эстафеты:

1. Посади картошку.

Дети делятся на две команды. Каждая команда получает по ведру с маленьким мячиками. Перед звеньями разложены по 5 колечек "лунок". Первый ребенок бежит вдоль колечек и кладет по мячу (садит картошку) и возвращается, передает ведро следующему участнику, который бежит и собирает мячи в ведро. Эстафета продолжается пока не пробегут все участники.

2. Собери урожай.

Дети делятся на две команды. Каждая команда получает по ведру. На расстоянии от детей" импровизированный огород с морковкой и капустой". Одна команда собирает и несет морковку на старт, другая- капусту. Чья команда быстрее справится с заданием считается победителем.

Приклеивают картинку на буклет-путеводитель-люди работают в поле.

На телевизоре появляется слайд, где музыканты играют на цимбалах.

Музыкальный руководитель: Наш народ веселый любит петь и танцевать. Сейчас цымбалы заиграют, музыкантов приглашают. Музыканты выбегайте, Бубны, трещетки получайте.

Оркестр «Белорусская полька» (по выбору музыкального руководителя)

Приклеивают картинку на буклет-путеводитель-изображение оркестра народных белорусских инструментов.

На телевизоре появляются слайды природных символов -зубр, аист, василек, лен.

Руководитель физвоспитания: Наш край славится красивой природой. У нас много озер, лесов, полей. Люди ценили эту красоту, сочиняли о ней стихи, песни, любили ходить в лес, любовались красотой. Давайте представим, что мы в лесу и посчитаем зверей.

Пальчиковая игра.

Запрашаю пагуляць, свае пальчыкі размяць.

(дети хлопают в ладоши).

Пачакаце, не спяшыце, добра усе тут палічыце.

(дети сжимают и разжимают кисти рук).

Ранкам едуць у трамваі

(потирают ладони).

Медвежаты і два заі, воук, сабака, бегемот, вожык, слон, ліса і кот.

(Загибают пальцы поочередно на каждое животное).

Я пытаюся у сяброу- колькі ехала звяроу?

(хлопают в ладоши) [2].

Музыкальный руководитель: Каждый знает, что Бусел – символ родной Беларуси. Какие символы вы знаете? (зубр аист, лен). А еще, официальным символом нашей страны считается цветок василек.

На полянке у реки

Голубеют васильки.

Голубые, словно небо...

Голубые, как вода...

Хоть однажды их увидишь,

Не забудешь никогда. (Нина Нехаева) [2].

Танец «Васильковая поляна» (по выбору музыкального руководителя)

Руководитель физвоспитания: В нашем городе очень много достопримечательностей.

Слайд с изображением памятников и памятных мест.

Это конечно и музеи.

Слайд с изображением экспонатов музеев города.

Здесь мы можем увидеть поделки из соломы, посуду из глины и дерева.

Приклеивают картинку на буклет-путеводитель изображение посуды из глины.

Игра «Гарлачык».

Дети стоят в кругу, держась за руки. Водящий стоит в центре круга, в руках у него "гарлачык" с ложкой. На слова: "За гарлачык гэты дай нам зусім крышку, каб ніколі не хварэць манай кашы лыжку"- дети идут по кругу, а водящий противоходом в кругу. По окончании слов водящий достает ложку из "гарлачыка" протягивает, как бы разбивая, рядом стоящих детей. Они отпускают руки, разворачиваются спиной друг к другу. На слова "1, 2, 3-бягі!"- бегут в разные стороны за кругом, стараясь первым взять ложку у водящего. Тот кто побеждает становится водящим.

Музыкальный руководитель: Ну, вот и собрали мы весь путеводитель для Ан- дрейки Кругосветкина. Я предлагаю вам сейчас вспомнить все, что мы собрали в этом путеводителе. Давайте мы его сфотографируем и отправим по почте Ан- дрейке.

Берегите Беларусь, без неё нам не жить.

Берегите её, чтобы вечно ей быть.

Нашей правдой и силой, всею нашей судьбой.

Берегите Беларусь – нет страны другой. (Надежда Марченко, переработка).

Танец – спортивная композиция «Беларусь моя сінявокая» (по выбору педагогического работника)

Детям вручаются буклеты и они уходят в группу.

Звучит песня «Беларусь» (клип) мультимедиа. (Автор слов и музыки Анатолий Чепиков.)

Заключение. Патриотическое чувство не возникает само по себе – это результат длительного целенаправленного педагогического воздействия [1]. Таким образом, мы считаем, что роль музыки и физических упражнений невозможно переоценить, так как музыка помогает ребенку выразить через песню или танец свое отношение к Родине, родному краю, семье. А народные подвижные игры помогают лучше понять быт и традиции своего народа.

Мы считаем, что представленный опыт работы ГУО «Ясли-сад № 15 г. Полоцка» поможет педагогам зародить начальные ростки любви к своему городу, малой родине, и в дальнейшем они разовьются в огромную любовь к своей стране.

Список использованной литературы:

1. Учебная программа дошкольного образования. – Минск: Нац. Ин-т образования, 2019. – 479 с.

2. Комплексы гимнастик для занятий с детьми. Зрительная. Пальчиковая. Двигательная / авт.-сост. И.Н. Волкова, И.В. Ефимова, М.В. Карпова. – Волгоград: Учитель, 2019 – 273 с.

Баталка К.В.

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

kris.vladislavovna07@mail.ru

Крестьянинова Т.Ю.

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

Доцент, кандидат биологических наук
auta@bk.ru

УДК 159.92

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: творческие способности, развитие, творчество, младший школьный возраст.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article is devoted to the problem of the development of creative abilities in children of primary school age.

Keywords: creativity, development, creativity, primary school age.

Введение. На протяжении многих лет проблема развития творческих способностей учащихся привлекает к себе пристальное внимание представителей самых различных областей научного знания – философии, педагогики, психологии, лингвистики и других. Это связано с постоянно возрастающими потребностями современного общества в активных личностях, способных ставить новые проблемы, находить качественные решения в условиях неопределенности, множественности выбора, постоянного совершенствования накопленных обществом знаний. В настоящее время развитие творческой одаренности учащихся является одним из основных запросов, которые жизнь предъявляет к образованию. Изменения во всех областях жизни происходят с невиданной скоростью. Объем информации удваивается каждые два года. Знания устаревают быстрее, чем человек успевает их использовать. Для того чтобы успешно жить и действовать в современном мире, необходимо быть постоянно готовым к изменениям, сохраняя при этом свою неповторимость.

В современной психолого-педагогической литературе (В.И. Андреев, Г.С. Альтшуллер, М.И. Махмутов, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, Е.И. Машбиц, А.И. Уман, А.В. Хуторской и др.) акцентируется внимание на определении средств повышения продуктивности познавательной деятельности учащихся, организации их совместной творческой деятельности, рассматриваются вопросы организации творческой деятельности учащихся с помощью создания проблемных ситуаций, развития методологической культуры школьников в процессе выполнения творческих заданий. [1].

Мышление – самый сложный из процессов познания, причем его сложность такова, что превосходит даже возможности языка в однозначном выражении сути мышления. Дать исчерпывающее определение мышлению, ограничив его простым или единственным предложением, практически невозможно. Однако мышление можно описать с разных сторон, используя для этого понятия о видах, формах мышления, теории его происхождения и развития, об особенностях творческого мышления.

Современный этап развития общества выдвигает новые задачи воспитания детей младшего школьного возраста. Большое значение придается проблеме формирования культуры общения детей, в решении которой ведущую роль играет формирование коммуникативных функций речи, как центральное звено развития ребенка. Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка.

Основной и первоначальной является коммуникативная функция – назначение речи быть средством общения. Целью общения может быть поддержание социальных контактов, обмен информацией. Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении школьника и активно им осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем. Воспитание – это целенаправленный, специально организованный педагогический процесс взаимодействия педагога с обучаемыми, организации разнообразной деятельности с целью формирования у них нравственных, эстетических, физических качеств, развития их способностей и духовных сил, становления отношений с окружающим миром и людьми. [1].

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь выделены перспективы развития детей. Так, ведущей целью был и остается идеал всесторонне развитой личности, характеризующейся порядочностью, человеческим достоинством.

Актуальность темы: значение и функция школы в системе непрерывного образования определяется не только ее преемственностью другими звеньями образования, но и неповторимой ценностью этой ступени в становлении и развитии личности. Формирование и развитие у младших школьников навыков учебной деятельности будет

успешным, если будут разработаны методы развития учебной деятельности младших школьников в учебной деятельности: критериальные методы оценивания, направленные на развитие самооценки; методы критериальной оценки результатов учебной деятельности, рефлексивный метод.

Материал и методы. В качестве методов исследования были использованы: Методики исследования развития навыков учебной деятельности у младших школьников: Методика «Тест дивергентности мышления» (задачи Гилфорда); Методика исследования особенностей учебной деятельности на основе теста Торренса «Неполные фигуры». Методы самостоятельной учебной работы и работы под руководством учителя: Методика «Мозговой штурм» Использование метода мозгового штурма позволяет продемонстрировать учащимся, что у одной и той же задачи может быть несколько различных решений и каждое из них является правильным. Просто все зависит от конкретных заданных условий. Умение высказывать свои мысли способствует раскрепощению сознания детей, развитию их критического мышления и творческих способностей. Оценивание результатов высокий уровень 10–15 баллов, средний уровень 6–9 баллов, низкий уровень 1–5 баллов. Методика Р.С. Немова «Вербальная фантазия» – ребенку предлагается рассказать сказку или рассказ на любую тему и о чем угодно. В ходе рассказа оцениваем его фантазию. Эта методика направлена на выявление скорости процессов воображения, необычности, оригинальности образов воображения, проработанности образов. Учитывается так же насколько богата фантазия ребенка и вызывает ли интерес и эмоции рассказ школьника для слушателя. Максимально высокий уровень показывают дети с баллами 10–14, средний уровень – 5–9 баллов, низкий уровень – 0–4 балла.

Методы стимулирования и мотивации, методы и приемы развития учебной деятельности: критериальные методы оценивания, теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме, синтез, обобщение, сравнение.); эмпирические (наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, психодиагностические – тестирование по методикам, анализ документации и работ детей); методы обработки результатов исследования (статистические, графической обработки экспериментальных данных). В экспериментальной работе, которая проводилась на базе ГУО «Средняя школа №4» принимали участие младшие школьники 3-го класса в количестве 24 человек, среди них 14 девочек, 10 мальчиков. [2].

Результаты и их обсуждение. Мы сравнили результаты, полученные на констатирующем и контрольном эксперименте в контрольной и экспериментальной группах при исследовании особенностей учебной деятельности и пришли к следующим выводам: произошли изменения в развитии навыков учебной деятельности учащихся в контрольной группе: увеличился процент учащихся с высоким уровнем от 20,8% до 46%, средний уровень увеличился с 45,8% до 54%, уменьшился процент с низким уровнем от 33% до 0%

На контрольном этапе исследования выявлено, что преобладает высокий уровень сформированности навыков понимания инвариантности геометрических фигур (62,5%), низкий уровень сформированности навыков на контрольном этапе не выявлен, что свидетельствует об эффективности предложенного комплекса дидактических игр и упражнений по развитию понимания инвариантности геометрических фигур и развития навыков учебной деятельности.

Результаты по методике «Вербальная фантазия», получены путем оценивания фантазии ребенка по его рассказу, по воображению, по эмоциям. По полученным результатам можно сказать, что у большинства учеников богатая фантазия, развита скорость процесса воображения, необычности, оригинальности образов воображения, проработанности образов. Низкий уровень показали всего лишь два человека, они затруднялись в методике, не могли высказать свое мнение. Мы соотнесли полученные результаты двух методик по развитию творческих способностей.

Полученные результаты говорят о том, что у большинства младших школьников средний уровень развития творческих способностей.

Заключение. Таким образом, учебная деятельность – это деятельность, в содержание которой входит овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Учебная деятельность формируется в младшем школьном возрасте, это развивающийся и ведущий вид деятельности, где младший школьник – ее субъект, который развивается в ходе данной деятельности.

Методика развития учебной деятельности учащихся является способом организации контрольно-оценочной деятельности учителя и обучающихся в учебном процессе. В основе методики развития учебной деятельности лежит стратегия критериальной оценки учебной деятельности младших школьников для развития их субъектной позиции. Методика ориентирована на развитие учебной деятельности обучающегося в учебном процессе посредством развития общеучебных умений аналитического и оценочного характера, учебной мотивации в их взаимосвязи и рефлексии. Формирование у младших школьников учебной деятельности на уроках будет успешным, если будут разработаны методы и приемы развития учебной деятельности: критериальные методы оценивания, развитие общеучебных умений аналитического и оценочного характера, рефлексивный метод.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что младший школьный возраст представляет собой один из наиболее важных и ответственных периодов в жизни ребенка, в процессе его развития происходит изменение всех психических процессов, которые в свою очередь, коренным образом изменяют личность ребенка. Воспитание коммуникативной культуры позволит в младшем школьникам в подростковом возрасте избежать многих проблем, связанных с асоциальным поведением [3]. Анализ литературы показал, что в любом случае, когда речь шла о творчестве, говорилось о возникновении нового [4]. Таким образом, творческое мышление – это создание новых образов на основе накопленных знаний. Развитие творческих способностей – сложное и важное дело, успешной реализации которого помогает создание необходимых условий и применение эффективных методов. А сам учитель должен быть терпим к проявлениям творчества детей, будь они даже не в нужный момент или же просто кажущимися нам глупышами. Нужно уметь вовремя их увидеть, поощрить и дать возможность проявиться еще раз. В практической части исследования нами была проведена диагностика творческих способностей младших школьников. Проведенные методики позволили выявить недостатки и наметить пути улучшения творческого потенциала детей.

Список использованной литературы:

1. Воронцов, А.Б. Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова / А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова – М.: Рассказов, 2018. – 300 с.
2. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности / А.Б. Воронцов. – М.: Рассказов, 2019. – 303с.
3. Давыдов, В.В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка / В.В. Давыдов // Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 2021. – С. 66–97.
4. Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения: материалы международной научно-практической конференции, Витебск, 20–21 октября 2011 г. [Электронный ресурс] – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. – Режим доступа: URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/14548>. – Дата доступа: 24.10.2022.

Ванпага А.Н.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Студент
Виноградова С.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Старший преподаватель
s.a-vinogradova2010@mail.ru

УДК 159.922.6:[159.942.6+316.752]

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Статья посвящена проблеме агрессии, ее проявлениях на разных возрастных этапах и взаимосвязи с ценностными ориентациями личности. Проведенное эмпирическое исследование позволило осуществить анализ показателей склонности к агрессии, определить уровень социально одобряемой агрессии и соотнести с показателями реальной структуры ценностных ориентаций личности. Предположение о наличии взаимосвязи между агрессией и ценностными ориентациями личности подтвердилось.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, легитимизированная агрессия, уровень агрессивности, ценностные ориентации, юноши, зрелый возраст.

THE RELATIONSHIP OF AGGRESSION AND VALUE ORIENTATIONS OF THE INDIVIDUAL AT DIFFERENT AGE STAGES

The article is devoted to the problem of aggression, its manifestations at different age stages and the relationship with the value orientations of the individual. The conducted empirical research made it possible to analyze the indicators of propensity to aggression, determine the level of socially approved aggression and correlate it with the indicators of the real structure of the value orientations of the individual. The assumption that there is a relationship between aggression and value orientations of the individual has been confirmed.

Keywords: aggression, aggressive behavior, legitimized aggression, level of aggressiveness, value orientations, young men, mature age.

Введение. Проблема агрессивного поведения все чаще стала упоминаться в психологической среде и различных исследованиях личности. Само по себе агрессивное поведение может являться не только проблемой личности, но и особенно важной социальной проблемой.

Несмотря на наличие различных определений, под агрессией чаще всего понимают мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.д.) [1].

В зарубежной психологии агрессию, в какой бы форме она не проявлялась, рассматривают как поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного с собой обращения (Е.Ю. Брель, Р. Бэрн, А. Басс, Л. Берковиц, Г. Фешбах, Д. Коннор и др.).

Отечественная психология подтверждает, что личность должна обладать определенной степенью агрессивности, а сама по себе агрессивность не делает субъекта социально опасным. Агрессия приобретает негативный смысл только при определенной социальной направленности личности, мотивов ее деятельности, ценностей, ради достижения которых осуществляется эта активность [2].

В современном мире наряду с социально-неодобряемыми формами агрессии в обществе также существуют легитимизированная агрессия. Данный вид агрессии носит в большинстве своём адаптивный характер. Избыточное проявление данных показателей может дезадаптировать личность в обществе [3, с. 10].

Легитимная агрессия представляет собой процесс обоснования приемлемости и оправданности различных форм агрессивного поведения путем установления легитимного статуса, который в свою очередь становится общественно-одобряемым. Эмпирическое изучение взаимосвязи легитимной агрессии и склонности к агрессивным формам поведения впервые на постсоветском пространстве осуществлено коллективом психологов под руководством С.Н. Ениколопова и привело к разработке исследовательского инструмента.

Традиционно агрессия и агрессивность изучается в подростковой среде, так как именно данный возраст в развитии личности считается самым проблемным. Юность же и взрослость характеризуются как наиболее стабильные в эмоциональном и интеллектуальном развитии периоды. Тем не менее, юность – это сложный период, когда личность готовится к жизни во взрослом мире. В юношеском возрасте формируется самосознание и самокритичность и могут обнаружиться противоречия в собственном представлении о себе, что может стать фактором проявления агрессивного поведения.

На сегодняшний день развитие личности в период взрослости остается одной из самых сложных и недостаточно изученных проблем психологии, однако намечается тенденция перемещения центра исследования с раннего онтогенеза на период взрослости.

Многочисленные исследования показывают, что тенденции характерные для детского и подросткового возраста сохраняются и во взрослом возрасте. Так, мужчины проявляют больше физическую агрессию, а женщины вербальную и косвенную. Несмотря на то, что физическая агрессия с возрастом снижается, ее жестокость, если рассматривать с точки зрения причиненных травм, возрастает и достигает пика в позднем подростковом периоде и начале взрослой жизни, что подтверждается статистическими данными о насильственных преступлениях и убийствах. Эти крайние проявления агрессии почти полностью относятся к лицам мужского пола, фигурирующим как в качестве исполнителей, так и в качестве жертв. Насилие в жестокой форме, как и другие формы физической агрессии, начинает снижаться в возрасте после 25–27 лет и продолжает эту тенденцию в дальнейшем, при этом половые различия в агрессии сохраняются и в зрелом возрасте [4].

Понимание убеждений отдельной личности в отношении к проявлениям насилия, ее ценностные ориентации могут позволить прогнозировать те или иные формы поведения этой личности. Таким образом, целью исследования стало изучение взаимосвязи агрессии и ценностных ориентаций на разных возрастных этапах.

Материал и методы. В исследовании принимало участие 2 выборки испытуемых по 19 человек в каждой выборке, общее количество респондентов составило 38 человек. Первая выборка представляла собой группу юношей в возрасте от 17 до 19 лет. Вторая выборка характеризовалась группой представителей зрелого возраста от 22 до 39 лет.

Для диагностики склонности к агрессии в выборке респондентов применялся опросник уровня агрессивности Басса-Перри (ВРАQ-24). В методике выделяется трехфакторная структура: инструментальный (физическая агрессия), аффективный (включает физиологическое возбуждение и подготовку к агрессии – гнев), когнитивный (основан на переживании чувства несправедливости и ущемленности, неудовлетворенности желаний – враждебность) компоненты.

С целью определения уровня социально одобряемой агрессии был использован опросник легитимизированной агрессии (ЛА-44), разработанный в лаборатории клинической психологии НЦПЗ РАМН С.Н. Ениколоповым и Н.П. Цибульским. Полученные результаты распределяются по пяти шкалам («личный опыт», «спорт», «политика», «СМИ», «воспитание»).

В качестве методики диагностики ценностных ориентаций респондентов был использован опросник ценностных ориентаций С.С. Бубнова. Он предназначен для изучения реализации ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности. Ценности в обобщенном виде: приятное времяпрепровождение, высокое материальное благосостояние, поиск и наслаждение прекрасным, помощь и милосердие к другим людям, любовь, познание нового в мире, высокий социальный статус и управление людьми, признание и уважение людей и влияние на окружающих, социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе, общение, здоровье.

Результаты и их обсуждение. Анализ данных исследования, полученных с помощью «Опросника агрессивности Басса-Перри» показал, что процентные показатели в обеих группах разнятся незначительно. Можно выделить в группах 10,5%–15,7% человек с наиболее высокими показателями. Для шкал физической агрессии и гнева характерны средние значения, а для враждебности низкие.

Определение особенностей легитимизированной агрессии посредством опросника ЛА-44 продемонстрировало, что между выборками существуют различия по средним показателям: Личный опыт – 2,25%, воспитание – 2,42%, спорт – 8,6%, СМИ – 3,4%. Наиболее низкие результаты в двух выборках характерны для легитимизации в области воспитания, а наиболее высокие характерны для СМИ. По результатам можно сделать вывод, что для представителей групп будет характерно минимальное одобрение агрессивных мер в области воспитания и максимальное одобрение свободного освещения насилия и агрессии.

В целом, по методикам, направленным на изучение агрессии, можно отметить, что высокие интегральные показатели отсутствуют в выборках по обоим методикам. Различия между результатами 2 выборок составляют 12%, для большинства испытуемых характерны средние значения. Особое внимание привлекают высокие показатели легитимизации в области СМИ, и минимальное одобрение агрессии в воспитании.

Рассмотрим результаты методики, направленной на выявление реальной структуры ценностных ориентаций личности. Изначально выявили доминирующую ценность в первой выборке.

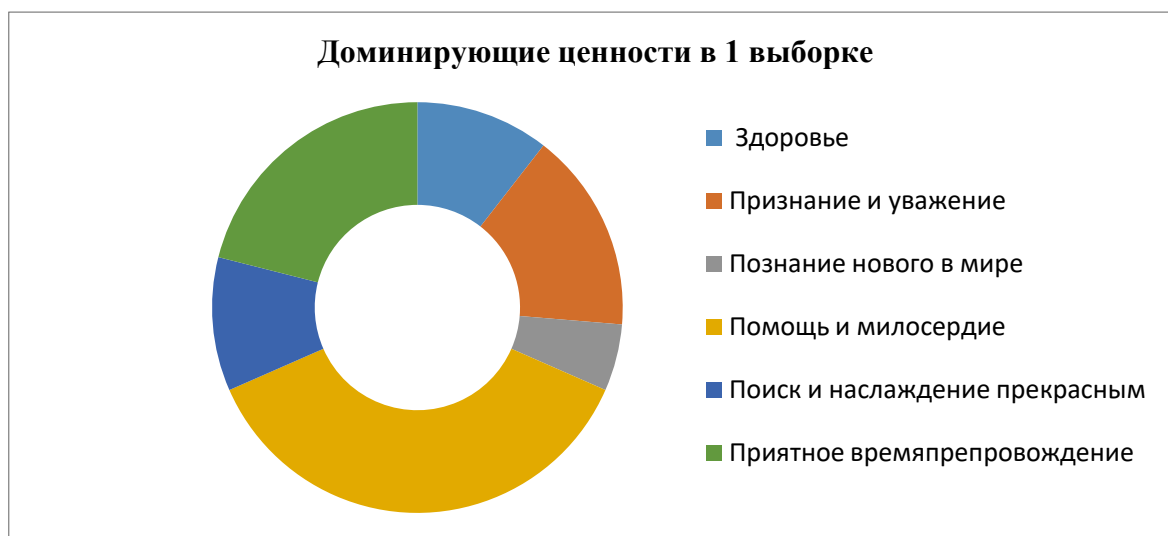


Рисунок 1 – Распределение доминирующих ценностей в первой выборке (юношеский возраст)

Исходя из полученных данных ведущей ценностью является помощь и милосердие, далее идет признание и уважение, затем познание нового и приятное времяпрепровождение. Одинаковую представленность имеют здоровье и наслаждение прекрасным. Такие ценности как общение, социальная активность, высокий социальный статус, любовь и высокое материальное благосостояние не рассматриваются испытуемыми как ценности.

Распределение ценностей во второй выборке отлично от первой. Результаты представлены на рисунке 2. Здоровье, общение, высокий социальный статус как ценности никто не выбрал из данной группы. Самая доминирующая ценность – приятное времяпрепровождение (6 человек). По одному человеку выбрали такие ценности: социальная активность, познание нового, поиск и наслаждение прекрасного и высокое материальное благосостояние.

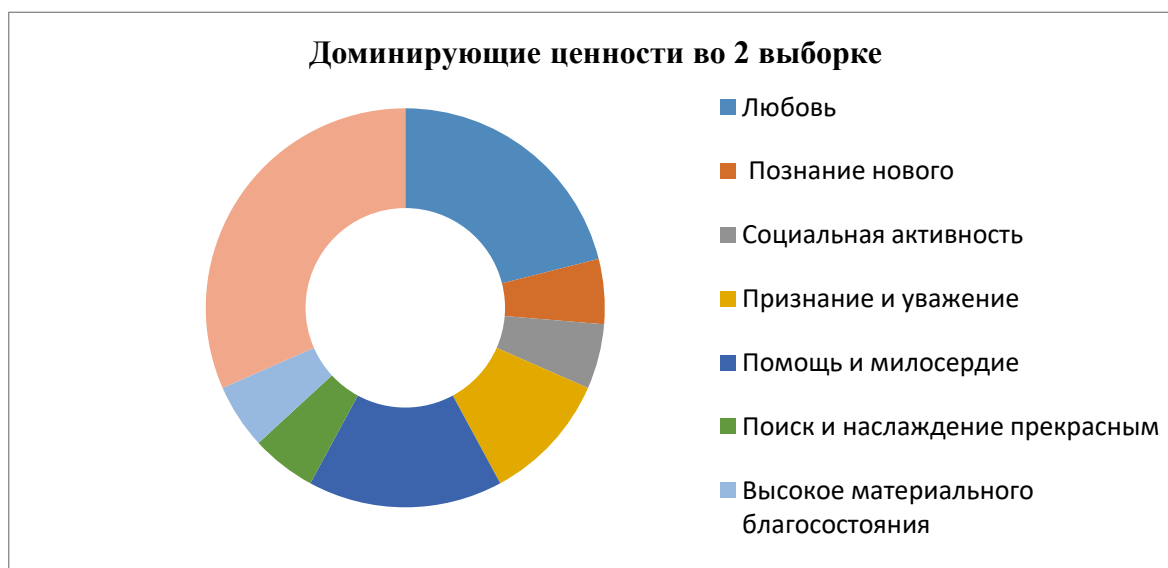


Рисунок 2 – Распределение доминирующих ценностей во второй выборке (зрелый возраст)

Рассматривая выбор испытуемых можно выделить наибольшую вариативность ценностей во второй выборке. Приятное времяпрепровождение, помощь и милосердие имеют высокие показатели в двух выборках.

С целью изучения взаимосвязи между агрессией и ценностными ориентациями личности мы использовали корреляционный анализ Спирмена. В результате исследования мы получили в первой выборке (юношеский возраст) данные о том, что существует взаимосвязь между легитимизированной агрессией и ценностью любовь ($r=0,473$, при $p \leq 0,01$).

Во второй выборке зрелого возраста выявлена взаимосвязь между легитимизированной агрессией и высоким материальным благосостоянием ($r=0,570$, при $p \leq 0,01$), между общим показателем агрессии и социальной активностью ($r=0,490$, при $p \leq 0,01$), между общим показателем агрессии и приятным времяпрепровождением ($r=0,478$, при $p \leq 0,01$). Эти данные могут свидетельствовать о том, что респонденты стремятся к социальной активности, достижениям высокого материального благосостояния посредством агрессивного поведения, в случае нехватки ресурсов.

Заключение. Таким образом, проанализировав эмпирические данные, полученные по нескольким методикам, можно сделать заключение о несущественных различиях между выборками. Предположение о том, что существуют различия агрессивного поведения в юношеском и зрелом возрасте, не нашло подтверждения. Заметна тенденция наличия в группах невысокого процента (10,5%–15,7%) человек с высокими показателями. Данные враждебности в группах оказались идентичны. Для шкал физической

агрессии и гнева характерны средние значения, а для враждебности низкие. Наиболее низкие результаты в двух выборках характерны для легитимизации в области воспитания, а наиболее высокие характерны для СМИ. Можно отметить, что для представителей групп будет характерно минимальное одобрение агрессивных мер в области воспитания и максимальное одобрение свободного освещения насилия и агрессии.

Полученные данные с помощью опросников различались не более чем на 5% по одним методикам и не более 12% по другой. Можно предположить, что причиной такого результата стало несущественная разница в возрасте испытуемых, т.к. большинство респондентов находились на стыке юношеского периода и ранней взрослости, минимальная разница составила 5 лет. С помощью корреляционного анализа была выявлена сильная корреляционная связь между легитимизированной агрессией и любовью как ценностью, а также, высоким материальным благосостоянием. Прямая корреляционная связь выявлена между общим показателем агрессии и социальной активностью, приятным времяпрепровождением.

Список использованной литературы:

1. Гамезо, М.В. Возрастная психология: личность от молодости до старости: учеб. Пособие / М.В. Гамезо. – М.: Педагогическое об-во России, 2001. – 272 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 298 с.
3. Букреев, В.И. Человек агрессивный. (Истоки международного терроризма): учеб. пособие / В.И. Букреев. – 2-е изд., стереотип. – М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСИ». – 2011. – С. 10.
4. Вадурина, Е.Н. Развитие личности в период взрослости / Е.Н.Вадурина. – М.: Эксмо, 2017. – 205 с.

Гвоздева Т.А.

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

tanichka-bucik@mail.ru

Милашевич Е.П.

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

Старший преподаватель
lenamilashevich@rambler.ru

УДК 159.923.2-057.87: 316.647.5

МЕЖЛИЧНОСТНАЯ ИНТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования межличностной интолерантности к неопределенности у студентов высшей школы. Приводятся статистически значимые результаты связи интолерантности к неопределенности с другими личностными свойствами молодых людей. Установлены гендерные различия в уровне проявления межличностной интолерантности к неопределенности.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, интолерантность, межличностная интолерантность к неопределенности, принятие решений.

INTERPERSONAL INTOLERANCE TO UNCERTAINTY IN THE SYSTEM OF PERSONAL PROPERTIES OF STUDENTS

The article discusses the results of an empirical study of interpersonal intolerance for uncertainty in students of higher educational institution. Statistically significant results of the connection of intolerance for uncertainty with other personal properties of young people are presented. Gender differences in the level of manifestation of interpersonal intolerance for uncertainty have been established.

Keywords: tolerance for uncertainty, intolerance, interpersonal tolerance for uncertainty, decision-making.

Введение. Современный студент учится в период очень динамичной жизни связанной с постоянными изменениями социокультурной, общественно – политической, экономической и других сфер, живет в реалиях неопределенности, нововведений и инноваций, информационных технологий, что непосредственно влияет на индивидуальные стороны его жизнедеятельности. Успешность учебной деятельности, эффективность взаимодействия с сокурсниками и преподавателями, качество личной жизни студента и его субъективное благополучие во многом определяются личностными предикторами и возможностями в совладании с неопределенностью.

В российской психологии толерантность к неопределенности трактуется как интегральная личностная характеристика. По мнению Д.А. Леонтьева, ситуация неопределенности представляет собой вызов, на который разные люди реагируют по-разному, проявляя в самом способе реагирования особенности своей личности. При этом позитивное отношение к неопределенности возможно, и именно оно оказывается наиболее продуктивным для личностного развития и сопротивляемости стрессам. Суть такого отношения в том, чтобы отказаться от детской иллюзии стабильности и однозначности картины мира и выработать более взрослую позицию принятия неопределенности, другой стороной которой выступает обнаружение новых возможностей [1]. Поэтому в настоящее время актуально выделение конструкта интолерантности к неопределенности и его взаимосвязи с личностными характеристиками человека. Понятие интолерантность обозначает индивидуальную тенденцию воспринимать и интерпретировать ситуацию как угрозу или источник дискомфорта. Межличностная интолерантность к неопределенности, как новая дефиниция, рассматривалась в работах Т.В. Корниловой, которая выделила разные виды интолерантности к неопределенности: стремление к ясности и определенности в отношении к миру в целом (и миру идей); стремление к ясности и определенности в мире людей, т.е. в отношениях с окружающими. Данный автор определила межличностную интолерантность к неопределенности (МИТН), которая проявляется в том, что человек может спокойнее и легче воспринимать и переносить неопределенность в различных сферах своей жизни, тогда, как именно неопределенность в отношениях с другими людьми является для него стрессогенным фактором. В межличностных отношениях такой человек стремится к максимальной ясности, стабильности, прозрачности и даже контролю [2].

Как показано в исследованиях, именно способность человека жить в условиях неопределенности, переосмысление действительности, способность к нешаблонному мышлению как способу решения не стандартных задач, сегодня выступает важным качеством преадаптивности личности, обеспечивает успешность ее реализации в современном обществе [3].

В этой связи является значимым изучение у студентов личностной регуляции решений и действий в условиях неопределенности.

Материал и методы. Материал исследования составили научные работы зарубежных и российских ученых-психологов (С. Баднер, А.И. Гусев, В.П. Зинченко, Д.А.Леонтьев, Е.Г. Луковицкая, Т.В. Корнилова, А. Фернхем, Э. Френкель-Брунsvик и др.), в которых рассматривались многомерные теоретические конструкты толерантности и интолерантности к неопределенности, и анализ их связи с личностными свойствами человека. Методами исследования выступили теоретический анализ и обобщение, психодиагностические методы и методы статистической обработки данных. В качестве психодиагностического инструментария применялся «Новый опросник толерантности – интолерантности к неопределенности» Корниловой Т.В. [4]. Опросник состоит из 33 утверждений, группируемых в 3 шкалы: толерантность к неопределенности, интолерантность и межличностная интолерантность к неопределенности (МИТН), которая понимается как стремление к ясности и контролю в межличностных отношениях, ощущение дискомфорта в случае неопределенности отношений с другими, что соответствует критериям неустойчивости, монологичности, статичности во взаимодействии с людьми. Для определения личностных свойств студента использовался «Опросник личностных предпочтений» А. Эдвардса в адаптации Т.В. Корниловой, в частности шкала «Готовность к принятию решений» (ПР). Пункты шкалы ПР соответствуют представлениям об актах принятия неопределенности как готовности мыслить и действовать в ситуации выбора [4].

Данные методики носят характер стандартизированного опроса, опыт использования которого в обследовании взрослых людей представлен в работе Е.П. Милашевич [5].

В исследовании приняли участие 72 студента 1 курса ВГУ имени П.М. Машерова дневной и заочной формы обучения, из них 40 респондентов факультета физической культуры и спорта (ФФКиС) и 32 студента факультета социальной педагогики и психологии (ФСПиП), 29 мужчин и 43 женщины.

Результаты и их обсуждение. Анализ диагностических данных, полученных по шкале «Межличностная интолерантность к неопределенности» позволяет определить следующие уровневые показатели: у 24% респондентов (17 человек) высокий показатель уровня МИТН, что означает наличие большого дискомфорта, когда невозможно проследить за ходом мысли другого человека. Средний уровень имеют 67% (48 человек) и низкий уровень 19% (7 студентов).

Изучая межличностную интолерантность к неопределенности в гендерном аспекте, мы отметили, что для 7% мужчин (2 человека) характерен высокий показатель уровня МИТН; у 76% (22 студента мужского пола) – средний уровень, и у 17% (5 мужчин) – низкий. Среди женщин у 35% испытуемых (15 человек) высокий показатель уровня МИТН; у 60% (26 человек) – средний уровень, и у 5% (2 студента) – низкий. Среднее значение тестовых показателей по всей выборке – 28,97 (соответствует среднему уровню), среднее значение тестовых показателей женщин – 30,79 (соответствует среднему уровню), среднее значение тестовых показателей мужчин – 26,28 (соответствует среднему уровню).

По итогам математико-статистической обработки психодиагностических данных (полученных в ходе опроса студентов) с помощью критерия U Манна-Уитни были выявлены статистически значимые различия ($p=0.004$) в уровне фактора МИТН у мужчин и женщин (среднее значение мужчин – 26,28; среднее значение женщин – 30,79). Эти данные позволяют сделать вывод (в пределах данной выборки), что мужчины в большей степени, чем женщины принимают неопределенность в сфере межличностных отношений; мужчины больше, чем женщины, способны принимать другую личность во всей ее естественной изменчивости, неподконтрольности, противоречивости и многогранности; мужчинами элемент неопределенности в отношениях воспринимается как неизбежное свойство межличностных отношений. С другой стороны, женщины в большей степени,

чем мужчины, стремятся к максимальной ясности, прозрачности и даже контролю в межличностных отношениях; у женщин в большей степени, чем у мужчин неопределенность в отношениях с другим человеком вызывает, тем больший дискомфорт, чем выше степень значимости этих конкретных отношений для данной личности.

Также в результате анализа были выявлены статистически значимые различия ($p=0.008$) в уровне фактора МИТН у студентов ФСПиП и студентов ФФКиС (среднее значение студентов ФСПиП – 31.28; среднее значение студентов ФФКиС – 27.13). Полученные данные позволяют сделать вывод (в пределах данной выборки), что студенты ФСПиП в большей степени, чем студенты ФФКиС испытывают потребность достигнуть в любых межличностных отношениях максимальной ясности, четкости и однозначности, а также потребность знать о другом человеке как можно больше; студенты ФСПиП в большей степени, чем студенты ФФКиС, склонны к непринятию прав другого на личное пространство, к неприятию недосказанности и испытывают сложности с соблюдением границ в отношениях. С другой стороны, студенты ФФКиС в большей степени, чем студенты ФСПиП, признают, что другой человек неподконтролен и независим, от него невозможно требовать каких-либо гарантий и вечного исполнения однажды принятых на себя обязательств; студенты ФФКиС больше, чем студенты ФСПиП, обладают способностью узнавать другого человека только до той степени, которую этот человек может и хочет обеспечить. Возможно, такие результаты обусловлены тем, что подавляющее большинство студентов ФСПиП – женщины, а большая часть студентов ФФКиС – мужчины.

Применение шкалы «Готовность к принятию решений» (ПР) позволило выявить следующие результаты: 50% респондентов (36 человек) демонстрируют высокий показатель уровня ПР; 47% (34 студента) – средний уровень, 3% (2 респондента) – низкий. Среди мужчин у 52% респондентов (15 человек) высокий показатель уровня ПР; у 45% (13 человек) – средний уровень, и у 3% (1 человек) – низкий. Высокий показатель уровня ПР имеют 49% женщин (21 человек), средний уровень 49% (21 человек), низкий 2% (1 человек). Среднее значение тестовых показателей по всей выборке – 43,18 (соответствует высокому уровню). Среднее значение тестовых показателей женщин – 43,05 (соответствует высокому уровню), среднее значение тестовых показателей мужчин – 43,38 (соответствует высокому уровню). Результат обработки указанных данных с помощью критерия Манна-Уитни показал отсутствие статистически значимых различий. Принятие решений в условиях неопределенности предполагает как когнитивные, так и личностные контексты, осуществления выбора. Факторы принятия решений относятся к регулятивной составляющей процесса принятия решений.

С целью оценки взаимосвязи между уровнем межличностной интолерантности к неопределенности (МИТН) и уровнем готовности к принятию решений (ПР) применялся метод ранговой корреляции Спирмена и выявлена обратная низкая корреляционная связь ($r=-0,329$, $p=0,005$). Это свидетельствует о том, что, чем больше в межличностных отношениях человек стремится к максимальной ясности, стабильности, прозрачности и контролю, тем меньше его способность принятия неопределенности как готовности мыслить и действовать в ситуации выбора, и тем меньше способность к выбору убеждения или образа действий среди нескольких возможных альтернативных вариантов.

Заключение. Результаты исследования показали, что в межличностных отношениях студентов отражаются эмоциональные и поведенческие аспекты реагирования на ситуацию неопределенности. В целом, у юношей и девушек студенческого возраста, наблюдается средний уровень межличностной интолерантности к неопределенности. Доминирование среднего уровня свидетельствует о том, что студенты стремятся к ясности и контролю в межличностных отношениях, они ощущают беспокойство, когда не могут понять, как другие люди на них реагируют. Выявлено влияние факторов пола студенческой выборки на принятие неопределенности в сфере межличностных отношений.

Проведенное исследование носит пилотажный характер и предполагает продолжение работы в избранном направлении с целью уточнения взаимосвязей толерантности и интолерантности к неопределенности и ее структуры с личностными компонентами.

Можно констатировать, что изучение толерантности к неопределенности и ее составляющих имеет существенное значение при объяснении поведения человека в ситуации принятия решения.

Список использованной литературы:

1. Леонтьев, Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности / Д.А. Леонтьев. [Электронный ресурс] // Психологические исследования (электронный журнал). – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 2. – Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru>. – Дата доступа: 30.10.2022.

2. Корнилова, Т.В. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера / Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова // Экспериментальная психология. – 2014. – Том 7. – № 1. – С. 92–110.

3. Морожанова, М.М. Понятие "неопределенность" в современном психологическом знании / М.М. Морожанова // Психологический Vademecum. Социализация личности в условиях неопределенности: региональный аспект: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – С. 230–233.

4. Корнилова, Т.В. Новый опросник толерантности к неопределенности / Т.В. Корнилова // Психологический журнал / Методы и методики. – 2010. – Том 31. – № 1. – С. 74–86.

5. Милашевич, Е.П. Стандартизированный опрос как метод изучения притязаний взрослого человека в профессии и социально-ролевых отношениях / Е.П. Милашевич // Психология личности: новые подходы в исследовании: Сборник научных трудов / Под общей редакцией С.Л. Богомаза. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова». – 2004. – С. 37–44.

Гвоздева Т.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Студент

tanichka-bucik@mail.ru

УДК 316.776:165:159.954

ПОТРЕБНОСТЬ В ПОЗНАНИИ КАК МОТИВАЦИОННАЯ ОСОБЕННОСТЬ КРЕАТИВНОГО СУБЪЕКТА

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования потребности в познании и личностной креативности у студентов высшего учебного заведения и у взрослых. Приводятся статистически значимые результаты связи потребности в познании с личностной креативностью и склонностью к риску. Установлены возрастные различия в уровне потребности в познании и в уровне предпочтения сложных идей.

Ключевые слова: потребность в познании, креативность, склонность к риску, любознательность, сложность, воображение.

THE NEED FOR COGNITION AS A MOTIVATIONAL FEATURE OF A CREATIVE SUBJECT

The article discusses the results of an empirical study of the need for cognition and personal creativity among students of higher education and adults. Statistically significant

results of the connection between the need for cognition with personal creativity and propensity for risk-taking are presented. Age differences in the level of need for cognition and preference for complex ideas have been established.

Keywords: need for cognition, creativity, propensity for risk-taking, curiosity, difficulty, imagination.

Введение. Ускорение темпов развития общества, создание и внедрение инноваций обуславливает все возрастающую потребность общества в людях, способных творчески подходить к любым изменениям, нетрадиционно и качественно решать существующие проблемы. Высокие достижения субъекта в различных сферах деятельности обусловлены вкладом многих предикторов, в частности, креативности, способности проявлять усилия и мотивационных характеристик. Среди последних особенно значимой оказывается субъективная потребность индивида в познании [1].

Потребность в познании (need for cognition – NFC) – это свойство личности, отражающее степень склонности людей к активной познавательной деятельности. Эта потребность врожденная и является одной из основных жизненно важных потребностей. NFC является специфической человеческой потребностью и обладает открытой бесконечной природой. Ее удовлетворение постоянно требует новизны, усложнения познавательного материала, расширения диапазона познания. Высокий уровень NFC обеспечивает когнитивную мотивацию участвовать и получать удовольствие от целенаправленной познавательной деятельности и является основным условием развития способностей.

В контексте оценки творческих способностей личности креативность определяется как способность порождать необычные и принципиально новые идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро решать задачи и проблемные ситуации.

Экспериментальные исследования отечественных психологов Д.Б. Богоявленской, В.А. Петровского и других авторов показали, мотивационные особенности креативного субъекта предполагают, что такому субъекту свойственна повышенная познавательная потребность, проявляющаяся в ненасытной любознательности, а также готовности по собственной инициативе выходить за пределы исходных требований деятельности. Главное отличие креативной личности – в специфической мотивации. Ведущими являются внутренние мотивы, т.е. интерес к проблеме и стремление к самому процессу творчества. Причем проявление внутренней познавательной мотивации – основное условие, необходимое для проявления личностью своих креативных способностей [1].

Материал и методы. Психодиагностические методы: методика «Шкала потребности в познании» («Need for Cognition Scale», J. Cacioppo, R. Petty, K. Kao, в переводе Е.А. Шепелевой и Е.М. Лаптевой, 2018); методика «Самооценка личностной креативности» («Creativity Assessment Packet (CAP)», R. Williams, Креативные тесты Вильямса в адаптации Е.Е. Туник, 1997–1999). Методы обработки полученных данных – количественные: программа MS Excel, коэффициент корреляции Спирмена, критерий Манна-Уитни, программа IBM SPSS Statistics.

В исследовании приняли участие 34 студента ВГУ имени П.М. Машерова (18 респондентов факультета физической культуры и спорта (ФФКиС), 16 – факультета социальной педагогики и психологии (ФСПиП)), 4 взрослых с высшим образованием 26–32 лет.

Результаты и их обсуждение. В итоге проведения исследования с помощью «Шкалы потребности в познании» были получены следующие показатели: у 1 респондента (3%) очень высокий уровень; у 19 (50%) – высокий, у 17 (44%) – средний, и у 1 (3%) – низкий.

Среднее значение тестовых показателей по всей выборке – 77,58 (соответствует высокому уровню). В результате математико-статистической обработки психодиагностических данных были выявлены статистически значимые различия (критерий Манна-

Уитни 0,041 $p \leq 0.05$) выраженности психологических показателей между средними значениями тестовых показателей уровня NFC взрослых (89,25 – соответствует высокому уровню) и уровня NFC студентов (76,21 – соответствует среднему уровню). Это означает, что у взрослых людей, по сравнению со студентами, выше степень склонности к активной познавательной деятельности; у них большей степени выражено желание вовлекаться в деятельность, требующую умственных усилий, а также в получении удовольствия в ситуациях, связанных с когнитивными нагрузками. Также взрослым для взрослых характерна центральная обработка информации, необходимость структурировать соответствующие ситуации осмысленным, интегрированным образом, понять и осознать эмпирический мир. Взрослые способны прилагать больше усилий в процессе обработки информации; у взрослых выше флюидный интеллект, то есть выше способность обрабатывать текущую информацию. Также взрослые с большей вероятностью формируют свое отношение, обращая пристальное внимание на соответствующие аргументы, то есть через центральный путь к убеждению; взрослые, как правило, больше подвержены предубеждениям, порожденным напряженным мышлением; также они не склонны полагаться только на стереотипы при оценке других людей, и они в большей степени получают удовольствие от собственной деятельности [2].

В то же время студенты в меньшей степени, чем взрослые расположены увлекаться мыслительным процессом и получать от этого удовольствие. Люди юношеского возраста в большей степени, чем взрослые, склонны к периферийной обработке информации; им присущи представления о мыслительном процессе как о трудном и малоприятном мероприятии, которого по возможности следует избегать; они более склонны формировать свое отношение, чаще полагаясь на периферийные сигналы, такие как насколько привлекательным или заслуживающим доверия является говорящий; с большей вероятностью приписывают более высокую социальную привлекательность более привлекательным людям или партнерам; им труднее направить процессы внимания исключительно на интеллектуальные задачи; они склонны проявлять большую предвзятость, так как полагаются на умственные упрощения, то есть эвристические предубеждения [2].

Такой результат может быть связан с психологическими особенностями возрастов: исследования по изучению изменений NFC в течение жизни человека показали, что в молодом возрасте (до 24 лет) уровень потребности в познании с большей вероятностью будет увеличиваться [3].

Далее приводятся результаты исследования с помощью методики «Диагностика личностной креативности» [4].

По фактору «Склонность к риску» были получены следующие показатели: у 1 респондента (3%) высокий уровень, у 15 (39%) – повышенный, у 16 (42%) – средний, у 6 (16%) – пониженный. Склонность к риску означает выбор вариантов альтернатив, сопряженных с большей вероятностью угрозы потери; способность принимать нестандартные, рискованные решения; склонность к поиску сенсаций, упорство и настойчивость в деятельности в условиях неопределенности, опасности и полного отсутствия уверенности в успехе. Высокий уровень говорит о том, что субъект будет отстаивать свои идеи, не обращая внимания на реакцию других; ставить перед собой высокие цели и будет пытаться их осуществить; допускает для себя возможность ошибок и провалов; изучает новые вещи или идеи и не поддается чужому мнению; не слишком озабочен, когда другие выражают свое неодобрение; предпочитает иметь шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится.

Среднее значение тестовых показателей по всей выборке – 15, 29, что соответствует среднему уровню.

По фактору «Любознательность» были получены следующие показатели: у 3 респондентов (8%) высокий уровень, у 11 (29%) – повышенный, у 18 (47%) – средний, у 5 (13%) – пониженный, у 1 (3%) – низкий. Любознательность – это интерес к получению

новых знаний, внутренняя открытость к явлениям, окружающему миру, искреннее стремление удовлетворить познавательные потребности и получить новый опыт или впечатления; это поиск, обнаружение и созидание чего-то нового, ранее неизведанного, активное добывание знания.

Среднее значение тестовых показателей по всей выборке – 13,16, что соответствует среднему уровню. Следует отметить, что среднее значение взрослых – 16,25, что соответствует повышенному уровню.

По фактору «Сложность» были получены следующие показатели: у 8 респондентов (21%) – повышенный уровень, у 16 (42%) – средний, у 11 (29%) – пониженный, у 3 (8%) – низкий. Сложность – уровень трудности восприятия, усвоения и практического использования инновации; способность разбираться в сложных идеях.

Среднее значение тестовых показателей по всей выборке – 12,18, что соответствует среднему уровню. Следует отметить, что наиболее низкое среднее значение у студентов ФФКиС – 11 (соответствует пониженному уровню), наиболее высокое у взрослых – 16 (соответствует повышенному уровню). Обнаружено, что различие между показателями студентов (среднее значение – 11,74) и взрослых, статистически значимо на уровне ошибки $p=0,056$ (критерий U Манна-Уитни), в связи с чем можно делать вывод о наличии ярко выраженной тенденции. Это означает, что взрослые в большей степени склонны к приобретению сложных профессиональных навыков, опосредованно и через самоэффективность; более предрасположены интересоваться сложными явлениями и идеями; стремятся ставить перед собой трудные задачи; изучать что-то самостоятельно; проявлять настойчивость в достижении цели. Студенты склонны решать проблемы простыми путями, менять цели, избегать сложных заданий, использовать готовые идеи и алгоритмы. Такой результат может объясняться возрастными психологическими особенностями и современными факторами окружающей среды: повышение требований к интеллекту взрослого человека, к его мобильности и способности непрерывно обучаться происходит в условиях технического перевооружения производства, появления новых профессий, гигантского роста информации и расширения масштабов человеческой деятельности, с одной стороны; и из-за гиперобилия информации и ее легкодоступности – так называемый феномен «клипового мышления», который основан на переработке информации короткими порциями и чаще строится на визуальных образах, чем на логике и текстовых ассоциациях; и в следствие возможности оперативно воспользоваться готовыми решениями – уменьшение сосредоточенности, изменение процесса формирования самоконтроля (снижение) при выполнении трудных когнитивных задач [5], сокращение способности к аналитико-синтетическому мышлению, с другой стороны.

По фактору «Воображение» были получены следующие показатели: у 4 (10%) – повышенный уровень, у 12 (32%) – средний, у 10 (26%) – пониженный, у 12 (32%) – низкий. Воображение – это способность создания новых представлений и мыслей на основе имеющегося опыта; представлять отсутствующий или реально не существующий образ, удерживая его в сознании и мысленно манипулируя им; умение строить модель различных видов деятельности; развивать гипотетические возможности.

Среднее значение тестовых показателей по всей выборке – 7,84, что соответствует пониженному уровню. Следует отметить, наиболее низкое среднее значение у взрослых – 6,75, наиболее высокое у студентов ФСПиП – 8,88.

Следует отметить, что по сравнению с тестовыми показателями по факторам «Склонность к риску» и «Любознательность», по факторам «Сложность» и «Воображение» получены более низкие значения.

По фактору «Личностная креативность» были получены следующие показатели: у 4 (16%) – повышенный тестовый показатель, у 24 (63%) – средний тестовый показатель, у 7 (18%) – пониженный тестовый показатель, у 1 (3%) – низкий тестовый показатель. Креативная личность способна ощущать особенности окружающего мира; выдвигать

и выражать большое количество идей, версий или решений и выбрать наилучшие из них; проявлять воображение и развивать гипотетические возможности; демонстрировать неожиданное и оригинальное поведение, брать на себя ответственность за нестандартную позицию. Креативный образ жизни характеризуется гибкостью и неконформными взглядами и поведением. Высокий уровень креативности проявляется в способности освобождаться из-под власти обыденных представлений; в умении находить новые нестандартные пути решения и качественно, по-новому, использовать знания, продвигать принципиально новые и оригинальные идеи, результаты. Пониженный уровень определяется отсутствием ярко выраженного интереса к чему-нибудь, проявлением избирательной активности; невосприимчивостью к новым идеям, конформностью; трудностями в решении творческих задач. Низкий уровень характеризуется слабыми знаниями в разных областях, неспособностью изменить концепции и взгляды, равнодушием к проблеме, отсутствием навыков и умений, ригидностью.

Среднее значение тестовых показателей по всей выборке – 48,84, что соответствует среднему уровню. Следует отметить, наиболее низкое среднее значение у юншей студентов ФФКиС – 46,11, наиболее высокое у взрослых – 56.

Если сравнивать российские и американские данные, полученные в исследовании Е.Е. Туник (выборку составили школьники, начиная с 5-го класса и студенты), и данные, полученные в нашем исследовании, важно отметить, что в результате нашего исследования были получены более низкие показатели. Исключение составляет фактор «Склонность к риску» – в нашем исследовании по этому фактору получены более высокое среднее значение тестового показателя, чем американские данные исследования Е.Е. Туник. Также следует отметить значительное отличие среднего тестового значения по фактору «Воображение» – средний показатель данных, полученных в нашем исследовании, почти в два раза ниже, чем показатели российских и американских данных, полученных Е.Е. Туник [4].

Выявлена прямая средняя корреляционная связь между уровнем личностной креативности и уровнем NFC ($r=0,349$, $p\leq 0,05$) и между уровнем фактора «Склонность к риску» и уровнем NFC ($r=0,413$, $p\leq 0,01$).

Заключение. Практическая значимость проведенного исследования определяется необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях. Полученные результаты исследования могут быть использованы в учебных заведениях для повышения академической успеваемости и психологического воздействия на обучающихся в целях развития мотивационно-потребностной сферы личности и достижения высоких результатов деятельности в создании новых и ценных объектов.

Список использованной литературы:

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Гвоздева, Т.А. Исследование уровня потребности в познании у студентов / Т.А. Гвоздева // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сб. ст. по материалам LXIII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования». – № 9(63). – М.: Изд. «Интернаука», 2022. – С. 41–46.
3. Гвоздева, Т.А. Исследование личностной креативности у студентов / Т.А. Гвоздева // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сб. ст. по материалам LXIII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования». – № 9(63). – М.: Изд. «Интернаука», 2022. – С. 46–57.
4. Bruinsma, J. A longitudinal study on the stability of the need for cognition / J. Bruinsma, R. Crutzen // Personality and Individual Differences. – 2018. – Vol. 127. – №6. – Pp. 151–161.

5 Thornton, B. The mere presence of a cell phone may be distracting implications for attention and task performance [Электронный ресурс] / B. Thornton, A. Faires, M. Robbins, E. Rollins // Social Psychology / Hogrefe econtent. – 2014. – Vol. 45. – №6. – Pp. 479–488. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000216>. – Дата доступа: 20.03.2022.

Дайлиденюк О.С.

Республика Беларусь, г. Полоцк
Воспитатель первой квалификационной категории
olenka.dalidienok@mail.ru

УДК 159.9

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме индивидуального и дифференцированного подхода к дошкольникам в процессе образовательного процесса «Детского сада № 15 г. Полоцка». Полученные данные позволяют выявить типологические особенности каждого ребенка группы, на основе которых можно строить образовательный процесс.

Ключевые слова: дошкольный возраст, индивидуальный и дифференцированный подход, дошкольное учреждение.

INDIVIDUAL AND DIFFERENTIATED APPROACH TO EDUCATION AND TRAINING OF CHILDREN IN INSTITUTIONAL CONDITIONS PRESCHOOL EDUCATION

The article is devoted to the problem of individual and differentiated approach to preschool children in the educational process of "Kindergarten No. 15 of Polotsk". The obtained data make it possible to identify the typological features of each child of the group, on the basis of which it is possible to build an educational process.

Keywords: preschool age, individual and differentiated approach, preschool institution, types of temperament.

Введение. В настоящее время актуальным является повышенное внимание к проблемам дифференцированного и индивидуального подходов в воспитании и обучении детей в условиях учреждения дошкольного образования. Учреждение дошкольного образования обеспечивает разностороннее развитие личности ребенка. Для того, чтобы педагоги дошкольного учреждения в полной мере могли помочь детям развиваться, очень важно учитывать индивидуальные и возрастные особенности, потребности и возможности каждого ребенка [2]. В процессе индивидуального и дифференцированного подхода педагог изучает, анализирует, классифицирует различные качества личности и их проявления у детей. В ходе работы выделяет наиболее общие, типичные черты, характерные для определенной группы воспитанников и каждого ребенка в отдельности. На этой основе определяет стратегию своего взаимодействия с группой и конкретные задачи воспитания, формы включения детей в общую деятельность и коллективные отношения. Эти подходы облегчают, упорядочивают воспитательную деятельность педагога, так как позволяют подбирать методы воспитания не только для группы, но и для каждого ребенка в отдельности [1].

Данной проблемой занимались следующие ученые: Ян Амос Коменский, Константин Дмитриевич Ушинский, Антон Семенович Макаренко и др.

Цель статьи – изучить теоретические основы и обосновать необходимость индивидуального и дифференцированного подхода к воспитанникам в процессе обучения и воспитания в условиях учреждения дошкольного образования.

Материал и методы: общетеоретические и изучение педагогической литературы, синтез, сравнение, обобщение, систематизация и классификация исследовательских данных, диагностика Р.Р. Кашапова на выявление темперамента у детей дошкольного возраста [3].

Таким образом, осуществляя индивидуальный и дифференцированный подход к детям, педагог должен помнить, что его задача не только развивать те положительные качества, которые уже есть у ребенка, но и формировать качества его личности.

Результаты и их обсуждение. Сама проблема индивидуального подхода носит творческий характер, но существуют основные моменты при осуществлении дифференцированного подхода к детям:

- знание и понимание детей;
- любовь к детям;
- основательный теоретический баланс;
- способность и умение педагога размышлять и анализировать.

Для формирования личности имеют большое значение особенности высшей нервной деятельности человека: темперамент сказывается на активности, работоспособности, легкости приспособления к изменяющимся условиям, уравновешенности поведения.

Для того, чтобы получить достоверные сведения важно расположить ребенка к откровенности и поддерживать доброжелательную, доверительную обстановку на протяжении всей беседы. Объективность данных, которые сообщаются в беседе зависит во многом от такта воспитателя, от умения выяснить интересующие его обстоятельства, причем, не только в форме прямых вопросов, но и косвенным путем.

При выявлении индивидуально-типологических особенностей детей дошкольного возраста, И.П. Павловым было выделено четыре типа темперамента. Первые проявления темперамента заметны с самого рождения ребенка, т.к. это врожденные черты. По внешнему поведению ребенка, можно определить, к какому типу из четырех известных принадлежит ребёнок.

Между тем, следует заметить, что мальчики и девочки с одинаковым темпераментом растут и развиваются по-разному. Этому способствуют ряд физиологических и психологических особенностей.

- Девочки более послушны, чем мальчики;
- Мальчики больше хотят отличиться;
- Мальчики более изобретательны, чем девочки;
- Девочки более работоспособны, чем мальчики.

Таким образом, особенности типа темперамента ребенка показывают индивидуальный стиль деятельности человека. Поэтому знания типа темперамента и его проявлений дают возможность правильно построить образовательный процесс в условиях учреждения дошкольного образования.

Исследование на выявление типа темперамента у детей осуществлялась на базе ГУО «Детский сад № 33 г. Полоцка», в старшей возрастной группе. Группу посещали 16 детей, из них 8 мальчиков, 8 девочек.

Для исследования был организован констатирующий эксперимент, целью которого является определить тип темперамента каждого ребенка группы с целью осуществления индивидуального и дифференцированного подхода в процессе воспитания и обучения детей данной возрастной группы

Были использованы методы беседы с воспитателями группы, наблюдения за детьми в процессе нерегламентированной и специально-организованной деятельности, диагностическая методика на выявление типа темперамента у детей дошкольного возраста Р.Р. Кашапова.

Цель наблюдений и беседы с воспитателями группы: выявить предполагаемые типы темперамента у детей группы.

С этой целью воспитателям группы задавался вопрос: Какой тип темперамента, на ваш взгляд, у каждого из детей группы?



Рисунок 1 – Предполагаемые типы темперамента (по мнению воспитателя)

На диаграмме можно заметить, что воспитатель считает, что в группе детей преобладает тип темперамента – сангвиник – 50% (8 детей), халерики – 31% (5 детей), флегматики – 13% (2 ребенка), меланхолик – 6% (1 ребенок)

Далее была использована диагностика Р.Р. Кашапова на выявление темперамента у детей дошкольного возраста. Для этого детям было предложено ответить на 12 вопросов. Отвечать нужно было либо «да», либо «нет».

Сначала я проанализировала ответы на вопросы № 1–6, затем – № 7–12. Если ребёнок затруднялся ответить на вопрос, или его ответ не соответствовал действительности, я позволяла себе отвечать на вопросы вместо ребёнка, основываясь на своих наблюдениях за его поведением.

1. Ты больше любишь ходить в гости, чем сидеть дома?
2. Тебе больше нравится играть с ребятами, чем одному?
3. Тебе больше нравится играть на улице, чем дома?
4. Тебе нравится ходить в садик?
5. Ты можешь заговорить первым с незнакомыми тебе детьми?
6. Тебе больше нравятся игры, где можно побегать, чем спокойные?

После того как дети ответили на эти вопросы, подсчитывалось количество положительных ответов. За каждый положительный ответ давался 1 балл. Чем больше положительных ответов в тесте ребёнка, тем более этот ребёнок открыт окружающему миру, новой информации, тем больше его интересуют внешние обстоятельства, тем он общительнее (экстраверсия). Чем меньше положительных ответов, тем в большей степени ребёнок сконцентрирован на себе, своих чувствах, ощущениях, переживаниях. Он не испытывает особой потребности в частом и активном общении (интроверсия).

Далее задавались следующие вопросы:

7. Когда ты рисуешь, а на тебя кто-то смотрит, тебе это мешает?
8. Когда тебя дразнят, ты сильно обижаешься?
9. Ты часто просыпаешься по ночам?

10. Ты часто болеешь?
11. Ты боишься оставаться один дома?
12. Когда тебя толкают, ты тоже толкаешься?

За каждый положительный ответ дается 1 балл. Чем больше положительных ответов в тесте ребёнка, тем он чувствительнее, тем более склонен к переживаниям (эмоциональная неустойчивость). Чем меньше положительных ответов, тем его нервная система устойчивее к нагрузкам (эмоциональная устойчивость). Эмоциональная нестабильность может сопровождаться еще и плохим самочувствием.

Итак, наименьшее количество положительных ответов говорит о том, что человек ближе к эмоциональной стабильности, наибольшее – к эмоциональной нестабильности.



Рисунок 2 – Типы темперамента по итогам диагностики

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет сделать вывод, что в экспериментальной группе холериков 31% (5 детей), сангвиников – 5, меланхоликов – 2, флегматиков – 4. Следует заметить, что результаты диагностики в основном подтверждаются наблюдениями за детьми и беседе с воспитателями группы.

Заключение. В заключение, нужно отметить, что индивидуальный и дифференцированный подход невозможен без знания индивидуальности каждого ребенка с присутствием только ему личностными особенностями. Знание этих особенностей как раз и обеспечивает построение воспитательно-образовательной работы для развития ребенка. Знание и учет возрастных и индивидуальных особенностей детей может обеспечить их эмоциональное благополучие и полноценное психическое развитие.

Целью воспитания является воспитание гармонически развитой личности с творческим мышлением, силой воли, со стремлением ко всему прекрасному. Процесс всестороннего развития личности включает в себя целую систему воспитания и обучения. Не маловажным является выявление типологических особенностей детей дошкольного возраста, что и было включено в данную работу.

Каждый человек единственный и неповторимый в своей индивидуальности, которая выражается в индивидуальных особенностях.

Индивидуальный подход нацелен в первую очередь на укрепление положительных качеств и устранения недостатков. При умении и своевременном вмешательстве можно избежать нежелательного, мучительного процесса перевоспитания.

Индивидуальный подход – это осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся (темперамента и характера и др.), в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях.

Индивидуальный подход требует от педагога большого терпения, умения разбираться в сложных проявлениях поведения. Индивидуальный и дифференцированный

подход являются органической частью педагогического процесса, он помогает вовлечь всех детей в активную деятельность по овладению программным материалом.

Таким образом, методы индивидуального подхода в процессе воспитания и обучения зависят от общих целей и задач воспитания, учета возрастных и индивидуальных особенностей и характера деятельности ребенка, одним из условий правильного осуществления индивидуального и дифференцированного подхода к ребенку является единство требований к нему работников детского сада и родителей. В основе индивидуального и дифференцированного подхода лежит выявление особенностей ребенка.

Список использованной литературы:

1. Денисенкова, Н. Как организовать окружающую среду / Н. Денисенкова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 12.
2. Заводчикова, О. Индивидуальный подход к развитию речи детей / О. Заводчикова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 4.
3. Запорожец, А.В. Роль дошкольного воспитания в общем процессе всестороннего развития человеческой личности/ А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 9.
4. Ковальчук, Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка / Я.И. Ковальчук. – М.: Просвещение, 1985 –112с.
5. Козлова, С.А., Куликова, Т.А. Дошкольная педагогика / С.А Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 432с.

Демченко Е.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Магистрант
eugenidem2000@gmail.com

УДК 159.9

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ И СТАТУСА ЛИЧНОСТИ В ГРУППЕ ПОДРОСТКОВ-СВЕРСТНИКОВ

В статье анализируется роль самооценки в развитии межличностных отношений и взаимовлияние самооценки и статуса личности в группе подростков-сверстников.

Ключевые слова: подростковый возраст, самооценка, статус личности, группа сверстников, межличностные отношения.

MUTUAL INFLUENCE OF SELF-ESTIMATION AND STATUS OF PERSONALITY IN A GROUP OF ADOLESCENTS-PEERS

The article analyzes the role of self-esteem in the development of interpersonal relationships and the mutual influence of self-esteem and personality status in a group of adolescent peers.

Keywords: adolescence, self-esteem, personality status, peer group, interpersonal relationships.

Введение. Изучение самооценки в зависимости от социального статуса представляется одним из актуальных направлений в психологии. На сегодняшний день накоплен значительный эмпирический материал о способах проявления самооценки,

ее направленности, взаимосвязи между самооценкой и самопознанием человека, уровне адекватности и стабильности самооценки и самоуважения в разных возрастных периодах, связи со сложившимися социальными нормами человека.

Природа межличностных отношений в любом сообществе довольно сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества человека: его эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные способности, так и нормы и ценности общества, усвоенные этим человеком. Деятельность человека, его действия – важнейшее звено в системе межличностных отношений. Вступая в различные межличностные отношения по форме, содержанию, ценностям, структуре человеческих сообществ – в детском саду, на уроках, в дружеском кругу, в различных формальных и неформальных объединениях – индивид проявляет себя как личность и позволяет оценить себя в системе взаимоотношений с окружающими.

Несмотря на то, что проявления межличностных отношений в каждой конкретной группе имеют свою уникальную историю, на разных возрастных этапах наблюдаются общие закономерности их становления и развития [1]. Всего выделяют три закономерности:

первая закономерность отражает обусловленность межличностных отношений по отношению к месту, которое данная возрастная группа занимает в обществе;

второй закономерностью межличностных отношений является их зависимость от общей деятельности, которая опосредует развитие межличностных отношений в группе в каждую историческую эпоху, определяет ее структуру;

третьей закономерностью межличностных отношений является уровневый характер – сформированная группа имеет определенный уровень развития, на который влияет наличие или отсутствие тех или иных ее социально-психологических характеристик.

Чтобы подросток мог лучше адаптироваться и преодолевать трудности, ему необходимо сохранять положительное представление о себе. Люди с низкой самооценкой реагируют на определенный набор неудач таким образом, что любая трудность кажется им непосильной. Более того, они не только очень плохо справляются со своей работой, но также очень обеспокоены мнением других, если получают плохую оценку [2]. Многие авторы отмечают снижение самооценки в подростковом возрасте, с развитием ориентации на общение, сверстников и референтную группу. Это показывает особую восприимчивость молодых людей к манипулятивному влиянию и групповому давлению. В будущем человек с низкой самооценкой будет часто интерпретировать действия других негативно, независимо от того, насколько позитивными они кажутся другим [3]. По мнению таких авторов, как К. Роджерс, В. Сатир и других, положительное отношение к себе и самопринятие переплетаются со способностью конструктивно взаимодействовать с другими людьми. Когда человек ценит себя, он с большей вероятностью будет хорошо относиться к другим. Такой человек отличается открытостью, свободой выражать свои чувства и умением раскрывать себя в общении [4].

Материал и методы. Для проведения исследования были использованы теоретические и эмпирические методы, а именно: научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, тестирование самооценки при помощи методики С.А. Будасси, тестирование самооценки при помощи методики Дембо-Рубинштейн, проведение «Социометрии» (Я. Л. Морено), а также методы статистической обработки данных (методы описательной статистики, сравнительного анализа с помощью программ SPSS, Excel).

Результаты и их обсуждение. Было проведено эмпирическое исследование, направленное на проверку гипотезы о взаимовлиянии самооценки и статуса личности в группе сверстников. В нем принимали участие 25 школьников 8 "Б" класса ГУО Гимназии №7 г. Витебска.

Сопоставляя статусное положение каждого ребенка группы с присущим ему уровнем самооценки, мы получили следующие результаты: из общего количества детей

первого статуса 78% детей имеют высокий уровень самооценки и 22% имеют средний уровень самооценки; из всех детей находящихся в статусе предпочитаемых 100% детей имеют средний уровень самооценки; 100% детей, относящихся к статусной категории пренебрегаемых, имеют средний уровень самооценки; из всех детей, находящихся в последней статусной категории (отверженные) – 80% имеют низкий уровень самооценки и 20% детей имеют средний уровень самооценки.

При анализе изменения уровня самооценки в ходе эксперимента были получены следующие данные.

Таблица 1 – Изменения уровня самооценки в ходе эксперимента

№	Уровень самооценки до проведения социометрии (методика Будасси)	Социометрический статус	Уровень самооценки после проведения социометрии (методика Дембо-Рубинштейн)
1	0.5	0,08 «непринятый»	0.4
2	0.5	0,16 «принятый»	0.5
3	0.9	0,08 «непринятый»	0.8
4	0.7	0,16 «принятый»	0.7
5	0.5	0,24 «принятый»	0.6
6	0	0 «пренебрегаемый»	0
7	0.8	0,24 «принятый»	0.8
8	0.6	0,32 «предпочитаемый»	0.7
9	0.3	0,08 «непринятый»	0.3
10	0.8	0,12 «принятый»	0.6
11	0.7	0,72 «звезда»	0.9
12	0.2	0,24 «принятый»	0.3
13	0.1	0,2 «принятый»	0.2
14	0.4	0,28 «принятый»	0.4
15	0.3	0,2 «принятый»	0.3
16	0.1	0,12 «принятый»	0.2
17	0.7	0,72 «звезда»	0.7
18	0.6	0,16 «принятый»	0.5
19	0.4	0,2 «принятый»	0.4
20	0.6	0,56 «предпочитаемый»	0.8
21	0.5	0,28 «принятый»	0.5
22	0.2	0,08 «непринятый»	0
23	0.8	0,12 «принятый»	0.7
24	0.2	0,16 «принятый»	0.5
25	0.2	0,12 «принятый»	0.2

Результаты социометрии значительно повлияли на самооценку школьников. В 32% (8 случаев) самооценка повышалась в результате попадания ребенка в более высокую социальную группу, чем он относил себя сам до проведения социометрии. В 24% случаев происходило понижение самооценки. Это происходило тогда, когда статус ребенка оказывался гораздо ниже ожидаемого. Вместе с тем, очень многое зависело от самого испытуемого.

В некоторых случаях подростки явно подстраивались под мнение коллектива. Особенно это касалось случаев с заниженной самооценкой. Интересно, что у «звезд» и «предпочитаемых» самооценка всегда являлась адекватной (а по сравнению с выборами группы даже немного заниженной), тогда как у «непринятых» иногда встречалась неадекватно завышенная самооценка.

Заключение. Подводя итог, можно сказать, что для подростка важно не просто быть вместе со сверстниками, но и занимать среди них удовлетворяющее его положение. Для некоторых это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других – быть признанным, любимым товарищем, для третьих – непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае оно является ведущим мотивом поведения подростков в средних классах. Именно неумение, невозможность добиться такого положения чаще всего является причиной недисциплинированности и даже правонарушений подростков. Все это обосновывает необходимость психолого-педагогической помощи подросткам с трудностями межличностных отношений.

Список использованной литературы:

1. Кле, М. Психология подростка / М. Кле. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Доценко, Е. Л. Манипуляция: психологическое определение понятия / Е.Л. Доценко // Психологический журнал. – 1993. – № 4. – С. 132–139.
4. Роджерс, К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс. – М.: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2001. – 480 с.

Дисько И.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Магистрант
airyna1906@mail.ru

Гинько В.А.

БГУИР, Республика Беларусь
г. Минск
Студент

УДК 159.9

СОСТОЯНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ПОДРОСТКОВЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

Статья посвящена проблеме отклоняющегося поведения в подростковом возрасте, приоритетам несовершеннолетних, тенденциям и социально-психологическим причинам подростковых правонарушений.

Ключевые слова. Девиантное поведение. Подросток. Благоприятная обстановка. Отклоняющееся поведение. Конфликтные ситуации. Сдерживающий механизм совершения правонарушений. Здоровый образ жизни.

STATUS, TRENDS AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL CAUSES OF TEENAGE OFFENCES

The article is devoted to the problem of deviant behaviour in adolescence, the priorities of minors, trends and socio-psychological causes of juvenile delinquency.

Keywords. Deviant behaviour. Teenager. Favourable environment. Delinquent behaviour. Conflict situations. Deterrent mechanism for committing crimes. Healthy lifestyle.

Введение. Один из важнейших индикаторов нравственного здоровья и положения в обществе подрастающего поколения – это количество, состояние и тенденции подростковых правонарушений. Физически и психически здоровый подросток – это потенциал будущего поколения страны. К сожалению, в нашем обществе имеются несовершеннолетние склонные к девиантному поведению, проявляющемуся в асоциальных действиях, таких как бродяжничество и беспризорность, алкоголизм, наркомания, проституция, правонарушения, состояния озлобленности и жестокости.

На основании данных ГУО» Витебский областной социально- педагогический центр» по состоянию на 01.05.2021год, несовершеннолетними подростками по Витебской области совершено 33 преступления, а на 01.05 2022 год, 54 преступления; на 01.05 2021 год совершено 283 правонарушения, а на 01.05 2022 год, 40 правонарушений. Около 70% преступлений совершено учащимися профессионального образования. Основные причины совершения противоправных действий несовершеннолетних связаны, с экономическими, политическими и культурными преобразованиями, которые происходят в мире и оказывают воздействие на подростков, а также с недостатками в воспитательной работе профилактики преступлений и правонарушений.

Стоит заметить, к сожалению, и время на воспитание, развитие своих детей, уделяемое родителями, уменьшается по причинам сверхзанятости законных представителей, недостатка эмоционального, доверительного общения и взаимопонимания в семье, отсутствия благоприятной обстановки в кругу родственников, конфликтных ситуаций, пьянства родителей и случаев жестокого обращения с детьми.

В результате подростки предоставлены сами себе, и испытывают избыток свободного времени, что способствует отклоняющемуся поведению.

Однако, преступность несовершеннолетних связана как с социальными проблемами, так и с проблемами формирования личности индивидуального характера, и в том числе может быть обусловлена типом акцентуации характера, что также свидетельствует о необходимости оказания социально-педагогической поддержки и психологической помощи учащимся.

Материал и методы. В исследовании приняли участие среднего специального и профессионально-технического уровня образования, учреждения образования «Витебский государственный технический колледж». Материал и методы исследования составили публикации и статистические данные в области воспитательной деятельности. В работе использовались теоретические методы анализ, сравнение, сопоставление систематизация и обобщение и анкетирование, опрос.

Результаты и их обсуждения. Для получения информации о состоянии, тенденциях, социально-психологических причинах противоправных действий, сдерживающих механизмах совершения правонарушений подростками в учреждении образования «Витебский государственный технический колледж», были проведены следующие методики:

Таблица 1 – Методики исследования

Название методики/категория учащихся	Количество учащихся
Анкета «Приоритетный источник информации»/учащиеся всех курсов	447
Анкета «Удовлетворенность условиями проживания в общежитии» /учащиеся всех курсов	316
Анкета «Отношение к суициду» /учащиеся всех курсов	190
Анкета «Климат» /учащиеся всех курсов	190
Анкета «Идейное воспитание» /учащиеся всех курсов	596
Анкета «Актуальные интересы учащихся» /учащиеся всех курсов	483
Анкета «Отношение к здоровому образу жизни»/ учащиеся нового набора	461

Анкета «Удовлетворенность жизнью колледжа»/ учащиеся 1–3 курсов	677
Анкета «Готовность к управлению государственными структурами, молодежными организациями и готовность к семейной жизни»/ учащиеся выпускных курсов	242
Анкета «Механизмы сдерживания совершения правонарушений»	482

С целью выявления приоритетных для учащихся источников информации проводилось анкетирование, в котором приняли участие 447 учащихся (254 обучающихся уровня ССО и 193 – уровня ПТО). На вопрос: «Каким источникам информации Вы доверяете больше всего?», после анализа бланков с ответами были получены следующие результаты: приоритетным источником информации для 259 опрошенных (58% от общего числа участников), обучающихся профессионально технического и среднего специального уровня образования все еще являются «Родители». Источник информации «Преподаватели занял восьмое из 10 мест и составил 80 опрошенных (18% от общего числа участников), а к «Печатным СМИ» за достоверностью, обращаются менее 54 участника (12% общего числа участников).

При выборе актуальных интересов, учащиеся учреждения образования «Витебский государственный технический колледж» из 483 человек отдали предпочтение следующим видам деятельности: только 16% респондентов хотели бы заниматься туризмом, 33% опрошенных являются членами спортивных секций и 28% хотели бы посещать, но по разным причинам этого не делают, 53% – иметь оплачиваемую работу вне колледжа, а 54% предпочитают компьютерные игры и нахождение в интернет сети.

Основными жизненными целями опрошенные учащиеся назвали успех в обществе и достижение желаемого (в личном плане); 100% респондентов испытывают гордость за свою страну, однако 72% из них не состоит ни в каких молодежных организациях, 97% – не участвуют в работе каких-либо исторических или общественно-политических клубах, 72% – не посещают музеи и выставки и интересуются только развлекательными передачами;

Исходя из данных анкеты «ЗОЖ», здоровый образ жизни учащиеся связывают, прежде всего, с занятием спортом и отказом от вредных привычек (100% респондентов); принципов ЗОЖ считают необходимым придерживаться только 35% ,а мешает этому отсутствие навыка волевых усилий (100% опрошенных); вообще не занимается спортом более половины опрошенных, однако здорового рациона питания придерживаются около 20% учащихся; 10% учащихся имеют низкую степень удовлетворенности жизнью в колледже, а 30% – высокую; не готовы участвовать в управлении государством 68% и быть лидером молодежных организаций 86% опрошенных учащихся выпускных курсов; 55% учащихся еще не готовы к созданию семьи; около 30% учащихся выпускных курсов видят смысл получения образования в профессиональной подготовке и самосовершенствовании; наибольшее удовлетворение от обучения в колледже учащиеся получили от общения со сверстниками и престижа колледжа – 38%, 28% – от положительной эмоциональной атмосферы в учебной группе, однако, около 60% респондентов отметили отсутствии особых достижений за время обучения; наиболее значимым для выпускников является материально обеспеченная жизнь (82%), здоровье и наличие верных друзей (по 75% соответственно). Не планируют продолжать дальнейшее обучение (в этом учебном году) 78% опрошенных учащихся выпускных курсов; поступающие в вузы выбрали в большинстве случаев белорусские учреждения образования.

Итоги изучения уровня сплоченности –разобщенности в группе (социометрических статусов). В диагностике участвовали 78 человек учащихся уровня ПТО и ССО; в результате: в роли «лидера» находится 8 учащихся (9%), в роли «принятых» – 61 учащихся (64%), в роли «отвергнутых» – 9 учащихся (10%).

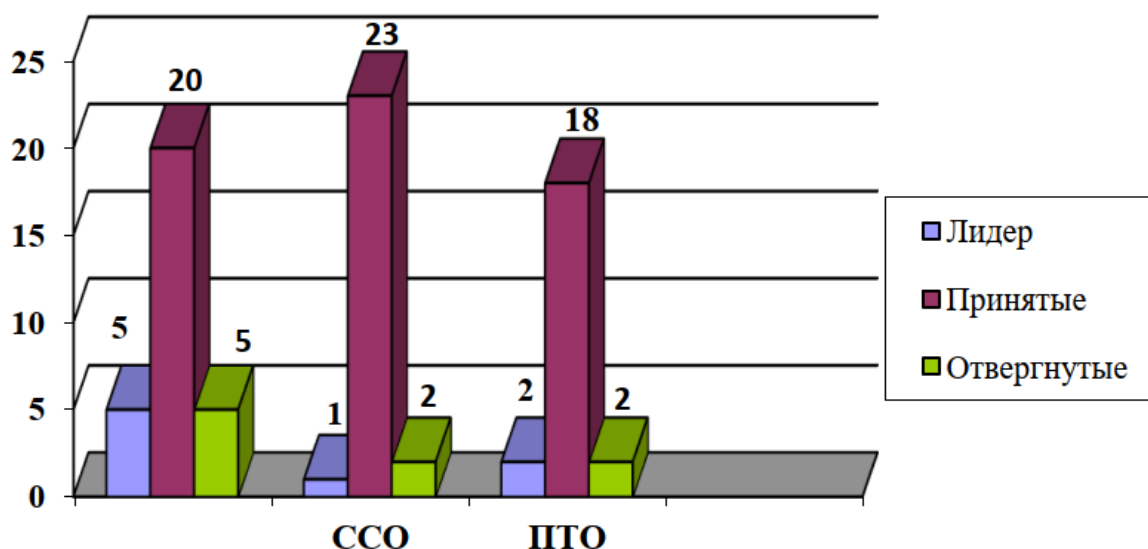


Рисунок 1 – Итоги изучения уровня сплоченности –разобщенности в группе (социометрических статусов)

Изучение уровня благоприятности или не благоприятности коллектива учащихся проводилось посредством методики оценки уровня психологического климата коллектива (А.Н.Лутошкин). В тестировании приняли участие **112** обучающихся уровня ПТО человек и **221** обучающихся уровня ССО. После обработки бланков с ответами были получены следующие результаты:

Таблица 2 – Результаты оценки уровня психологического климата коллектива (А.Н. Лутошкин)

ПТО-средний балл	ССО-средний балл
17 – средняя степень (ближе к высокой) благоприятности социально-психологического климата.	18 – средняя степень (ближе к высокой) благоприятности социально-психологического климата.
– бытовые условия проживания в общежитиях колледжа полностью устраивают 92% респондентов; – высокий уровень благоприятности психологического климата в общежитиях колледжа отмечают 34% опрошенных, средний – 52%;	

Исходя из данных анкеты «Отношение к суициду» – учащиеся всех курсов выразили крайне отрицательное отношение к суицидальным попыткам – 72% опрошенных, осуждают данный тип поведения еще 22% опрошенных.

Самым высоким показателем анкеты «Механизмы сдерживания совершения правонарушений», стал фактор «Страх перед уголовной ответственностью» – 58% (280 человек) от опрошенных участников. На втором месте сдерживающего фактора стали показатели –«Стыд перед своей семьей и близкими» 54% (258 человек) и «Прекращение заботы и внимания со стороны родителей и других родственников» 33% (160 человек) опрошенных участников. Наименьший показатель сдерживающего механизма совершения правонарушений – «Контроль со стороны милиции» 24% (117 человек) и «Страх быть направленным в специальное учреждение» 23% (109 человек) от общего числа опрошенных участников.

На основании результатов проведенного анкетирования необходимо обратить внимание на ценностные ориентации, учащихся колледжа, их ожидания в отношении образовательного и воспитательного процессов.

Заключение. На основании результатов полученных данных в результате исследования можно сделать вывод, что девиантное поведение обусловлено социально-психологическими причинами, а также недостатками при организации воспитательного процесса в системе образования. Как известно, чаще всего преступления и другие правонарушения несовершеннолетние совершают именно в свободное от учебы время. Сдерживающим фактором, который воспрепятствовал бы избытку свободного времени, могут выступать досуговые мероприятия, слаженная работа общественных организаций, объединений и клубов по интересам, спортивные секции, кружки, вокальные, хореографические, хоровые студии. В настоящее время у несовершеннолетних заметно снизился интерес к активной занятости, молодежь как правило отдает предпочтение интернет пространству. Интернет и компьютерные технологии стремительно проникли во все сферы жизнедеятельности человека, подросток может зарабатывать деньги, просматривать и выкладывать в социальные сети все, что ему заблагорассудится. Многие источники информации, которые предпочитают несовершеннолетние, популяризируют насилие, наркотики, алкоголизм, предлагают заработать «легкие деньги», вышеизложенное является факторами, оказывающими негативное воздействие на подростка и порождающие новые виды преступной деятельности.

Лишь совместная, объединенная профилактическая и воспитательная работа всех без исключения звеньев воспитательного фронта в конечном итоге приведет к желаемому результату, нравственной стойкости учащейся молодежи, делающей невозможным совершение правонарушений и других асоциальных проявлений.

Список использованной литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. учеб. заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект –Пресс, 2005
2. Беличева С.А. Отклоняющееся поведение / С.А. Беличева // Российская педагогическая энциклопедия: В 2т / Гл. редактор В.В. Давыдов. – Т.1. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.
3. Менделевич В.Д Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов, Менделевич.СПб.: Речь 2005.

Есипова Е.Г.

Республика Беларусь, г. Полоцк
Педагог-психолог
alyona.es@yandex.by

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Статья посвящена проблеме психологической готовности к условиям учреждения дошкольного образования «Ясли – сад №15 г. Полоцка». Полученные данные позволяют определить, какие дети нуждаются в проведении коррекционно – развивающей работы, направленной на профилактику трудной адаптации у воспитанников раннего возраста.

Ключевые слова: ранний возраст, индивидуальное развитие, адаптация, психолого – педагогические условия, дошкольное учреждение, сопровождение.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE CHILD'S ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL INSTITUTION

The article is devoted to the problem of psychological readiness for the conditions of preschool education institution "Nursery – garden No. 15 of Polotsk". The data obtained make it possible to determine which children need correctional and developmental work aimed at preventing difficult adaptation in young children.

Keywords: early age, individual development, adaptation, psychological and pedagogical conditions, preschool institution, escort.

Введение. Приход в детский сад – очень важный этап в жизни ребёнка. С данным этапом связано изменение социальной ситуации развития ребёнка: из семьи ребёнок попадает в группу сверстников, где его дальнейшее развитие осуществляется под руководством воспитателя. Далеко не все дети готовы к данному событию. Детям присущи повышенная эмоциональность, впечатлительность, внушаемость. Исследования К. Л. Печоры показали, что только 18, 2% детей готовы к посещению дошкольного учреждения, 6% – не готовы, 75, 8% – условно готовы [1]. В связи с этим процесс адаптации к условиям дошкольного учреждения проходит не всегда благополучно и сопровождается плохим аппетитом, нарушением сна и болезнями детей.

Педагогу – психологу, работающему в дошкольном учреждении, приходится сталкиваться с проблемами адаптации, возникающей у вновь поступивших воспитанников. Чаще всего проблемы адаптации сопровождаются отрицательными эмоциями (от «плача за компанию», хныканья до приступообразного, постоянного, плача). В первые дни у детей наблюдалась сниженная степень социальных контактов. Дети были малообщительны, беспокойны, замкнуты, напряжены, познавательная и игровая деятельность снижены. Плохой аппетит, скудный словарный запас, идёт употребление облегчённых слов. Наибольшую опасность представляют состояния стрессовых реакций: страха, гнева, депрессии. Поэтому одной из основных задач педагога – психолога дошкольного учреждения помочь ребёнку, облегчить и ускорить процесс адаптации. Для того, чтобы выстроить алгоритм работы необходимо учитывать особенности адаптационного процесса.

Адаптация – это процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособления к её условиям [2]. Различают 3 степени тяжести прохождения адаптационного периода детей к новым условиям жизни в дошкольном учреждении: легкая степень адаптации – 10–15 дней; адаптация средней тяжести – в течение месяца; тяжелая адаптация – длится от 2 до 6 месяцев [3]. Процесс перехода из семьи в дошкольное учреждение для ребенка труден. Малышу предстоит приспособиться к совершенно новым для него условиям. С приходом детей в детский сад их жизнь существенно меняется: отсутствие родителей и других близких, новое незнакомое помещение, новый режим дня, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, другой стиль общения. Успешная адаптация ребенка во многом зависит от взаимных установок семьи и дошкольного учреждения. Если обе стороны осознают необходимость целенаправленного воздействия на ребёнка и доверяют друг другу, то они будут складываться наиболее оптимально. Очень важно, чтобы родители были уверены в хорошем отношении педагогов к ребенку; чувствовали компетентность педагога в вопросах воспитания; но главное – ценили его личностные качества (доброту, заботливость, внимание к людям). Самые важные учителя для ребёнка – родители. Родительский дом – это первая школа для ребенка. Семья оказывает огромное влияние на то, что ребёнок будет считать самым важным в своей жизни, на формирование ценностей. Независимо от того, сколько бы человек не прожил, он периодически обращается к опыту из детства, к жизни в семье: «чему меня учили отец и мать».

Цель статьи – содействовать проявлению искренней заинтересованности родителей в обеспечении гибкой адаптации детей к условиям дошкольного учреждения и их готовности к эмоциональной поддержке ребёнка в этот период.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 15 г. Полоцка». В исследовании приняли участие дети ясельных групп в количестве 29 человек, разделенных на 3 группы (10, 4 и 15 человек). Исследование проходило в несколько этапов: на первом этапе: анкета для родителей Печора К.Л. «Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребёнка в дошкольное учреждение»; на втором этапе – воспитатели в течении 30 дней с момента поступления ребёнка в дошкольное учреждение заполняли листы адаптации, по истечению 30 дней воспитатель заполнял карту наблюдения по итогам адаптации, предложенную Печора К.Л., на этом же этапе педагогом – психологом была использована методика, предложенная А.С. Роньжиной «Диагностика уровня адаптированности ребёнка к дошкольному учреждению»;

Результаты и их обсуждение. По мнению родителей, готовы к поступлению в детский сад 38% (11 детей), условно готовы – 48% (14 детей), не готовы – 14% (4 ребенка). Более наглядно результаты изображены в виде диаграммы на рисунке 1.

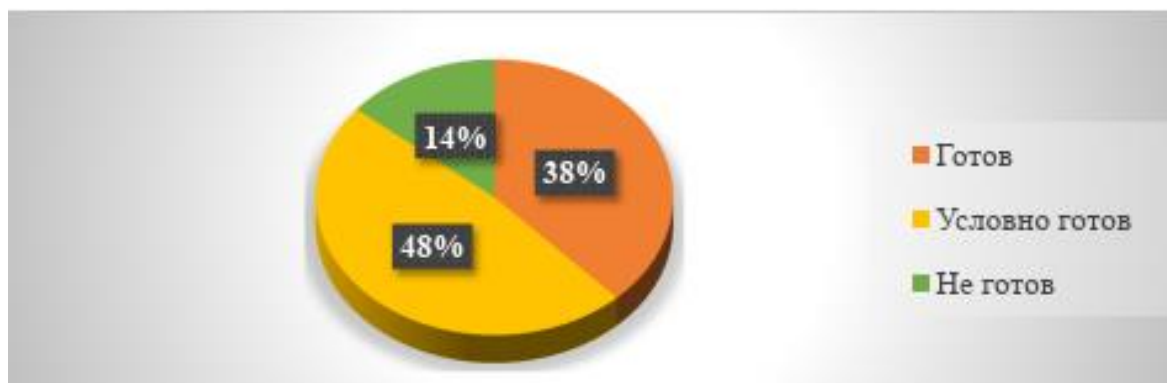


Рисунок 1 – Уровень готовности детей к поступлению в детский сад

Результаты анкетирования психолого-педагогических параметров готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение показали следующие данные: высокий уровень – 38% (11 детей), средний уровень – 48% (14 детей), низкий уровень – 14% (4 детей). Таким образом, по результатам проведенной диагностики можно сделать вывод о том, что у большинства детей адаптации к детскому саду находится на среднем уровне.

В результате наблюдения воспитателя и педагога – психолога за периодом адаптации детей младших групп были получены следующие данные, высокий уровень адаптированности имеют 59% детей (17 детей), средний уровень – 34% детей (10 детей), низкий уровень адаптированности к условиям дошкольного учреждения 7% (2 детей). Представим результаты исследования в виде диаграммы на рисунке 2.

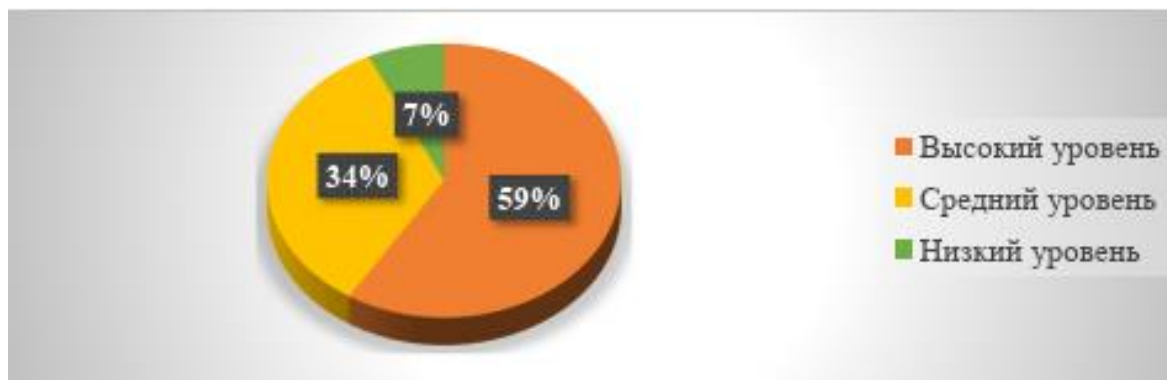


Рисунок 2 – Результаты наблюдения уровня адаптированности детей к дошкольному учреждению

По результатам диагностики, 59% детей имеют устойчиво – спокойное эмоциональное состояние. Они активно контактируют со взрослыми, детьми, окружающими предметами, быстро адаптируются к новым условиям (незнакомым взрослым, новому помещению, общению с группой сверстников). Эмоциональное состояние 34% детей нестабильно: новый раздражитель влечет возврат к отрицательным эмоциональным реакциям. Однако при эмоциональной поддержке взрослого дети проявляют познавательную и поведенческую активность, легче адаптируются к новой ситуации. У 7% детей адаптация прошла тяжело. Это связано с сильной привязанностью к маме, частыми заболеваниями, особенностями нервной системы, низким уровнем навыков самообслуживания, неподготовленностью к режимным моментам детского сада. Таким образом, в результате диагностики адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения выявлена группа детей, которые не адаптировались к детскому саду. С этими детьми была проведена коррекционная работа с учетом индивидуальных особенностей с привлечением родителей.

В ходе адаптационного периода с родителями проводились индивидуальные беседы и консультации, давались рекомендации, участие в родительском собрании. Родителям были предложены индивидуальные памятки «Как облегчить адаптационный период своему ребенку», размещена наглядная информация «Формы и способы для организации процесса адаптации», «Техника позитивного расставания», «Поведение родителей в период адаптации», «В детский сад с улыбкой», предложены игры на снятие тревожности в период адаптации. Ежедневно родители могли получить индивидуальные консультации по любым интересующим вопросам у воспитателя и педагога – психолога.

Также для родителей вновь прибывших детей в рамках родительского клуба была проведена психологическая игра с родителями «Семья и детский сад». Также был проведен семинар – тренинг для родителей «Родители и дети – счастливая семья». В период адаптации педагоги проявляли большую чуткость, отзывчивость, выдержку по отношению к таким детям. Не упускали из внимания ситуации, где дети заслуживают похвалу, одобряли даже за самые незначительные проявления самостоятельности, чуткости по отношению к сверстнику, достижения в продуктивных видах деятельности. Так как в группах раннего возраста работают молодые специалисты, им необходимы уверенность в себе и положительные эмоции. Исходя из этого был разработан и проведен семинар – тренинг «Адаптация молодого специалиста в дошкольном учреждении», который способствовал повышению самооценки молодого педагога и повышению профессионального уровня. В ГУО «Ясли-сад № 15 г. Полоцка» организовано комплексное сопровождение молодых педагогов через совместную работу старшего воспитателя (наставника) и педагога – психолога. На семинаре участвовали не только молодые специалисты, но и педагоги со стажем, которые поделились своим опытом. Тем самым придали уверенность в себе, познакомили со способами, которые позволят молодым специалистам преодолеть трудности, возникающими в профессиональной деятельности. Все участники были активными, у всех было хорошее настроение. Подводя рефлексию все оценили занятие полезным и необходимым.

По окончании периода адаптации в дошкольном учреждении был создан медико-психолого-педагогический консилиум с расширенным составом. После наблюдения были проанализированы результаты работы эмпирического исследования адаптации детей к посещению дошкольного учреждения. По результатам было замечено, что адаптация проходит менее болезненно, снизилась заболеваемость. Это связано с созданной многообразной и содержательной развивающей среде, которую создавали все специалисты детского сада.

В результате, дети стали активными, контактными, с удовольствием идут в детский сад, где чувствуют себя уютно и комфортно. Родители, оставляя ребенка в детском саду,

чувствуют себя спокойно и уверены в том, что малышу здесь хорошо. Исходя из результатов наблюдений в начале адаптационного процесса 59% (17 детей) с высоким уровнем адаптации, средний уровень – 34% (10 детей), низкий – 7% (2 детей). В конце адаптационного периода изучая эмоциональное состояние детей, мы наблюдаем совершенно иную картину. У 69% (20 детей) отмечен высокий уровень эмоционального состояния, средний уровень – 31% (9 детей). Это значит, что они прошли адаптационный период к дошкольному учреждению и посещение детского сада не является для них стрессом. Представим результаты наблюдения за детьми в виде сравнительного анализа на рисунке 3

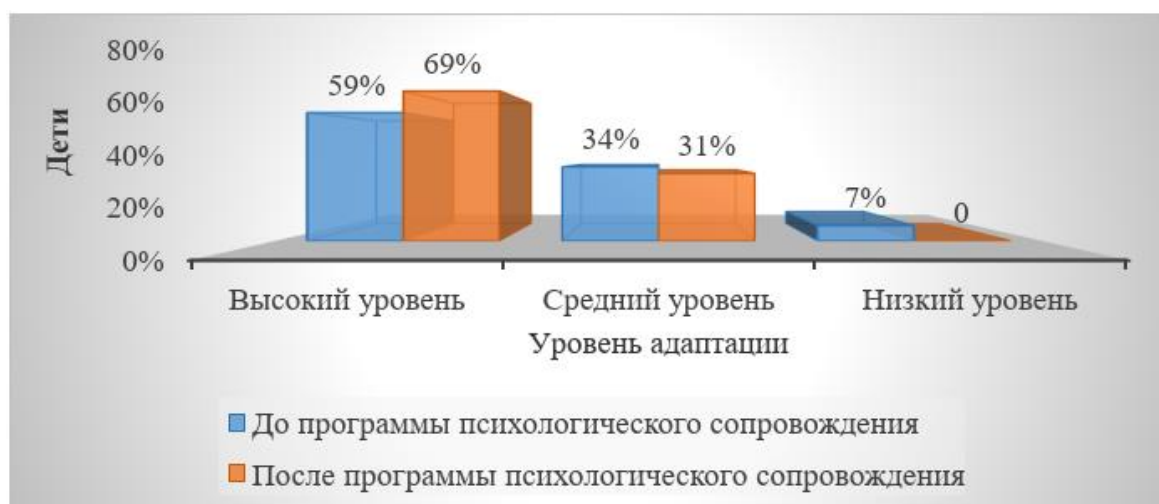


Рисунок 3 – Сравнительный анализ результатов наблюдения

Анализ показал, что наибольшую роль в периоде адаптации играет уровень социализации, наличие или отсутствие навыка общения со сверстниками. Немаловажное значение имеет формирование таких черт личности, как инициативность, умение решать проблемы в игре. Очень важно выявить проблемы, которые могут возникнуть в периоде адаптации, и посоветовать родителям, как подготовить ребенка к детскому саду. В результате проведенного анализа было выяснено, что для успешной адаптации ребенка к посещению дошкольного учреждения, необходимо одновременное проведение адаптационных мероприятий с ребенком в семье и в саду.

Заключение. Проведенное исследование показало, что успешная адаптация ребенка к условиям дошкольного учреждения во многом зависит от взаимных установок семьи и детского сада. Наиболее оптимально они складываются, если обе стороны осознают необходимость целенаправленного воздействия на ребенка и доверяют друг другу. Важно, чтобы родители были уверены в хорошем отношении педагога к ребенку; чувствовали компетентность педагога в вопросах воспитания; но главное – ценили его личностные качества (заботливость, внимание к людям, доброту). Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка в адаптационном процессе включает взаимодействие всех участников образовательного процесса: воспитателей, психолога и родителей. Объединив свои усилия и обеспечив малышу защиту, эмоциональный комфорт и поддержку, создав интересную и содержательную пребывание в дошкольном учреждении и жизнь дома поможет минимизировать проблемы адаптации.

Таким образом, систематическая работа в ГУО «Ясли-сад № 15 г. Полоцка» по взаимодействию с родителями в данном направлении, даёт положительные результаты: родители являются активными участниками встреч и помощниками воспитателя

в вопросах развития детей; отмечен повышенный интерес к содержанию воспитательно-образовательного процесса, к участию в совместной творческой деятельности с детьми; создана атмосфера взаимопонимания и взаимоуважения.

Список использованной литературы:

1. Айсина, Р. Социализация и адаптация детей раннего возраста / Р. Айсина, В. Дедкова, Е. Хачатурова // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 6. – С. 51.
2. Балл, Г.А. Проблемы психологической адаптации / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92.
3. Баркан, А.И. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребенка / А.И. Баркан. – М.: АСТ – ПРЕСС, 2007. – 417 с.

Есипова Е.Г.

Республика Беларусь, г. Полоцк
Педагог-психолог
alyona.es@yandex.by

УДК 159.9

АДАПТАЦИЯ ПЕДАГОГОВ К УСЛОВИЯМ РАБОТЫ В НОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Статья посвящена проблеме межличностных отношений в новом педагогическом коллективе к условиям учреждения дошкольного образования «Детский сад № 15 г. Полоцка». Полученные данные позволяют определить, какие педагоги нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование благоприятного психологического климата в коллективе педагогов.

Ключевые слова: коллектив, педагоги, психологический климат, психолого-педагогические условия, адаптация, дошкольное учреждение, сопровождение.

TEACHERS' ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF WORK IN THE NEW TEAM

The article is devoted to the problem of interpersonal relations in the new teaching staff to the conditions of the preschool education institution "Kindergarten No. 15 of Polotsk". The data obtained allow us to determine which teachers need to carry out correctional and developmental work aimed at creating a favorable psychological climate in the team of teachers.

Keywords: team, teachers, psychological climate, psychological and pedagogical conditions, adaptation, preschool institution, support.

Введение. Приход в новый коллектив – очень сложный и важный этап в жизни каждого человека. Тем более, когда этот новый коллектив только начинает формироваться. Благодаря открытию детского сада новостройки в городе Полоцке был сформирован новый педагогический коллектив. Все те, кто пришел в ГУО «Детский сад № 15 г. Полоцка» ранее работали в разных учреждениях и городах, с большим стажем работы и не очень, а также молодые специалисты без опыта работы. Смена работы, а также адаптация в новом коллективе и на новом месте – огромный вызов. Возможно у каждого специалиста на предыдущем месте работы были замечательные результаты, а теперь педагог находится в новых обстоятельствах. Когда в коллектив приходит один новый сотрудник, то к нему относятся обычно настороженно и присматриваются. А в нашем дошкольном учреждении создается полностью новый коллектив и все они пришли

в один день, но каждый с разных мест работы, а кто-то после учебы сразу. Руководство детского сада новостройки тщательно подходило к тому, кто будет работать в данном учреждении. У администрации изначально было желание создать благоприятный коллектив, в котором будет комфортно работать каждому сотруднику, так как это очень важно, потому что человек большую часть времени проводит на своей работе.

В одном климате растение может расцвести, в другом – зачахнуть [2]. Также можно сказать и о психологическом климате: в каких-то условиях человек чувствует себя некомфортно, старается покинуть коллектив, в других – коллектив гармонично функционирует и у каждого педагога есть возможность реализовать свой потенциал. Строительство благоприятного климата – это важнейшее дело не только администрации, но и каждого члена коллектива. Педагогу – психологу, работающему в учреждении дошкольного образования, приходится сталкиваться с проблемами адаптации, не только у воспитанников, но и в коллективе педагогов. Благоприятный микроклимат в свою очередь положительно отражается и на работе педагога, а это важно потому как педагогический коллектив работает в первую очередь с детьми. Ведь роль воспитателя в становлении и развитии детского коллектива особо актуально в современном мире. В связи с этим процесс адаптации специалистов в новом коллективе должен пройти очень быстро и благополучно.

Микроклимат считается благоприятным тогда, когда в коллективе царит атмосфера доверия, доброжелательности и заботы о каждом. Также он влияет на успехи и неудачи каждого специалиста, и на дальнейшую деятельность педагога. Не редко бывает такое, что начинающий педагог разочаровывался в своей профессиональной деятельности именно из того, что не смог влиться в коллектив и не был им принят. Так как сплочение педагогического коллектива реализуется в первую очередь в деятельности и общении. Поэтому с самого начала администрацией и педагогом-психологом делалось все то, что помогло бы сплотить коллектив. В данной ситуации способствовало и то, что совместная деятельность сближает людей, именно поэтому педагогический коллектив начал формироваться еще на этапе строительства данного учреждения, так как педагогами решались различные вопросы по оформлению детского сада и созданию предметно-развивающей среды в группах ГУО «Детский сад № 15 г. Полоцка». Важная роль играет в формировании коллектива организация помощи со стороны педагогов с опытом работы молодым специалистам [1]. Когда начинающий педагог чувствует поддержку и опору, то чаще всего они оправдывают надежду, становятся более активными, творчески подходят к работе и всегда настроены позитивно ко всему. А это очень важно для развития позитивного психологического климата в коллективе педагогов. Что в свою очередь помогло сплотить не только коллектив, но и сделать ГУО «Детский сад № 15 г. Полоцка» сказочным замком, где царит благоприятный микроклимат в коллективе.

Цель статьи – содействовать проявлению искренней заинтересованности администрации в обеспечении гибкой адаптации педагогов к условиям дошкольного учреждения в новом коллективе.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 15 г. Полоцка». В исследовании приняли участие 30 педагогов. Среди них: Средний возраст респондентов 42 года (минимальный возраст – 23 года, максимальный – 65 лет); средний стаж работы воспитателем – 14 лет (минимальный – без опыта работы, максимальный – 40 лет). 69% педагогов состоят в браке, 31% – не состоят в браке. 78% имеют высшее образование и 22% – среднее специальное. Для оценки уровней профессиональной адаптации были использованы: 1. Опросник для оценки проявлений дезадаптации, разработанный О.Н. Родиной; 2. Опросник для оценки уровня социально-психологической адаптации работника, разработанный Р.Х. Исмаиловой; 3. Анкета для определения кризисогенных факторов и факторов, способствующих преодолению кризисов профессионального развития, авторы – Чоросова О.М. и Герасимова Р.Е.; 4. Оценка удовлетворенности работой, автор – В.А. Розанова.

Результаты и их обсуждение. Исследование дезадаптации педагогов показало следующие данные:



Рисунок 1 – Особенности дезадаптивных проявлений педагогов

По результатам исследования были получены результаты, которые говорят о том, что у испытуемых низкий уровень дезадаптации, но для них характерны соматовегетативные нарушения и нарушения цикла сна, а также некоторые трудности в социальном взаимодействии.

По результатам исследования социально-психологической адаптации педагогов мы узнали, что в целом группа исследуемых характеризуется высоким уровнем адаптации. С помощью опросника были получены следующие показатели:

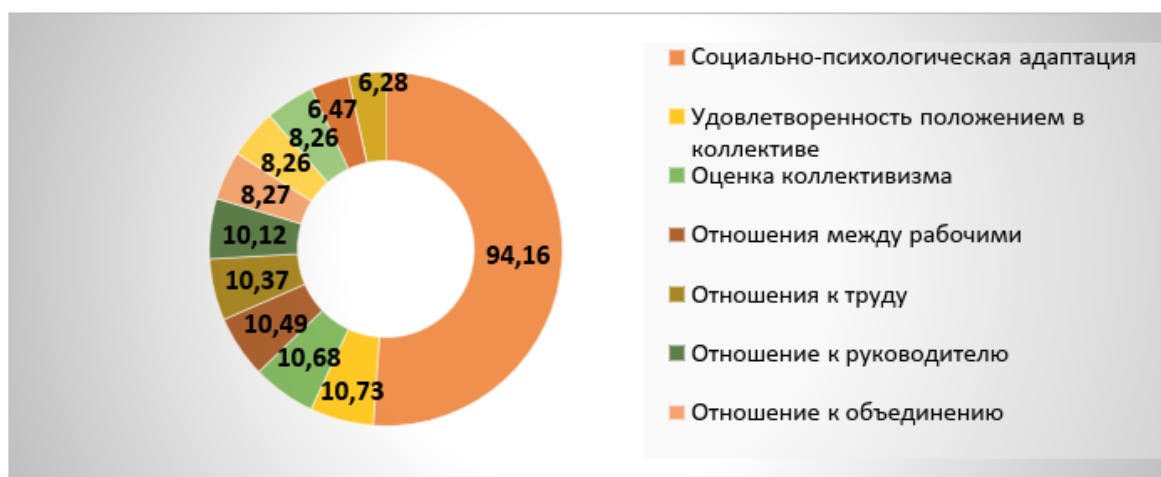


Рисунок 2 – Уровень социально-психологической адаптации педагогов

Таким образом, педагоги удовлетворены своим положением в коллективе, взаимоотношениями с руководством и коллегами, а также любят то, чем занимаются. По данным результатам можно сделать вывод, что педагоги удовлетворены своей деятельностью, но испытывают некоторую неудовлетворенность ее формальными характеристиками.

Результаты определения факторов, способствующие возникновению кризиса у педагогов или развития, показали, что у педагогов наиболее выражен фактор негативного влияния внешних обстоятельств, следующий фактор потери смысла жизни и фактор отсутствия перспектив. Слабо выражен фактор отчуждения. Рассматривая факторы, которые

способствуют преодолению кризисов, больше всего выражены факторы ориентация на новое, обретение целей и открытость миру. Представим результаты в виде диаграммы:



Рисунок 3 – Кризисогенные факторы и факторы развития педагогов

Анализ данных показал, что педагоги больше всего испытывают стресс из-за неконтролируемых внешних обстоятельств, а ресурсами для них это нахождение целей, открытость миру и ориентация на новое.

Результаты анкетирования педагогов, направленного на оценку удовлетворенностью работой показатели, что удовлетворенность работой у педагогов соответствует высокому уровню. Также данная методика помогла выявить то, что чем больше стаж у воспитателя, тем выше его дезадаптация и сильнее проявляется соматовегетативные нарушения и эмоциональные сдвиги.

Социально-психологическая адаптация положительно связана с факторами обретения целей, открытости миру и обретения самоконтроля.

Также был сделан сравнительный анализ двух групп педагогов, отличающиеся стажем работы. В первой группе находились воспитатели со стажем до 15 лет (21 человек); во второй группе – со стажем больше 15 лет (9 человек). Данный анализ показал следующие результаты:



Рисунок 4 – Сравнительный анализ показателей социально-психологической адаптации и дезадаптации педагогов, а также факторов развития

По результатам сравнительного анализа можно сделать вывод, что у педагогов с более высоким стажем работы выше соматовегетативные нарушения, вместе с тем они лучше видят цели, а также лучше воспринимают отношения в коллективе, чем педагоги с более низким стажем работы.

Таким образом, в результате диагностики были выявлены педагоги у которых присутствовали трудности в социальном взаимодействии. Поэтому педагогом-психологом ГУО «Детский сад №15 г. Полоцка» было организовано сопровождение всех педагогов. Для молодых специалистов были назначены наставники (педагоги со стажем работы), что в свою очередь подразумевало обмен опытом, совместную деятельность и общение между собой, которая положительно влияет на знакомство и сплочение коллектива. Также педагогом-психологом детского сада новостройки проводились различные мероприятия по сплочению коллектива, такие как: консультации индивидуальные и групповые, буклеты «Способы сплочения коллектива», «Правила эффективного общения», «Заповеди нашего коллектива», «Сила коллектива – сплоченность», семинары – практикумы на сплочение педагогического коллектива «Прекрасный коллектив», «Создание микроклимата в коллективе», «Повышение самооценки у педагогов», семинар – практикум на снятие эмоционального напряжения «Мы вместе и мы все сможем», а также различные психологические игры. На семинарах и различных психологических играх участвовали педагоги со стажем и молодые специалисты, и это очень помогло обрести уверенность молодым специалистам, повысить их самооценку, что в свою очередь педагогам поможет преодолеть трудности в своей деятельности, а также и в общении коллектива.

Заключение. Проведенное исследование, в котором участвовало 30 педагогов показало, что возраст не связан со степенью адаптации, а также адаптация педагогов зависит от стажа работы в детском саду. Объединив свои усилия администрации и педагога – психолога обеспечив воспитателю защиту, эмоциональный комфорт и поддержку, помогает минимизировать проблемы в формировании нового педагогического коллектива.

Таким образом, комплексная работа в ГУО «Детский сад №15 г. Полоцка» по сплочению коллектива помогает создать благоприятную атмосферу в коллективе педагогов, где царит доброжелательность, забота и доверие.

Список использованной литературы:

1. Баранов, А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога / А.А. Баранов // Ижевск, 1997. – 108 с.
2. Барахсанов, В.П. Педагогическое сопровождение адаптации молодого специалиста к профессиональной деятельности / В.П. Барахсанов, Т.Г. Асекритова, К.С. Бурцев // Наука и образование. – 2008. – №2. – С. 39–43.
3. Редлих, С.М. Адаптация молодого педагога / С.М. Редлих // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – №1. – С. 19–21.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена проблеме исследования мотивации ввиду того, что закономерное усложнение и изменчивость современного мира предъявляют новые требования к человеку во всех сферах, в том числе и в профессиональной деятельности. Изменчивость современного социального пространства задает новые перспективы в реализации личности, одновременно требуя от нее высокой активности. От современного специалиста требуется постоянное осуществление социального выбора, изменение и совершенствование способов деятельности, умение отказываться от стереотипов и находить новые формы участия в жизни общества и собственного развития, стремление добиваться высоких результатов и успеха. Поэтому повышается значимость развития таких качеств, как креативность и мотивация.

Ключевые слова: мотивация, мотив, креативность, профессиональная деятельность, успех.

RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVITY AND ACHIEVEMENT MOTIVATION IN PERSONALITY STRUCTURE

The article is devoted to the problem of studying motivation in view of the fact that the natural complication and variability of the modern world impose new requirements on a person in all areas, including professional activity. The variability of the modern social space sets new perspectives in the realization of the personality, while simultaneously requiring high activity from it. A modern specialist is required to constantly make social choices, change and improve methods of activity, the ability to abandon stereotypes and find new forms of participation in society and their own development, the desire to achieve high results and success. Therefore, the importance of developing such qualities as creativity and motivation is increasing.

Keywords: motivation, motive, creativity, professional activity, success.

Введение. На сегодняшний день в научной психологической литературе существует множество подходов к изучению творчества и креативности. Такие авторы, как Дж. Гилфорд, С. Тейлор, Э. Торренс, А.Я. Пономарев рассматривают креативность как универсальную познавательную способность к творчеству. В научной литературе также распространен подход к пониманию креативности как черты личности (К. Роджерс, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.). Многие зарубежные психологи считают, что для целостного понимания феномена креативности, должен включать в себя изучение таких его аспектов, как: креативный процесс, креативный продукт, креативную личность и креативную среду [2].

Креативность на сегодняшний день является сложным многомерным явлением, включающим в себя множество параметров, которые характеризуют креативную личность и креативное мышление. Так, Дж. Гилфорд вывел понятие «дивергентное мышление», объединяющее в себе 16 интеллектуальных критериев, характеризующих креативное мышление [3]. Другие ученые Р. Джексон и С. Мессик выделяют следующие аспекты креативного мышления: оригинальность, осмысленность, трансформация, как преобразование материала через ограничения, объединение элементов опыта [4].

Системный подход, предложенный Т.А. Барышевой и А.Ю.Жигаловым, трактует креативность как многомерное психическое образование, состоящее из «семи симптомокомплексов: мотивационный, эмоциональный, экзистенциальный, коммуникативный, компетентностный, интеллектуальный, эстетический [5].

А. Маслоу полагал, что креативность соответствует естественному для человека стремлению к самореализации. Такое самовыражение связано, по крайней мере, частично, с внутренней мотивацией. Отметим, что внутренняя мотивация благоприятствует проявлению тех аспектов креативности, которые зависят от области (наука или искусство) и характера задачи (музыкальная, вербальная и т. п.).

Исследование М.В. Куприной показало, что в структуре креативной личности мотив достижения успеха становится личностно незначимым. Мотивация достижения (в ситуациях соревнования или временного ограничения) становится тормозом на пути к творчеству, понимаемому как постановка новых проблем. Чем выше уровень мотивации достижения, тем в большей степени понижается проявление познавательной деятельности в ситуации соперничества. Мотив достижения успеха не только не является условием креативности, а напротив, гасит ее проявления [3].

Материал и методы. С целью выявления взаимосвязи и мотивации достижения в структуре личности нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 30 работников ГУК «Полоцкий районный Центр культуры», из них 15 мужчин и 15 женщин.

Исследование проводилось с использованием следующих методик: тест на мышление и креативность Дж. Брунер, тест креативности Торренса, опросник Т. Элерса для изучения уровня мотивации достижения успеха, методика «Индивидуально-типологический опросник» Л.Н. Собчик (ИТО).

Результаты и их обсуждение. В результате корреляционного анализа с использованием критерия корреляции Спирмена нами установлены следующие статистически значимые коэффициенты корреляции (таблица 1).

Таблица 1 – Показатели взаимосвязи креативности и мотивации достижения в структуре личности работников культуры

Взаимосвязь параметров	Коэффициент r-Спирмена	Уровень значимости
Мотивация достижения и Символическое мышление	0,38	$p \leq 0,05$
Мотивация достижения и Знаковое мышление	0,40	$p \leq 0,05$
Мотивация достижения и Креативность	0,41	$p \leq 0,05$
Мотивация достижения и Сопротивление замыканию	0,40	$p \leq 0,05$
Тревожность и Предметное мышление	0,40	$p \leq 0,05$
Тревожность и Знаковое мышление	0,39	$p \leq 0,05$
Лабильность и Знаковое мышление	0,38	$p \leq 0,05$
Экстраверсия и Образное мышление	0,48	$p \leq 0,05$
Агрессивность и Образное мышление	-0,39	$p \leq 0,05$
Лабильность и Сопротивление замыканию	-0,36	$p \leq 0,05$

Из таблицы 1 видно, что существует прямая взаимосвязь между мотивацией достижения и символическим мышлением ($r=0,38$; $p \leq 0,05$), знаковым мышлением ($r=0,40$; $p \leq 0,05$), креативностью ($r=0,41$; $p \leq 0,05$), сопротивлением замыканию ($r=0,40$; $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что чем выше надежда на успех и потребность в достижении успеха, ориентация на достижение конструктивного и положительного результата в своей деятельности, тем более развито мышление, проявляющееся в преобразовании информации с помощью правил вывода, результатом которого является идея, вопло-

щенная в форме структур; мышление, предполагающее преобразование информации с помощью умозаключений с целью появления мысли в форме понятия или высказывания, уровень креативности, а также способности длительное время оставаться открытым новизне, долго откладывать принятие решения для совершения мыслительного скачка и создания креативной идеи.

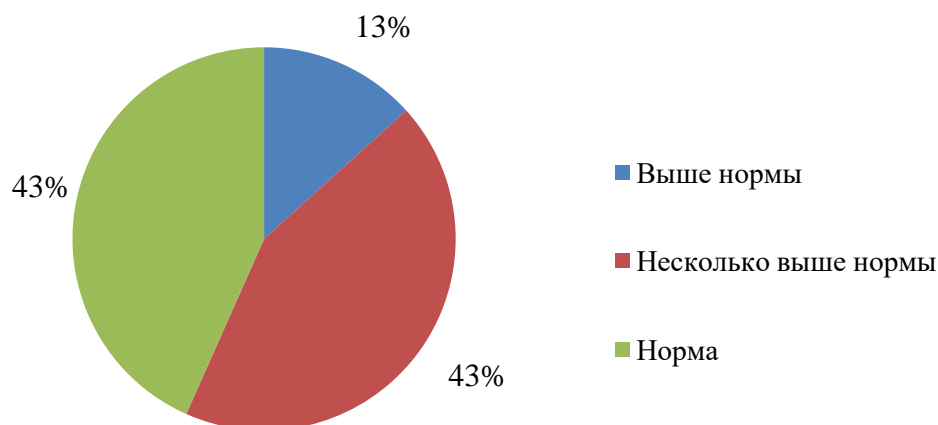


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня креативности у работников культуры

Тревожность положительно связана с предметным мышлением ($r=0,40$; $p \leq 0,05$) и знаковым мышлением ($r=0,39$; $p \leq 0,05$). Так, чем выше степень восприимчивости, эмоциональности, чувстве незащищенности, тем более развит тип мышления, что проявляется в способности устанавливать связи между предметами, осуществлять преобразование информации посредством предметных действий, выполнения ряда операций, в результате чего появляется идея, воплощенная в новой конструкции, а также мышление, проявляющееся в преобразовании информации с помощью правил вывода, результатом которого является идея, воплощенная в форме структур.

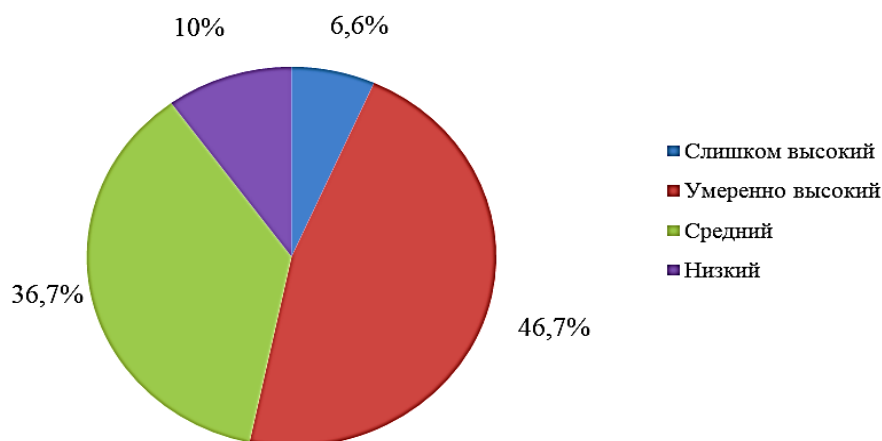


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня мотивации достижения у работников культуры

Лабильность положительно связана со знаковым мышлением ($r=0,38$; $p \leq 0,05$). Так, чем выше степень изменчивости настроения, сентиментальности, неустойчивости мотивов, тем более развито мышление, проявляющееся в преобразовании информации с помощью правил вывода, результатом которого является идея, воплощенная в форме структур.

Экстраверсия положительно связана с образным мышлением ($r=0,48$; $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, чем выше обращенность в мир реально существующих объектов и ценностей, открытость и общительность, тем более развит тип мышления,

предполагающий реализацию преобразования информации с помощью действий с образами, результатом которого выступает мысль в виде нового образа.

Агрессивность отрицательно связана с образным мышлением ($r=-0,39$; $p\leq 0,05$). Так, чем выше активная самореализация, упрямство и своеволие в отстаивании своих интересов, тем менее развит тип мышления, предполагающий реализацию преобразования информации с помощью действий с образами, результатом которого выступает мысль в виде нового образа.

Лабильность отрицательно связана с сопротивлением замыканию ($r=-0,39$; $p\leq 0,05$). Так, чем выше степень изменчивости настроения, сентиментальности, неустойчивости мотивов, тем менее развиты способности длительное время оставаться открытым новизне, долго откладывать принятие решения для совершения мыслительного скачка и создания креативной идеи.

Таким образом, в результате корреляционного анализа установлено, что чем выше мотивация достижения успеха, тем более развито символическое и знаковое мышление, креативность, сопротивление замыканию идей. Чем выше тревожность, тем менее развито предметное и знаковое мышление. Чем выше лабильность, тем более развито знаковое мышления и менее выражено сопротивление замыканию идей. Чем выше экстраверсия, тем более развито образное мышление. Чем выше агрессивность, тем менее развито образное мышление.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что гипотеза исследования подтвердилась: существует взаимосвязь креативности и мотивации достижения в структуре личности.

Результаты исследования могут быть использованы практическим психологом в рамках психологического сопровождения работников культуры, при разработке коррекционно-развивающих и обучающих программ, способствующих повышению мотивации достижения успеха и креативности работников. Используемый в исследовании блок диагностических методик можно использовать в проведении мониторинга развития креативности и мотивации достижения в структуре личности работников культуры после проведенных мероприятий.

Заключение. Понятие «креативность» чаще всего рассматривается в двух направлениях. Согласно первому, креативность описывается как психический процесс, второму, – как творческое отношение к жизни. В психологии творчества более традиционными являются когнитивистские подходы, рассматривающие творчество как продуктивное мышление, где на первое место выдвигается задача исследовать процесс получения творческого результата деятельности. Менее разработанными оказались экзистенциальные трактовки творчества как личностного состояния или переживания. Отдельные аспекты этой проблемы затронуты, например, в работах: Ф.Е. Василюк, Т.А. Флоренской.

Можно выделить основные факторы формирования креативности, которые в той или иной мере отмечались всеми исследователями. В зависимости от характера их влияния, их можно разделить на внутренние и внешние факторы. Внутренние факторы – это личностные характеристики (общекультурные, интеллектуальные, психологические и анатомо-физические возрастные особенности развития), внешние – окружающая среда и все, что с ней связано (среда обучения, воспитания, общения и т.д.).

Мотив достижения занимает важное место в структуре креативности человека. Креативность понимается как системное психическое образование, включающее интеллектуальный потенциал, тесно связанный с мотивацией, эмоциями, уровнем эстетического развития, экзистенциальными, коммуникативными параметрами и компетенцией. Креативный человек осознает свои способности и готовность находить новые нестандартные способы решения самых разнообразных проблем в достижениях, мотивированных мотивацией.

В результате эмпирического исследования было установлено, что у работников культуры все типы мышления развиты преимущественно на среднем уровне. При этом,

более выражено знаковое мышление, что проявляется в преобразовании информации с помощью умозаключений с целью появления мысли в форме понятия или высказывания. Большая часть работников культуры характеризуется средним уровнем креативности – у них умеренно выражены творческие способности, предполагающие готовность к созданию новых идей. У мужчин преобладает символическое мышление, а у женщин более выражено знаковое мышление. В обеих группах преобладает средний уровень креативности, однако, число работников с высоким уровнем креативности выше в женской выборке, а число работников с низким уровнем креативности – в мужской выборке. Среди работников культуры уровень креативности одинаково представлен в норме и несколько выше нормы. У работников культуры хорошо развиты творческие способности. В выборке мужчин преобладает нормативный уровень креативности, что говорит об умеренно развитых творческих способностях. В выборке женщин также доминирует нормативный уровень креативности, но и велико число респондентов с уровнем креативности выше нормы. У мужчин более выражены такие параметры креативности, как сопротивление замыканию и разработанность. У женщин более выражены такие параметры креативности, как оригинальность и абстрактность названий. Статистические различия выявлены только параметру оригинальности, что говорит о более развитой самобытности, уникальности, специфичности творческого мышления женщин.

Список использованной литературы:

1. Минеева, Л.А. Изучение взаимосвязи креативности с мотивацией достижений и их влияние на ценностные ориентации в карьере будущего врача / Л.А. Минеева // Медицинская психология в России. – 2012. – № 2. – С. 1–8.
2. Туник, Е.Е. Психодиагностика творческого мышления / Е.Е. Туник. – Санкт-Петербург, 2002. – 44 с.
3. Куприна, М.В. Мотив достижения в структуре креативной личности: автореферат. Хабаровск, 2004. – 225 с.
4. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Санкт-Петербург, 2002. – 512 с.
5. Барышева, Т.А. Креативность. Диагностика и развитие: монография / Т.А. Барышева. – Санкт-Петербург, 2002. – 205 с.

Ильин Е.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Магистрант
egor.iluo@gmail.com

Богомаз С.Л.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
lovekafedra@mail.ru

УДК [37.015.311:172.15]:316.42

ЛИЧНОСТЬ ПАТРИОТА В ПРОФИЛЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Статья посвящена проблеме исследования особенностей личности патриота в рамках специфики патриотизма и национализма сквозь призму социально-политических отношений социума.

Ключевые слова: личность, патриотизм, воспитание, идентичность, социум, социализация.

THE PERSONALITY OF A PATRIOT IN THE PROFILE OF NATIONAL IDENTITY THROUGH THE PRISM OF SOCIO-POLITICAL RELATIONS

The article is devoted to the problem of studying the characteristics of the personality of a patriot within the framework of the specifics of patriotism and nationalism through the prism of socio-political relations of society.

Keywords: personality, patriotism, education, identity, society, socialization.

Введение. В социальных науках, а также в социальной психологии часто проводят различие между двумя различными типами национальных чувств. Первый часто представляется как оборонительный и позитивный и называется патриотизмом, а второй считается негативным, потенциально имеющим деструктивные последствия, и называется национализмом. В рамках социальной психологии предпринимались попытки нанести на карту различия между данными типами национальных чувств и обнаружить различные факторы, которые, по-видимому, с ними связаны. В нашем исследовании мы можем рассматривать патриотизм и национализм как идеологическую дилемму, с которой люди сталкиваются, когда говорят о нациях. Такой подход позволяет нам изучить, как представлены специфические аспекты национальной идеологии в каждой стране.

Несмотря на различные определения, концепции национальной идентичности часто различают два типа национальной привязанности: национализм и патриотизм. Согласно Костерману и Фешбаху, национализм отражает веру в национальное превосходство и господство над другими нациями, тогда как патриотизм отражает положительную аффективную привязанность к своей стране, отмеченную любовью и гордостью (но, тем не менее, признает потенциальную ошибочность нации) [1]. Таким образом, эти два конструкта представляют собой родственные, хотя и принципиально разные способы идентификации со своей нацией.

Во многих исследованиях изучались различные последствия этих двух типов национальной привязанности. Принимая во внимание, что национализм коррелирует с унижением чужих групп, особенно по отношению к иностранцам или иммигрантам [2], патриотизм, как правило, либо отрицательно связан, либо не связан с пред-рассудками чужой группы [3].

Целью настоящей статьи является изучение данных понятий в психологической теории и практике, а также определение потенциального вклада психологического подхода в изучение национальных чувств. Предполагается, что патриотизм и национализм могут представлять собой идеологическую дилемму, с которой люди сталкиваются, когда говорят о национальных категориях, и что исследование того, как данная проблема решается в вербальном общении, может помочь нам раскрыть некоторые особенности формирования мировоззрения личности.

Независимо от цели, для которой используется патриотизм, все его формы имеют сходную психологическую динамику. Патриотические символы, такие как «нация», включая ее проявления в образах, таких как флаг, архитектура и прочее представляют собой осуществление нашего стремления к соединению и безопасности. В этом смысле нация является метафорой семьи. Семья выполняет функцию обеспечения психической безопасности и привязанности. Мы проецируем на постоянно расширяющиеся формы социальной власти стремления, первоначально удовлетворяемые родителями в детстве.

Психология личности фокусируется на важных различиях между людьми, а также на внутренних процессах. Например, некоторые люди интроверты и избегают социальных контактов, в то время как другие люди экстравертны и жаждут социальных контактов. Отношения между личностью и социальной психологией порой были взаимодопол-

няющими (психологи личности смотрели внутрь человека, в то время как социальные психологи смотрели вовне на ситуацию), а иногда соперничали (что важнее: понять человека или ситуацию?). В последние годы грань между этими двумя областями стала размытой, поскольку социальные психологи пришли к признанию важности внутренних процессов, а психологи личности осознали важность обстоятельств и ситуаций.

Патриотизм – это вместилище ряда психологических потребностей, которые изначально проявляются в семье. Люди склонны к врожденной потребности в привязанности и признании. Когда родители разумны, дети растут с базовым чувством безопасности и способностью полагаться на других. Когда родители не могут защитить детей и используют свою власть произвольным, пугающим или непоследовательным образом, дети вырастают с базовым чувством незащищенности и трудностями в доверии к другим.

Неудовлетворенное стремление к привязанности, признанию и безопасности, впервые проявившееся и фрустрированное в ранней семейной жизни, может блокироваться в нашей повседневной жизни как граждан и специалистов. Будучи детьми, мы наделяем наши семьи удивительной силой определять то, как обстоят дела и какими они должны быть. Мы воспринимаем наши разочарования и психологическую боль как нормальное явление, как будто они каким-то образом встроены в ткань реальности.

Хотя патриотизм черпает большую часть своей энергии из бессознательного, он не сводится к нему. То есть социальные установки и поведение являются продуктами сложного взаимодействия между рациональным и иррациональным, сознательным и бессознательным, частным и общественным факторами. Тем не менее, одна из причин того, что патриотический пыл может быть столь страстным и, как следствие, столь уязвимым для манипуляций и эксплуатации, заключается в том, что его корни лежат на глубоких уровнях психики.

Материал и методы. Материалами выступили работы зарубежных авторов-психологов, социологов по проблеме исследования, где данный аспект патриотического содержания рассматривается более глубоко. В исследовании были использованы методы научного психологического исследования теоретического уровня: систематизация, философско-психологический анализ и синтез, концептуализация научных идей.

Результаты и обсуждение. Патриотизм, призывы к национальной гордости, к исторической цели, символы коллективного единства (флаг, Конституция и т.д.) – все это предлагает символическое решение невысказанному и зарождающемуся стремлению к родственности и безопасности. Поскольку в нашей семейной и культурной жизни есть могущественные силы, которые создают отчуждение и опасения, существуют силы, действующие как отлив против преобладающих волн. В той мере, в какой людям по-прежнему необходимо чувствовать себя в безопасности и на связи, они будут обходиться тем, что смогут найти для удовлетворения этих потребностей.

Представим одно из первых различий между типами национальных чувств можно найти в фундаментальной книге Адорно, Френкель-Брунsvик, Левинсон и Сэнфорд «Авторитарная личность». В рамках шкалы «этноцентризм» была подшкала «патриотизм», которая представляет собой некритическое соответствие господствующим общественным нормам и неприятие других наций или чужих групп. Было обнаружено, что эта шкала сильно коррелирует с предубеждениями против чернокожих и других групп меньшинств. Хотя они назвали субшкалу «патриотизмом», они утверждают, что это на самом деле эквивалентно «псевдопатриотизму», и они заявили, что существует реальная форма патриотического чувства, основанная на любви к стране [4]. Одной из первых книг на тему патриотизма и национализма является книга «Патриотизм и национализм: их психологические основы» [5]. Определения автором двух национальных настроений сильно отличаются от того, что используется

Адорно и др. Согласно Л.В. Дубу, патриотизм – это «более или менее сознательное убеждение человека в том, что его собственное благополучие и благополучие значительных групп, к которым он принадлежит, зависят от сохранения или расширения (или того и другого) силы и культуры его общества».

Более поздние попытки предоставить психологическую основу для различия между патриотизмом и национализмом, казалось, возвращались к различию, проведенному Адорно. Утверждалось, например, что патриотизм – это привязанность внутригрупповых членов к своей группе и стране, в которой они проживают. Утверждается, что на групповом уровне патриотизм помогает создать групповое единство, которое повышает сплоченность группы и мобилизует людей на действия, которые принесут пользу их группе и их стране. Хотя кажется, что существует определенная степень единодушия в отношении определения патриотизма, определение национализма, по-видимому, представляет собой более сложную задачу в психологическом теоретизировании. Выше представленные исследователи предполагают, что национализм – это самоопределение группы в национальном государстве. Другими словами – определенная политическая организация национальной группы, т.е. национального государства.

Заключение. В данной статье предпринята попытка изучить особенности личности патриота в рамках национальной идентичности сквозь призму социально-политических отношений социума. Данный тезис включает в себя дифференциацию между различными типами национальных чувств: злобным, характеризующимся враждебностью и агрессией, часто называемым национализмом, и доброжелательным патриотизмом, который рассматривается как оборонительный и рациональный. В большинстве социально-психологических исследований патриотизм и национализм рассматриваются как два разных национальных чувства, которые соответствуют различным психологическим процессам. Данный подход отдает предпочтение дискурсивной аналитической перспективе, которая позволяет нам исследовать, как национальные чувства раскрываются и обсуждаются в разговоре, а не теоретизировать об их концептуальных различиях. Таким образом, мы можем изучать психологические предпосылки национальной идеологии, а также принимать во внимание конкретный социально-исторический контекст, породивший патриотизм и национализм в каждой стране.

Список использованной литературы:

1. Kosterman, R. Toward a measure of patriotic and nationalistic attitudes / R. Kosterman, S. Feshbach // *Political Psychology*. – 1989. № 10. – P. 257–274.
2. Ariely, G. Globalization, immigration and national identity: How the level of globalization affects the relations between nationalism, constructive patriotism and attitudes toward immigrants / G. Ariely // *Group Processes & Intergroup Relations*. – 2012. – № 15. P. 539–557.
3. Green, E.G. Nationalism and patriotism as predictors of immigration attitudes in Switzerland: A municipality-level analysis / E.G. Green, O. Sarrasin, N. Fasel, C. Staerklé // *Swiss Political Science Review*. – 2011. – № 17. – P. 369–393.
4. Adorno, T.W. *The Authoritarian Personality* / T.W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson, R. Nevitt Sanford // New York: Harper & Brothers. – 1950. – 990 p.
5. Doob, L.W. *Patriotism and Nationalism: Their Psychological Foundations* / L.W. Doob // New Haven, Conn.: Yale University Press. – 1964. – 297 p.

Киселева Н.А.

Псковский государственный университет, Российская Федерация
г. Псков

Доцент, кандидат психологических наук
kiselevana@yandex.ru

УДК 159.99:614.2

ОПЫТ СЕМЕЙНОЙ АРТ-ТЕРАПИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ-КНИГ

В статье приводится опыт проведения арт-терапевтической сессии с замещающей семьей, воспитывающей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с применением разработанного автором комплекта арт-книг для родителей и детей.

Ключевые слова: семейная арт-терапия, арт-книги, дети-сироты, замещающие семьи.

EXPERIENCE OF FAMILY ART THERAPY USING ART BOOKS

The article presents the experience of conducting an art therapy session with a substitute family raising orphans and children left without parental care, using a set of art books developed by the author for parents and children.

Keywords: family art therapy, art books, orphans, substitute families.

Введение. Экологичной формой социально-психологической помощи и поддержки замещающих семей, воспитывающей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является арт-терапия [1; 2]. Семейная арт-терапия есть интегративная междисциплинарная отрасль, сочетающая в себе научные и практические наработки арт-терапии и семейной психотерапии. Она может рассматриваться как особый вид коррекционного и развивающего взаимодействия, способствующего совершенствованию коммуникативных навыков и повышению уровня социально-психологической адаптации в семье и социуме с помощью развития соответствующих личностных качеств, а также адаптивных моделей поведения [3].

В процессе арт-терапевтической сессии используются средства различной модальности: художественные, музыкальные, драматические, танцевально-двигательные, при этом в качестве ведущего инструмента выступают визуально-пластические средства. Именно изобразительная деятельность членов семьи в процессе семейной арт-терапии дает основной материал для научного исследования.

Материал и методы. Приведем пример сессии семейной арт-терапии, которая осуществлялась на основе разработанного автором комплекта по сопровождению замещающих семей, состоящего из четырех книг. Две книги представляют собой альбомы с заданиями, в которых параллельно работают родители [4] и дети (у каждого своя арт-книга), две другие книги – это методические пособия для специалистов по арт-терапии и для замещающих родителей.

С данной семьей арт-терапия проводилась в течение года. Семья образовалась 3,5 года назад и включала приемную маму 54 лет и пятерых приемных детей: Алину 13 лет, Таню 12 лет, Павла 11 лет, Андрея 10 лет и Антона 6 лет. Приемная мама – вдова, у которой есть две родные замужние дочери, живущие отдельно. Алина, Павел и Антон – родные сиблинги, их родители живы, но лишены родительских прав и не принимают участия в воспитании. Таня и Андрей – сироты, которые после смерти родителей несколько лет жили в детском доме, откуда были приняты в замещающую семью. Родная мать Андрея страдала алкоголизмом, потом умерла, отец давно пропал. Приемная мама отметила проблемы Андрея, который пришел в семью позже всех детей: страхи, скованность, зажатость.

На одной из сессий приемная мама и дети рисовали свою семью (адаптация проективной рисуночной методики «Моя семья»). В процессе совместной работы происходило выяснение представления членов семьи о структуре семьи, семейных взаимоотношений, проявлялись личностные особенности участников. Учитывая болезненность данной темы для приемных детей и сложность в получении достоверной информации, творческие задания могут использоваться специалистом как бережный и экологичный формат работы, имеющий значительный диагностический и психотерапевтический потенциал.

Результаты и их обсуждение. В качестве разминки было предложено упражнение «Каракули», которое члены семьи выполняли с помощью цветных восковых мелков на больших листах ватмана (рисование правой и левой рукой, с открытыми и с закрытыми глазами, одновременно двумя руками, каждый по очереди и все вместе на одном листе). Сначала дети рисовали осторожно и неуверенно, но потом вошли во вкус, так что их было трудно остановить. Особенно долго и увлеченно рисовал Андрей, хотя начать рисование на таком большом листе ему было «страшновато», и он осмелился порисовать самый последний из детей. Это упражнение позволило членам семьи раскрепоститься, ослабить напряжение и мышечные зажимы (особенно сильно проявляющиеся в начале сессии у мамы и у Андрея), создало непринужденную и веселую атмосферу.

После разминки наступила основная часть сессии – работа с арт-книгами, когда каждый член семьи выполнял рисунок в личной арт-книге. Наш опыт показал, что во время рисования целесообразно сажать детей подальше друг от друга, чтобы они придумывали и выполняли рисунок самостоятельно. В противном случае, когда вся семья сидит за одним столом, дети начинают с интересом заглядывать в соседние листы и копировать рисунки друг друга и особенно рисунок мамы, которая является для них главным объектом подражания. Некоторые дети успевают сделать несколько рисунков (как в своей арт-книге, так и на отдельных листах), а более медлительных приходится подождать. После завершения процесса рисования все собираются за общий стол и начинается коллективное обсуждение.

Приемная мама изобразила свою семью цветными карандашами в виде персонажей, состоящих из геометрических фигур. В центре листа – сама мама (в образе кошки), нарисованная фиолетовым карандашом, а вокруг нее располагаются дети. Вверху – дочери: справа Алина (голубой снеговик) и слева Таня (красная белка). По краям листа несколько ниже рисунка мамы изображены: слева старший сын Павел (оранжевый аист), справа средний сын Андрей (зеленая утка с колючими перышками), а между ними внизу младший сын Антон (оранжевая гусеница).

Цветовую гамму рисунка мамы можно разбить на две группы: теплые цвета, которыми нарисованы сама мама, Павел, Таня и Антон и холодные цвета, с помощью которых изображены Алина и Андрей. Персонажи, представляющие членов семьи, делятся на группы: животные (все, кроме Алины) и снеговик (Алина). Среди животных можно выделить группу птиц (аист-Павел и утка-Андрей), группу зверей (белка-Таня и кошка-мама) и гусеницу-Антон – будущую бабочку-насекомое. Кроме того, образы находятся на большем или меньшем удалении друг от друга, что может отражать эмоциональные связи в семье. Таким образом, семья делится на подгруппы, связанные между собой разнообразными связями и отношениями.

Старшие дети в семье выполняют много домашних обязанностей, по словам мамы, помогают по хозяйству, она им доверяет и может положиться на них при отъезде из дома. Это одна из возможных причин, по которой фигуры Павла, Тани и Алины расположены на листе выше фигуры мамы. Младший сын Антон и средний сын Андрей, видимо, требуют повышенной опеки и поддержки, возможно, поэтому они расположены внизу листа, так что хвост кошки-мамы как бы прикрывает утку-Андрея, «берет его под крыло». Фигура Андрея приближена к фигуре мамы и почти касается ее, что

может отражать их тесное взаимодействие и необходимость для мамы уделять больше внимания среднему сыну в связи с особенностями его характера. Расположение фигур показывает иерархические отношения в семье глазами мамы (возможно – желаемые), при этом мама выбирает себе преуменьшенную роль, являясь центральным связующим звеном и выдвигая на первые места старших детей. Обращает на себя внимание тот факт, что мама нарисовала себя по размеру меньше, чем своих детей, ее туловище на рисунке самое маленькое. Это может быть связано с заниженной самооценкой. По словам самой мамы, она «не любит выделяться», но испытывает повышенную потребность «быть нужной», в детстве она «недополучила родительской любви».

Все мальчики на рисунке изображены боком в профиль и смотрят влево: Андрей в сторону мамы и других членов семьи (он в семье самый не уверенный в себе), а Павел и Антон повернуты ко всем спиной. При этом впереди оказался Павел, за ним – Антон, потом мама с дочками и в самом конце – Андрей. Андрей пришел в эту семью последний, когда четверо приемных детей уже проживали вместе со своей приемной мамой около года. Он боялся, что его здесь плохо примут и будут бить, но ребенку оказали теплый прием, он подружился с другими детьми, хотя долгое время все еще занимал защитную оборонительную позицию, которая со временем уменьшилась. Не случайно у мамы он нарисован «с колючими перышками» на теле и на голове, его образ она рисовала последним и с наименьшим нажимом карандаша. Фигуры детей находятся примерно на одинаковом расстоянии от фигуры мамы, за исключением Павла, который расположен дальше всех, что может говорить о наибольшей эмоциональной дистанции мамы со старшим сыном.

Рассмотрим рисунок Андрея (ему 10 лет, посещает 3 класс коррекционного обучения общеобразовательной школы, учится слабо). Рассказывая о себе, мальчик сказал, что он любит «гулять, играть, рисовать, бегать». Мама добавила, что он «умеет делать поделки, стрелять в детском тире, но не любит убирать в комнате и делать уроки».

Андрей долго думал, что же ему нарисовать, он начал и закончил рисунок позже всех членов семьи, делал большие перерывы между рисованием отдельных фигур, часто отвлекался и рассматривал, что рисуют другие. Такой медленный неравномерный темп работы отражает пассивность, астеничность мальчика, что подтверждается данными скринингового обследования, согласно которому ему свойственны повышенная тревожность, фобии и страхи, расстройства сна, депрессивные реакции.

Рисунок семьи у Андрея выполнен простым карандашом. Анализ проведенных нами сессий с воспитанниками из детского дома показал, что для многих таких детей характерно использование только простого карандаша и отказ от рисования цветом. Сильный нажим карандаша, дублирование отдельных линий, многочисленные стирания резинкой, которые наблюдались при работе Андрея, могут являться свидетельством напряженного эмоционального состояния ребенка, возможных конфликтных или амбивалентных отношений мальчика.

Рисунок смещен вверх и влево, так что находящиеся слева фигуры животных выходят за край листа. Мальчик изобразил четырех членов семьи: сверху двух зайцев («сын» – его старший брат Павел и «сестра» Алина) и внизу под ними двух медведей («брат» Антон и «сестра» Таня). В нижнем ряду виден полустертый круг, вероятно, мальчик хотел нарисовать кого-то еще, но потом передумал. Сам автор и приемная мама на рисунке отсутствуют. Отсутствие самого мальчика на рисунке семьи может говорить о том, что он не включает себя в состав семьи или образ семьи как естественной устойчивой единицы у него не сформирован, отсутствует чувство общности с новой семьей, в которой он затрудняется найти свое место, возможно, чувствует себя отверженным, лишним, не похожим на остальных, а также о трудностях его самопринятия и самовыражения при общении с близкими людьми. Долгое проживание в детском до-

ме, где его часто обижали, наложило негативный отпечаток на развитие представления ребенка о семье, а также на его характер и поведение. Для Андрея свойственна сильно заниженная самооценка, неуверенность, частое переживание чувства собственной неполноценности. При рисовании он говорил: «Я не умею рисовать» (хотя при знакомстве сказал, что любит рисовать, возможно, хотел произвести хорошее впечатление), «У меня не получается», «Я не знаю как», «Все плохо», «Я глупый» и т.п.

По результатам теста Розенцвейга Андрей обладает повышенной школьной тревожностью, особенно по показателям фрустрации потребности в достижении успеха, проблем и страхов в отношениях с учителями, страха ситуации проверки знаний. Отсутствие на рисунке родителей может свидетельствовать о сложных, конфликтных, возможно, амбивалентных отношениях с ними, недостаточной эмоциональной связи. В то же время это может отражать критичность приемной мамы в его адрес, родительское недовольство или сравнение с братьями и сестрами в невыгодном для него свете. На рисунке Андрея отсутствуют родители, но есть два брата и две сестры, что соответствует количеству сиблингов в приемной семье. Видимо, привязанность к приемной маме еще не сформировалась, хотя мальчик называет ее мамой и в целом хорошо относится к ней.

Две фигуры в анфас и две в профиль на рисунке семьи Андрея могут говорить о конкурентно-отвергающих отношениях сиблингов, о конфликтных отношениях с братьями и сестрами. Об этом же может свидетельствовать рот с зубами – вербальная агрессия членов семьи. Рисунок персонажей с зубами может быть также связан с чувством страха и воспринимаемой мальчиком враждебностью сиблингов, их конкуренцией за внимание и любовь родителя, за которую он вынужден бороться, поскольку пришел в эту семью позже всех других детей, когда семейные роли уже были распределены и иерархические отношения более-менее устоялись. Выбор животных, которые представляют сиблингов в семье, тоже не случаен: изображенные в виде зайцев старшие дети Павел и Алина спокойные по характеру, они относятся к Андрею дружелюбно и помогают ему. А Таня и младший брат Антон, которые нарисованы в образе медведей с шестью лапами, более активны, агрессивны, соперничают с Андреем, обзывают его.

Характеризуя каждого члена семьи, Андрей сказал: «Мама – она нас любит, за нами ухаживает, уважает, терпит нас, когда что-то не то, что мы натворили. Алина: добрая, она всегда делится. Таня: она дружелюбная, всегда делится конфетами или другим. Павел: он поможет сделать сломанную вещь и поможет в трудный момент. Антон: он не жадный. Все, что попросишь, он даст. Док – он маленький пушистый мальчик». Как можно заметить, в вербальном описании Андрей отметил всех членов замещающей семьи, начав с мамы и включив еще одного члена семьи Дока – маленькую собачку, которая жила у них дома. Когда дети фантазировали, как они будут жить через 20 лет, Андрей повторял, что у него дома будет жить кошка с котятами и собачка со щенятами. Это может говорить о его неудовлетворенной потребности в тесном эмоциональном общении и душевном тепле, о возможности почувствовать себя сильным и большим.

Интересно сравнить рисунок Андрея с рисунками других детей в семье, как они его себе представляли. Так старшая сестра Алина изобразила его в образе хамелеона и поместила в левой нижней части листа, Таня – в образе рыбки расположила тоже внизу листа (при этом себя и младшего брата она нарисовала еще ниже), Павел – в образе летучей мыши вверху листа выше всех. Таким образом, иерархические позиции и роли каждого члена семьи, в том числе Андрея, варьируют и зависят от их взаимоотношений и состояний в данный момент, они достаточно динамичны. Рисунки членов семьи подтвердили результаты психодиагностики и наблюдения приемной мамы о личностных особенностях детей, а также выявили некоторые аспекты, которые требуют внимания.

Заключение. Проведение семейной арт-терапии с использованием арт-книг показало, что в большинстве случаев эмоциональное состояние детей в процессе сессии

значимо улучшается, появляется интерес, снижается тревожность и напряженность. Творческая деятельность в кругу семьи и ее коллективное обсуждение способствуют самораскрытию детей, улучшению взаимопонимания, развитию коммуникативных способностей, осознанию ролей в семейной системе. Семейная арт-терапия является эффективной здоровье-сберегающей технологией сопровождения замещающих семей и служит целям укрепления и поддержки ценностей семьи.

Список использованной литературы:

1. Глазунова, Ж.И. Ресурсы использования арт-терапии в процессе сопровождения детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, переданных на воспитание в замещающие семьи / Ж.И. Глазунова // Арт-терапия и арт-педагогика: новые возможности для развития и социализации личности. Сборник материалов пятой международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, ООО «Скифия-принт», 2021. – С. 33–40.

2. Новикова, К.В. Арт-терапевтические техники в психологической коррекции детско-родительских отношений замещающих семей / К.В. Новикова, Е.В. Ситникова. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020. – 204 с.

3. Комплексное сопровождение замещающих семей: Сборник программ и методических материалов для социально-психолого-педагогической работы с семьями Детской деревни-SOS. Составитель и научный редактор Н.А. Киселева. – Псков: Издательство «ЛОГОС Плюс», 2014. – 354 с.

4. Киселева, Н.А. Арт-книга для родителей: практическое пособие по арт-терапии / Н.А. Киселева. – Псков: Издательство «ЛОГОС Плюс», 2014. – 56 с.

Климкович М.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Магистр психологических наук

MaiyaMartin@mail.ru

УДК [159.923.2:159.955.5]:159.937.53

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА ЧЕЛОВЕКА

Статья посвящена временной перспективе и ее влиянию на внутренний диалог человека. Представлены транспектива и внутренний голос как составная часть диалога. Рассмотрены различные взгляды ученых на проблему.

Ключевые слова. Временная перспектива, диалог, внутренний диалог, транспектива, внутренний голос.

TIME PERSPECTIVE AS A DETERMINANT OF HUMAN INTERNAL DIALOGUE

The article is devoted to the problem the time perspective, its influence on the human internal dialogue. A transsperspective and an internal voice are presented like a part of dialogue. Different views of scientists on the problem are considered.

Keywords: The time perspective, a dialogue, an internal dialogue, a transsperspective, an internal voice.

Введение. В процессе социализации под влиянием семьи, общества, образования и культуры человек начинает личный опыт преломлять через призму категорий прошлого, настоящего и будущего. Перевод опыта в данные категории соотносится с теорией временной перспективы, так как осознание темпоральности бытия является одним из важных компонентов идентичности. Ф. Зимбардо и Дж. Бойд полагают: «несмотря на то, что временная перспектива может зависеть от ситуационных сил, она вполне может считаться относительно стабильной диспозициональной характеристикой личности» [1, с. 133].

Благодаря мышлению, памяти и воображению человек способен обратить вспять время в сознании, что позволяет переноситься в прошлое и заново пережить его, либо представить будущее или сосредоточиться на настоящем, прибегая к интроспекции, дабы отрефлексировать свой опыт путем внутреннего диалога с самим собой. Способность: свободно путешествовать во времени в нашем сознании, была названа В.И. Ковалёвым – транспективой. Иными словами, под транспективой можно понимать некую направленность человека во времени, которая регулирует его поступки от событий прошлого к целям будущего путем понимания, оценки и переосмысления своего бытия в настоящем, наделяя его смыслом в ходе внутреннего диалога

Материал и методы. Решение теоретических задач изучения осуществлялось посредством логико-теоретического анализа и обобщения психологической литературы связанной с предметом исследования.

Результаты и их обсуждение. Психически здоровой личности присуща полная структура психологического времени, согласно которой человек в своем сознании способен воспроизводить прошлое, настоящее и будущее. Наиболее оптимальным развитием личности является сохранение в зрелости возрастных особенностей предыдущих фаз жизни. Данные особенности сохраняются в сознании человека путем интроспекции и внутреннего диалога (само-диалога), в результате которых наиболее предпочтительные и необходимые для дальнейшего развития возрастные особенности удерживаются и одновременно укореняются неприемлемые и бесполезные.

Внутренний диалог необходим для развития человека в силу своей неограниченности размышлений. Так М.М. Бахтин полагал, что все многообразие диалога разворачивается именно во внутреннем мире человека, и его оппоненты могут меняться мгновенно и быть более многогранны в сравнении с внешним диалогом. Каждый отдельный внутренний голос может преобладать над другими, даже если несколько голосов совпадают во времени. В данном случае, один голос выражает себя через другой, который либо отличается от него, либо противоречит. Многоголосье внутреннего мира человека объясняется тем, что сознание имеет множество потоков, а с помощью внутреннего диалога данные потоки выстраиваются в общую последовательность. Чем больше потоков в сознании человека, тем оно шире и глубже, так как человек рассматривает ситуацию с различных точек зрения. Тем самым именно само-диалог является непрерывным двигателем развития человека в любой темпоральности бытия.

Временная перспектива у каждого человека своя. Сама единица «перспектива» рассматривается как «точка», из которой человек оценивает всю свою жизнь через призму прошлого, настоящего и будущего. Под временной перспективой понимают «фундаментальный и неосознаваемый процесс, с помощью которого общественный и индивидуальный опыт соотносится с временными категориями, что позволяет придать смысл и связанность прожитому опыту» [2, с. 20].

М.М. Бахтин утверждал, что важнейшей характеристикой диалога является обращение к другому, то есть человек в диалоге – это всегда субъект обращения. Если рассматривать внутренний диалог с этой точки зрения и связывать с темпоральностью бытия в процессе транспективы, то внутренний диалог – это обращение человека из одного психологического времени к себе же в другие временные зоны. Тем самым,

путем обращения к самому себе в прошлое, настоящее и будущее человек сублимирует имеющиеся знания и опыт, находя смысл своего бытия.

Осознавая темпоральность своего существования, человек приходит к осознанию собственной идентичности, которая «реализуясь через осмысление человеком своего психологического времени во взаимосвязи с социальным временем, временем эпохи, порождает некоторую Концепцию Времени, свойственную каждой личности» [3, с. 176]. М.М. Бахтин в своих трудах утверждал, что «жить – значит участвовать в диалоге... в этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь... он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум» [4]. Таким образом, человек находится в диалоге в любом психологическом времени, которое в свою очередь порождает диалог, дабы придать осмысленность бытия человека.

К. Левин определял временную перспективу как видение человеком своего будущего и прошлого в данное время как нечто целое. «Ограниченность либо же отсутствие временной перспективы неминуемо ведет человека к пассивности, дезорганизации и неэффективности деятельности [5, с. 242]. В свою очередь, пассивность и дезорганизация личности человека ведет к исчезновению диалогической сущности индивида, которая проявляется в «со-бытие» и «само-бытие», что в свою очередь влечет к утрате экзистенциально-онтологического содержания жизни человека.

Внутренний диалог включает в себя внутриличностные и межличностные конструкции, которые зависят от голосов ведущих разговор и тех, кто является их источником. Выбирая себе внутреннего собеседника, человек может выбрать себя либо другого. Выбор другого обусловлен тем, что понимание возможно лишь при пересечении внутриличностного и межличностного конструкций. Процесс понимания всегда диалогичен, так как чем больше убедительных доводов, весомых аргументов и значимых слов человек способен подобрать, чтобы донести свою мысль другому, тем больше его понимание данного вопроса. При выборе другого, индивид, как правило, отталкивается от имеющегося опыта общения с данным собеседником, исходит из его ценностей и размышлений, используя транспективу, переносится в момент разговора, дабы для себя прийти к пониманию и логическому завершению событий.

К. Левин, говоря о единице психологического времени, определяет границы «психологического поля в данный момент», которое включает в себя не только настоящее, но и представления о прошлом и будущем, выражающихся в желаниях, мечтах, планах и надеждах. Все части поля, невзирая на их хронологичность, человеком переживаются как одновременные «здесь-и-сейчас» и в равной степени определяют мысли и поведение человека, которые порождают внутренний диалог как рефлексию происходящего.

Заключение. Таким образом, внутренний диалог необходим человеку для его развития и развития его идентичности, которые реализуются в осмыслении человеком своего психологического времени во взаимосвязи с социальным временем и временем эпохи. Во внутреннем диалоге разворачивается бесконечное множество диалогов, оппоненты которых могут меняться ежеминутно, а благодаря транспективе диалог может иметь любую временную направленность. Многоголосье внутреннего мира человека объясняется наличием разнонаправленных потоков, которые выстраиваются в общую последовательность в результате внутреннего диалога. Наличие большого количества потоков указывает на ширину и глубину сознания, с помощью которых человек способен рефлексировать свою жизнь в любой момент своего психологического времени. Осознавая темпоральность своего бытия, человек погружается во внутренний диалог, с целью размышлений и поиска содержания и наполненности своей жизни. С помощью транспективы, путешествуя во времени сознания, человек вступает в диалог с самим собой либо другим стремясь к пониманию, поиску смысла и логическому завершению событий. Внутренний диалог – это обращение человека из одного психологического времени к себе же или другому в другие временные зоны в поимках смысла бытия.

Список использованной литературы:

1. Акименко, А.К. Представления о прошлом, настоящем и будущем в системе социально-психологической адаптации личности / А.К. Акименко // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития, 2014. – Том 3. – Выпуск 2. – № 10. – С. 131–142.
2. Бойд, Дж. Феномен временной перспективы в разных культурах (по материалам исследований с помощью методики ZTP1) / Дж. Бойд, И.С. Давыдова, Ф. Зимбардо, О.В. Митина, Т.Л. Непряхо, Е.А. Никитина, Н.С. Семенова, А. Сырцова, Н. Фьёлен, В.А. Ясная // Культурно-историческая психология, 2007. – Том 3. – № 4. – С. 19–31.
3. Андреева, Г.М. Психология социального познания: учебн. пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – Москва, 2000. – 288 с.
4. Бахтин, М.М. Собрание сочинений в 7-ми томах / М.М. Бахтин // Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН, 1996 г. – Том 5. – С. 351.
5. Левин К. Определение понятия "поле в данный момент" / Левин Курт // История психологии. – Екатеринбург, 1999. – 532 с.

Климчук Н.С.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Магистрант
klimaster88vgu@gmail.com

Лауткина С.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by

УДК 316.624:004.738,5-057.87

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОЕ ПОВЕДЕНИЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Данная статья посвящена проблеме интернет-аддикций как феномена, возникшего в результате развития технологий, и демонстрирует результат исследования, проведенного на базе Витебского государственного университета имени П.М. Машерова с целью выявления степени выраженности интернет-зависимого поведения среди студентов.

Ключевые слова: интернет-аддикции, студенческая среда, симптом.

INTERNET DEPENDENT BEHAVIOR IN THE STUDENT ENVIRONMENT

This article is devoted to the problem of Internet addictions as a phenomenon resulting from the development of technology and demonstrates the result of a study conducted on the basis of Vitebsk State University named after P.M. Masherov in order to identify the degree of severity of Internet-addicted behavior among students.

Keywords: Internet addictions, student environment, symptom.

Введение. На сегодняшний день легко можно получить информацию любого рода в кратчайшие сроки, находясь в любой точке земного шара. Этому способствует появление десятки лет назад технологии информационной всемирной сети, которую мы знаем под названием Интернет. Кроме того, что Интернет является крупнейшим хранилищем самых разнообразных данных, сложно представить наше существование в любой

сфере жизни без этой технологии. Интернет вобрал в себя самые разнообразные функции и возможности. Образование, досуг, труд, общение и другое легко обеспечивается посредством манипуляций с компьютером или смартфоном.

Однако, кроме всей своей пользы, Интернет также стал источником ряда проблем, часть из которых будет рассматриваться в данной работе. А именно такие явления как интернет-аддикции. Данные проблемы возникли практически сразу, как только Интернет стал общедоступной сетью, и масштабы этих проблем увеличиваются вместе с увеличением распространённости и легкодоступности Интернета.

Изучением вопросов интернет-аддикций и видеоигровой зависимости занимаются такие специалисты как: Кимберли Янг, посвятившая данной теме множество работ, даже открывшая Центр интернет-зависимости; Бретт Меррилл, который занимается изучением данных феноменов у молодёжи; Уэйн Уорбетрон, исследовавший агрессивное поведение и его взаимосвязи с различными медиа, в том числе с интернетом и др. [1, 2].

За последний век скачок технологий привел к тому, что на данный момент мы пользуемся благами цивилизации, к которым, по сути, не были готовы. Тотальная информатизация показала, что в человеческое общество и психике нет необходимых стратегий и норм, которые могли бы успешно и эффективно регулировать нашу жизнедеятельность в спектре отношений человек – машина – человек. В данной схеме отношений компонент машины не зря стоит между людьми, так как в наше время остро стоит проблема зависимости человека от машин, что, в свою очередь, приводит к искажению или даже нарушению общения между людьми. Так, по данным исследовательского проекта WEB-Index, за период с февраля по ноябрь 2020 года в России хотя бы раз в день интернетом пользовались порядка 95,6 миллионов человек, что составляет 78,1% от населения страны от 12 лет. Согласно той же статистике, доля пользователей сетью Интернет от 12 до 24 лет составила 95,8%, а от 25 до 34 лет – 95,8%. Доля людей в возрасте 35–44 года составляет 93,7%, людей от 45 до 54 лет – 84,2% [3].

Бесконтрольное, длительное нахождение в Интернете, патологическое «зависание» на некоторых сайтах, тяга к посещению некоторых WEB-страниц и др. могут привести к интернет-аддикции, игровой зависимости, интернет-шоппингу, кибербуллингу, интернет-мошенничеству, попаданию в деструктивные группы и др. Как следствие может появляться фаббинг (phubbing; от англ. phone – «телефон» и snubbing – «пренебрежительное отношение») – проявление пренебрежения к партнеру посредством отвлечения на гаджет во время реального общения.

Остановимся на характеристике аддикций, в том числе интернет аддикции. Так, *аддикции* – это форма поведения, неконтролируемая со стороны индивида потребность в уходе от реальности. До определенного момента к аддикциям причисляли преимущественно зависимости на физическом уровне (алкоголь, наркотики и т.д.), однако с развитием технологий к ним начали причислять и аддикции психологического, либо скорее поведенческого плана. К таким можно отнести и интернет аддикции [4]. *Интернет аддикции* – это целый комплекс поведенческих проблем, в общем заключающиеся в неспособности человека вовремя выйти из сети, а также постоянном навязчивом желании туда войти [5]. Термин «интернет-зависимость» был предложен Айвеном Голдбергом для описания непреодолимого желания пользоваться интернетом. А. Голдберг характеризует *интернет-зависимость* как «оказывающую пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную и психологическую сферы деятельности. При этом важно подчеркнуть, что А. Голдберг вкладывал в понятие «интернет-зависимости» не медицинский смысл, как в случае с алкоголизмом и наркоманией, его трактовка ближе к понятию девиантного поведения.

Интернет аддикции могут иметь различные последствия для психики человека. Так, например, в одном из исследований, проведенных с целью обнаружения различий между эмоциональным интеллектом людей с наличием интернет аддикций и без них, дали результаты, согласно которым интернет-коммуникация лиц с аддиктивным

поведением носят более активный, но в то же время «эгоистичный» характер. Так, люди с аддикцией чаще оставляют различного рода комментарии при обсуждении на форумах како-либо проблемы, но чаще игнорируют комментарии других пользователей. Также исследование показало наличие различий между эмоциональным интеллектом пользователей с аддикцией и без нее.

Материал и методы. Диагностическим инструментарием исследования была выбрана методика «Шкала интернет – зависимости Чена». Цель методики: выявление уровня интернет-зависимого поведения. В исследовании приняли участие 50 студентов ВГУ имени П.М. Машерова. Форма исследования – индивидуальная. Исследования проводилось в рамках интернет-анкетирования. Алгоритм проведенного исследования состоял из нескольких последовательных этапов. Сначала, участнику сообщалось о возможности поучаствовать в исследовании. При получении согласия на участие, участнику высылался бланк фиксации результатов в виде документа Word. Согласно условиям исследования, предполагается, что в момент прохождения методики участник находился в максимально комфортных для него условиях. При возникновении трудностей или вопросов у испытуемых им оказывалась незамедлительная помощь и информирование относительно проблемных участков исследования. Методика «Шкала интернет – зависимости Чена» состоит из 26 утверждений, которые связаны с индивидуальными особенностями сети Интернет, оцениваемые по четырёх бальной шкале. Методика включает в себя 5 оценочных шкал:

1. Шкала компульсивных симптомов (Com) – показатели по шкале компульсивных симптомов свидетельствует о возможности или невозможности справиться с зависимостью от Интернета.

2. Шкала симптомов отмены (Wit) – диагностирует у испытуемого состояние дискомфорта, нарастающее беспокойство, эмоциональные переживания, возникающие вследствие невозможности удовлетворить аддиктивную потребность.

3. Шкала толерантности (Tol) – демонстрирует способность (или неспособность) человека подходить к своему состоянию осознанно, с пониманием, умение анализировать его, критичность по отношению к своей потребности нахождения в Интернете.

4. Шкала внутриличностных проблем и проблем со здоровьем (IH) – диагностирует те особенности поведения, которые проявляются в отказе индивидом от межличностного общения, что становится причиной возникновения внутриличностных и межличностных проблем, дезадаптации. Кроме того, данная шкала отмечает возникновение физических проблем у индивида, в следствие проведения времени в сети.

5. Шкала управления временем (TM) – демонстрирует способность корректной фиксации временных промежутков и периодов, степень субъективного контроля за временем и умение разграничения его между разными задачами.

Помимо шкал, существуют также надшкальные критерии, которые высчитываются путём сложения и вычитания баллов по определённым из описанных выше шкал.

Первый тип надшкального критерия – IA-Sym – Ключевые симптомы интернет-зависимости – состояние дистресса – соответствует интегральным и ключевым симптомам интернет-аддикции. Он определяется по формуле: $IA-Sym = Com + Wit + Tol$.

IA-RP – Проблемы, связанные с интернет-зависимым поведением (критерий негативных последствий интернет-зависимости), нарушения в социальной, профессиональной или других значимых областях жизни. Рассчитывается, как: $IA-RP = IH + TM$.

Общий показатель интернет-зависимости – сумма всех шкал или общий CIAS-балл (Chen Internet Addiction Scale) является интегральным показателем, указывающим на наличие интернет зависимого поведения. CIAS балл = $(Com + Wit + Tol + IH + TM)$.

Результаты и их обсуждение. После проведенного исследования были получены следующие результаты: по шкале компульсивных симптомов 30% испытуемых имеют высокие показатели, что свидетельствует о выраженности данных симптомов

у участников исследования; 43% испытуемых имеют склонность к формированию компульсивных симптомов; у 27% испытуемых риск формирования симптомов минимальный. На основе этих данных можно предположить, что большая часть участников исследования испытывают определённые трудности при попытках прекратить времяпрепровождение в сети. Во многом причиной этого можно считать тот факт, что постоянный поток информации в Интернете формирует потребность в её постоянном поступлении в дальнейшем, удовлетворяя своего рода «информационный голод», при этом снижается запрос на качество данной информации.

По *шкале симптомов отмены* 17% участников имеют выраженные симптомы; 53% – склонность к формированию симптомов; 30% – показали минимальную склонность. Согласно этим показателям у большей части испытуемых есть либо некоторые признаки, либо выраженное проявление симптомов отмены, которые характеризуются дискомфортом при попытках ограничить пребывание в сети, что может сказываться на эмоциональной сфере пользователя, либо и вовсе вызывать физический дискомфорт. Такое явление связано таким феноменом, как синдром упущенной возможности, при котором индивид испытывает беспокойство из-за боязни пропустить важную для себя информацию.

По *шкале симптомов толерантности* 17% имеют высокие показатели, что свидетельствует о необходимости большего времени проведения в сети, чтобы получить удовлетворение; 30% испытуемых имеют средние показатели; 50% респондентов показали минимальную толерантность. Соответственно, половине испытуемых необходим относительно небольшой стимул для удовлетворения потребности в пребывании в сети, в то время как другой половине испытуемых требуется стимул уже более мощный и продолжительный. Однако это нельзя считать положительным показателем, поскольку особенностью интернет-аддикции также является её скачкообразность в динамике цепочки «возникновение потребности-стимуляция-удовлетворение». Это значит, что люди, склонные к интернет-аддикции не нуждаются в продолжительном воздействии стимула, они повторяют кратковременные стимуляции, но с гораздо более короткими промежутками между ними. Вследствие, вполне возможно, развивается клиповое мышление.

Шкала внутренних проблем и проблем со здоровьем дала результаты, согласно которым 13% испытуемых имеют выраженные внутренние проблемы и проблемы со здоровьем; 34% – демонстрируют склонность к формированию этих проблем. Более половины респондентов (53%) имеют минимальный риск формирования этих проблем. Таким образом, большинство испытуемых в меньшей степени склонны к формированию проблем межличностного характера и дезадаптации, их физическое состояние остаётся относительно стабильным.

Согласно *шкале управления временем* 3% испытуемых имеют выраженные проблемы за контролем времени, проведенного в сети; 34% – демонстрируют склонность к потере контроля; 53% респондентов имеют минимальный риск формирования проблем с контролем. Это свидетельствует о том, что испытуемые в большинстве своём либо имеют определённые склонности к потере контроля за временем, либо вообще не склонны к потере контроля над временем при пребывании в сети, что говорит о более прочных связях между индивидом и объективной реальностью.

Согласно *шкале ключевых симптомов интернет-аддикции*, 3% испытуемых имеют ярко выраженные симптомы интернет-аддикции; 67% – склонны к такому поведению; одна треть (30%) – имеют минимальный риск возникновения симптомов.

Проблемы, связанные с интернет-зависимым поведением (критерий негативных последствий интернет-зависимости), нарушения в социальной, профессиональной или других значимых областях жизни имеются у 10% испытуемых; 33% человека – склонны к ним; 57% респондентов имеют минимальный риск их возникновения.

На основе полученных данных можно сказать, что 3% испытуемых имеет высокий показатель, что говорит о проявлении зависимого поведения, 67% испытуемых склонны к формированию зависимости, а 30% имеют минимальный риск её формирования.

Заключение. На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что интернет-аддикции не являются ярко выраженной проблемой в студенческой среде, но в большинстве своём у испытуемых отмечается склонность к формированию аддиктивных форм поведения, что поднимает вопрос о необходимости разработки и внедрения методов профилактики интернет-аддикций в студенческой среде, а также о необходимости психопросвещения студентов в рамках данного вопроса.

Список использованной литературы:

1. Янг, К. Диагноз – Интернет-зависимость / К. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2 – С. 24–29.
2. Sarah Coyne. Pathological video game symptoms from adolescence to emerging adulthood: A 6-year longitudinal study of trajectories, predictors, and outcomes. *Developmental Psychology* / Coyne S. // American Psychological Association [Электронный ресурс]. – 2022. – Режим доступа: <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fdev0000939>. Дата доступа: 13.05.2022
3. Бродовская Е. В. «Цифровое детство»: риски интернет-коммуникации школьников, их родителей и учителей / Е.В. Бродовская, А.Ю. Домбровская, А.В. Синяков // Власть [Электронный ресурс]. – 2020. – № 5. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44266850_10965096.pdf. Дата доступа: 14.04.2022.
4. Жиллов, В.С. Основные проблемы Интернет-зависимого поведения / В.С. Жиллов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2008. – №54. – С. 361–365.
5. Дрепа, М.И. Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии / М.И. Дрепа // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – №2. – С. 189–193.

Князева Н.В.

ГУО «Витебский областной центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»
Республика Беларусь
г. Витебск
Педагог-психолог
vog-ckroir@yandex.by

Лауткина С.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by

УДК 376.1-056.3(075.8)

ОСОБОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УЧРЕЖДЕНИИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме создания образовательного пространства для детей с аутистическими нарушениями в учреждениях общего среднего образования, с учетом их потребностей и возможностей.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, образовательная среда, зонирование, условия, принципы, визуальная поддержка.

SPECIAL EDUCATIONAL SPACE FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION

The article is devoted to the problem of creating an educational space for children with autistic disorders in institutions of general secondary education, taking into account their needs and capabilities.

Keywords: children with autism spectrum disorders, educational environment, zoning, conditions, principles, visual support.

Введение. Фундаментальными положениями инклюзивного образования являются идеи принятия индивидуальности каждого обучающегося, организации образовательного процесса на основе учета особых потребностей каждого ребенка. Последние несколько лет в качестве субъектов образовательной деятельности всё чаще выступают дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Несмотря на успехи, достигнутые в сфере коррекционной работы, педагоги школ остро нуждаются в качественном методическом обеспечении образовательного процесса. Имеющийся практический опыт обучения детей с РАС показывает, что для этой категории детей должно быть организовано особое образовательное пространство.

В Республике Беларусь наблюдается неуклонный рост количества детей с РАС. По данным ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (ВОЦКРОиР) на 15.09. текущего года (детская популяция от 0 до 18 лет) в Витебской области прирост детей с РАС был следующим: 2016 год – 75; 2022 – 307. В 2022/2023 учебном году из выявленных 307 детей с РАС 264 ребенка являются детьми – инвалидами. На уровне дошкольного образования обучаются 114 детей, а на уровне общего среднего образования – 193. В ЦКРОиР обучаются 82 ребенка, в группах интегрированного обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования (УДО) – 52; в специальных группах УДО – 29; в специальных УДО – 17; в классах интегрированного обучения и воспитания – 61; во вспомогательных школах – 41; на дому (школьный возраст) – 17; в специальных классах учреждений общего среднего образования (УОСО) – 7; на пункте коррекционно-педагогической помощи в УОСО – 1 учащийся. 147 воспитателей в Витебском регионе осуществляют персональное сопровождение детей дошкольного (47) и школьного (100) возрастов.

В ГУО «ВОЦКРОиР» в 2022/2023 учебном году в рамках работы ресурсного центра по работе с детьми с аутистическими нарушениями коррекционно-педагогической помощью охвачено 58 детей с РАС. Непосредственно с детьми с РАС работают 3 учителя-дефектолога и 3 педагога-психолога. В своей работе специалисты ГУО «ВОЦКРОиР» используют эмоционально-уровневый подход, элементы поведенческого анализа, адаптированную дефектологическую коррекцию. С целью повышения своей профессиональной компетентности в работе с детьми с РАС специалисты ресурсного центра ГУО «ВОЦКРОиР» прошли обучения в рамках следующих семинаров: «АВА-практик, 1 блок», «Использование альтернативной коммуникации в работе с детьми с аутистическими нарушениями», «Система коммуникаций: PECS», «Нейропсихологический подход в работе с детьми с РАС», «Игры для ребёнка с РАС (авторский интенсив Киры Мяснянкиной), «Запуск речи. Апгрейт» (авторский марафон Рината Каримова) и др. В организации и осуществлении учебного процесса и психолого-педагогического сопровождения администрация и специалисты ГУО «ВОЦКРОиР» активно сотрудничают с семьей ребенка с РАС.

В учебном процессе с детьми с РАС, необходимо обеспечить адекватное соотношение форм образования и адекватной среды, которые бы соответствовали их особым образовательным потребностям и возможностям. Как показывает опыт, педагогу, осуществляющему образовательный процесс ребёнка с РАС, в условиях общеобразова-

тельных школ сложно подготовить учебное пространство и построить алгоритм приподнесения материала учащемуся. В публикации описаны основные аспекты и проблемы построения адаптивной образовательной среды с учётом особенностей детей с РАС.

Материал и методы. Использовался системный анализ педагогической, психологической, методической литературы по проблеме исследования; методы обобщения и концептуализации научных идей; передовой опыт в обучении и воспитании детей с РАС; опыт работы ресурсного центра по работе с детьми с РАС, открытый с 2017 года на базе ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»; многолетний опыт работы с детьми с РАС в качестве педагога-психолога одного из авторов данной публикации.

Результаты и обсуждение. РАС являются достаточно распространенной проблемой детского возраста и характеризуются нарушением развития коммуникации и социальных навыков. Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей [1; 2].

В настоящее время говорят уже не только о раннем детском аутизме (РДА), но и о широком круге расстройств аутистического спектра (РАС). Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития [3].

В соответствии с тяжестью аутистических проблем и степенью нарушения (искажения) психического развития выделяется *четыре группы детей* [1; 4], различающихся целостными системными характеристиками поведения: *характером избирательности во взаимодействии с окружающим, возможностями произвольной организации поведения и деятельности, возможными формами социальных контактов, способами аутостимуляции, уровнем психоречевого развития.*

Первая группа. Дети почти не имеют активной избирательности в контактах со средой и людьми, что проявляется в их полевом поведении. Они практически не реагируют на обращение и сами не пользуются ни речью, ни невербальными средствами коммуникации, их аутизм внешне проявляется как отрешенность от происходящего.

Вторая группа. Дети имеют лишь самые простые формы активного контакта с людьми, используют стереотипные формы поведения, в том числе речевого, стремятся к педантичному сохранению постоянства и порядка в окружающем. Их аутистические установки более выражаются в активном негативизме (отвержении). **Третья группа.** Дети имеют развёрнутые, но крайне косные формы контакта с окружающим миром и людьми – достаточно сложные, но жёсткие программы поведения (в том числе речевого), плохо адаптируемые к меняющимся обстоятельствам, и стереотипные увлечения.

Четвертая группа. Для этих детей произвольная организация деятельности очень сложна, но в принципе доступна. Они быстро устают, могут истощаться и перевозбуждаться, имеют выраженные проблемы организации внимания, сосредоточения на речевой инструкции, ее полного понимания. Характерна задержка в психоречевом и социальном развитии, серьезные трудности взаимодействия с людьми.

Для организации особого образовательного пространства для детей с РАС необходимо создание следующих условий:

1. Организация образовательной среды. В учреждении образования необходимо создание материально-технической базы. В нее включаются: 1) организация пространства для обучения; 2) организация режима дня; 3) организация рабочего места; 4) технические средства обучения; 4) специальные дидактические материалы, отвечающие потребностям детей с РАС.

Создание специальных образовательных условий для детей с РАС обусловлено тем фактом, что для них характерны проблемы с установлением контакта, формированием отношений, организацией общения и мышления. РАС – комплексное нарушение

развития, включающее проблемы с социальным взаимодействием, освоением языка и целым рядом эмоциональных, когнитивных, двигательных и сенсорных нарушений. Научными исследованиями подтверждено, что: 1) результативным является сопровождение, основанное на принципах прикладного анализа поведения; 2) наиболее эффективным для обучения людей с РАС является использование зрительного канала получения информации; 3) дети с РАС достаточно успешны в среде, структурированной соответствующим образом [1; 2; 3; 4].

Организация образовательной среды для детей с РАС построена на *трех принципах*: принцип структурирования; принцип визуализации; учёт сенсорных особенностей.

Основным в реализации средового подхода в рамках структурированного обучения детей с РАС является необходимость свести к минимуму влияние нарушений обработки слуховой информации, внимания [5]. В связи с этим эффективно использовать сильные стороны в области визуальной обработки информации, механической памяти и специальных интересов. Необходимо сделать временные и пространственные связи наглядными, а пространство – зонированным (принцип структурирования пространства подразумевают разделение пространства на зоны, которые закреплены за видами деятельности): 1) учебная зона; 2) зона отдыха (место уединения); 3) сенсорная зона.

Необходимо наличие в каждой зоне специальных материалов и оборудования, жёсткое закрепление предметов за этими зонами, их структурирование и безопасность. Пространственную упорядоченность стоит сохранять в течение длительного времени, а все перемены должны осуществляться постепенно. Все пространство не должно быть перегружено бытовыми предметами, игровыми и учебными материалами.

Для ребенка важно постоянство индивидуального места в классе, необходимо маркировать парту, шкафчик, а также все личные вещи ребенка (цветом, картинкой или именем).

В *учебной зоне* должны быть: два-три ряда парт, обращенных к доске; парты должны стоять таким образом, чтобы педагог, осуществляющий индивидуальное сопровождение мог оказывать помощь своему воспитаннику не закрывая обзор другим учащимся; на доске и рядом должны располагаться необходимые визуальные подсказки.

Зона отдыха дает возможность ребенку уединиться. Наличие уголка для зрительного и физического расслабления, где имеется мягкое покрытие спокойного тона, мягкая мебель, аудиозаписи со звуками природы и пр. позволяет ребенку успокоиться, отдохнуть.

Сенсорная зона – это место, где учащиеся могут отдохнуть во время перемен и перерывов, успокоиться в случае сенсорной перегрузки. Она может находиться в отдельном помещении, но может быть организована и в помещении класса. Но не нужно перегружать сенсорную зону вещами, которые дети никогда не будут использовать. С учетом особенностей ребенка, может совмещаться с зоной отдыха.

Многие дети с РАС имеют проблемы с восприятием ощущений от мышц и суставов и пониманием положение своего тела в пространстве (проприоцепция). Часто они испытывают необычную сильную потребность в глубоком давлении на кожу. Специально разработанные утяжелители позволяют «насытить» сильную потребность в глубоком давлении и уменьшить проявления нежелательного поведения ребёнка. Использование утяжелителей во время уроков может уменьшить гиперактивность ребёнка и помочь ему стать более усидчивым.

На современном этапе развития образования детей с РАС, появляются всё новые *методы и технологии обучения*. Одним из них является *система визуальной поддержки*. Так, *визуальная поддержка* – это использование картинок или других наглядных предметов для того, чтобы сообщить какую-то информацию ребенку, которому трудно понимать и использовать речь. Она применяется по двум основным причинам: она облегчает коммуникацию родителей со своим ребенком и ребенка с другими людьми (помогает родителям донести до ребенка свои ожидания, обучить ребенка с РАС

социальным правилам, а также дает возможность самому ребенку взаимодействовать в различных социальных ситуациях и справляться с переменами). В качестве визуальной поддержки могут использоваться фотографии, рисунки, трехмерные предметы, написанные слова или письменные списки.

К видам визуальной поддержки можно отнести: 1) *доска «Сначала-Потом»* – это визуальная последовательность из двух изображений, доска сообщает о приятном событии, которое произойдет после завершения не такой приятной задачи; 2) *визуальное расписание* – это наглядное отображение того, что произойдет в течение дня, либо во время какого-то одного занятия или события; 3) *визуальные правила и инструкции* – это наглядное отображение правил поведения и способ сообщить ребенку, что ему нужно делать (например, если нужно подождать).

Разные виды визуальной поддержки могут облегчить коммуникацию обучающимся с РАС и помогут позитивно справляться с различными сложностями в учебных ситуациях.

2. Адаптация учебного материала. Особенности восприятия и понимания лексико-грамматических конструкций, абстрактных понятий делают невозможным стандартное преподнесение учебного материала на основе устной речи. Учителю важно помнить, что весь учебный материал должен подкрепляться визуальным рядом, а также выполнением практических заданий. Для обучения детей с РАС очень хорошо подходит китайский принцип: *«я слышу, и я забываю, я вижу, и я запоминаю, я делаю, и я понимаю»*. Применение наглядности оправдано при преподнесении любого учебного материала. Важно не просто использовать на уроке визуальные подсказки, схемы и специальные пособия, а научить детей, самостоятельно ими пользоваться. В качестве таких *рекомендаций* можно назвать следующие:

- для того, чтобы ребенку четко осознавать, что он должен узнать из прочитанного текста, на что обратить внимание, целесообразно постепенно научить его самостоятельно выделять маркером важные факты в параграфе;
- для обеспечения успешности детей, чьи особенности зрительного восприятия или внимания не позволяют выполнять задания на списывание или восприятие информации с доски, рекомендуется использовать печатные копии заданий, написанных на доске;
- при работе с детьми со сниженным темпом письма целесообразно использовать листы с упражнениями, требующие минимального заполнения;
- с детьми с трудностями понимания прочитанного или замедленным темпом чтения рекомендуется адаптировать (упростить) тексты для чтения.

Алгоритм действия педагога в работе с учащимися с РАС при объяснении задания на уроке: 1) во время объяснения задания дайте визуальную подсказку – подчеркните в учебнике те задания, которые надо будет сделать; отсканируйте задание на отдельный лист; напишите на доске номер задания и страницу; 2) после инструкции остановите взгляд на ребенке; 3) убедитесь, что учащийся правильно понял задание и готов к его выполнению, для этого используйте уточняющие вопросы. Например, «Что ты сделаешь, после того как прочитаешь?», «Покажи, какое упражнение ты будешь списывать?» и т.п.; 4) повторите инструкцию индивидуально; 5) если ребенок с РАС не начал выполнять задание даже после повторения попробуйте выполнить данное задание у доски; 6) при предъявлении задания и в ходе его выполнения, привлекайте к работе с ребенком воспитателя, осуществляющего персональное сопровождение.

3. Качественный подход оценивания результатов образовательной деятельности

Для повышения самооценки и создания ситуации успеха рекомендуется использовать индивидуальную шкалу оценок, ориентированную не только на непосредственный результат, но и на уровень затраченных усилий, усердие и индивидуальный «рост» ребенка. С целью выведения более объективной итоговой отметки необходимо ежедневное оценивание работы ребенка для того, чтобы единичная отметка за ответ не стала решающей.

Заключение. Педагог, работающий с ребенком с РАС, должен учитывать его особенности, помогать преодолевать трудности для поддержания нормального образовательного процесса, а для этого он должен обладать соответствующими знаниями о современной проблеме аутизма и о особых образовательных потребностях обучающихся с аутистическими нарушениями.

Список использованной литературы:

1. Дети с расстройствами аутистического спектра: современные представления и педагогическая помощь: учеб. – метод. пособие / Т.Н. Адеева, Е.В. Куфтяк, Е.В. Патрина, И.В. Тихонова, Н.С. Шипова: ред. И.В. Тихонова. – Кострома: КГУ, 2017. – 196 с.
2. Лауткина, С.В. Особенности развития детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра / С.В. Лауткина, А.А. Радашкевич // Психологический Vademecum. Социализация личности в условиях неопределенности: региональный аспект: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – С. 212–217.
3. Чуприков, А.П. Расстройства спектра аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощь / А.П. Чуприков, А.М. Хворова. – Изд. 2-е, дополн. – Львов: Мс, 2013. – 272 с.
4. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной шк. / отв.ред. С.В. Алехина; под общ.ред. Н.Я. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 80 с.
5. Концепция образования лиц с расстройствами аутистического спектра. Проект. [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/07/>. – Дата доступа: 3.11.2022.

Ковалева О.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Магистрант
olga.myrka5177778@mail.ru

УДК 159.9

ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье проведен анализ основных факторов и особенностей нарушений взаимоотношений со сверстниками в подростковом возрасте. Также проведено исследование выраженности буллинга в подростковой среде, уровня конфликтности и стратегий поведения подростков в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: межличностные отношения, подростковый возраст, нарушения взаимоотношений, буллинг, конфликт, стратегии поведения, сверстники.

PROBLEMS OF VIOLATIONS OF RELATIONSHIPS WITH PEERS IN ADOLESCENCE

The article analyzes the main factors and features of violations of relationships with peers in adolescence. There was also a study of the severity of bullying in the adolescent environment, the level of conflict and strategies of behavior of adolescents in conflict situations.

Keywords: relationships, interpersonal relationships, adolescence, adolescents, relationship disorders, bullying, conflict, behavior strategies, peers.

Введение. Подростковый возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью, неуравновешенностью, резкой сменой настроения, тревожностью. В этом возрасте все противоречия в построении своего внутреннего мира, своего образа «Я» для человека реально проявляются в тех или иных особенностях взаимодействия с окружающими [1]. Безудержная потребность в самостоятельности проявляется в конфликтах с родителями, когда главное – не принять какие-либо совместные решения, а «отстоять свое право»; присутствует противоречивость и неустойчивость самооценки, что находит выражение в неуравновешенном, «взрывном» поведении с друзьями. Не случайно в традиционное представление о подростковом этапе развития личности входит представление о его повышенной конфликтности. Отсутствие системы психолого-педагогических знаний и умений, которые должны формироваться в подростковом возрасте, в зрелом возрасте приводят к появлению числа людей неспособных конструктивно разрешать конфликт, что демонстрирует социальная действительность, наличие напряженности в обществе, а также рост правонарушений, асоциальных поступков и т.д. [2].

Нарушения взаимоотношений со сверстниками, особенно в подростковом возрасте, могут незаметно перерасти в более серьезные проблемы, такие как насилие в школе. Одним из аспектов проблемы насилия является жестокое обращение с детьми и пренебрежение их интересами и, как следствие, насилие между детьми [3].

Материал и методы. Исследование проведено на базе ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска имени И.Х. Баграмяна». В исследовании приняли участие 60 учащихся, из них учащиеся 5 класса в количестве 15 человек (5 мальчиков, 11 девочек), учащиеся 6 класса в количестве 20 человек (10 мальчиков, 10 девочек) и учащиеся 7 класса в количестве 25 человек (15 мальчиков, 10 девочек). Возраст учащихся: 11–14 лет. В ходе исследования нами применялись следующие методики «Отношения со сверстниками», опросник «Стиль поведения в конфликте» (разработан К. Томасом). Исследование проводилось как фронтально – с целой группой, так и индивидуально.

Результаты и обсуждение. Результаты исследования посредством методики «Отношения со сверстниками» представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты исследования по методике «Отношения со сверстниками»

Согласно данным на рисунке 1, 13 учащихся (22%) (по шкале «буллинг»), склонны к проявлению психологической, физической или вербальной агрессии с целью нанесения вреда жертве, запугивания ее или стрессирования; по шкале «жертва» выявлено 7 учащихся (11%), которые систематически и неоднократно подвергались преследованиям, высмеиванию, издевательствам или насилию со стороны сверстников; по результатам шкалы «просоциальности» выявлены 40 учащихся (67%), которые способны приносить

пользу другим людям, при этом не имея пользы и выгоды для себя. Данная шкала определяет, насколько учащиеся дружелюбны и бескорыстны. Таким образом, 11% учащихся 5–7-х классов подвергались групповыми или индивидуальными издевательствам.

Анализ результатов по половому признаку показал, что 21% мальчиков и 19% девочек склонны к проявлению жестокости по отношению к одноклассникам; жертвами буллинга были 16% опрошенных мальчиков и 3% девочек; 63% мальчиков и 78% девочек дружелюбны и не проявляю агрессии (рисунок 2).

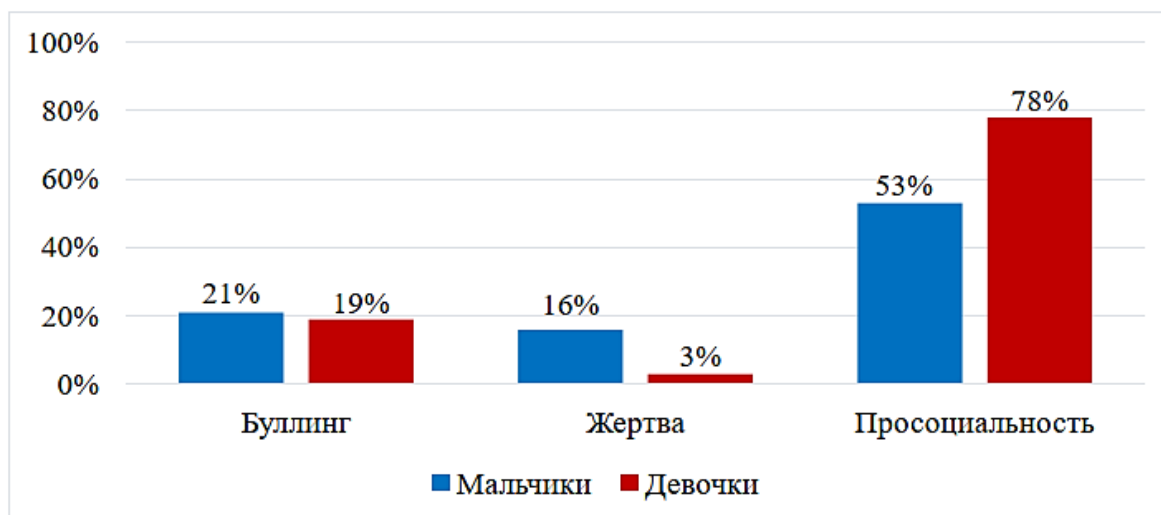


Рисунок 2 – Распределение респондентов по половому признаку по данным методики «Отношения со сверстниками»

Результаты, полученные подростками по опроснику «Стиль поведения в конфликте», разработанному К. Томасом, представлены на рисунке 3.

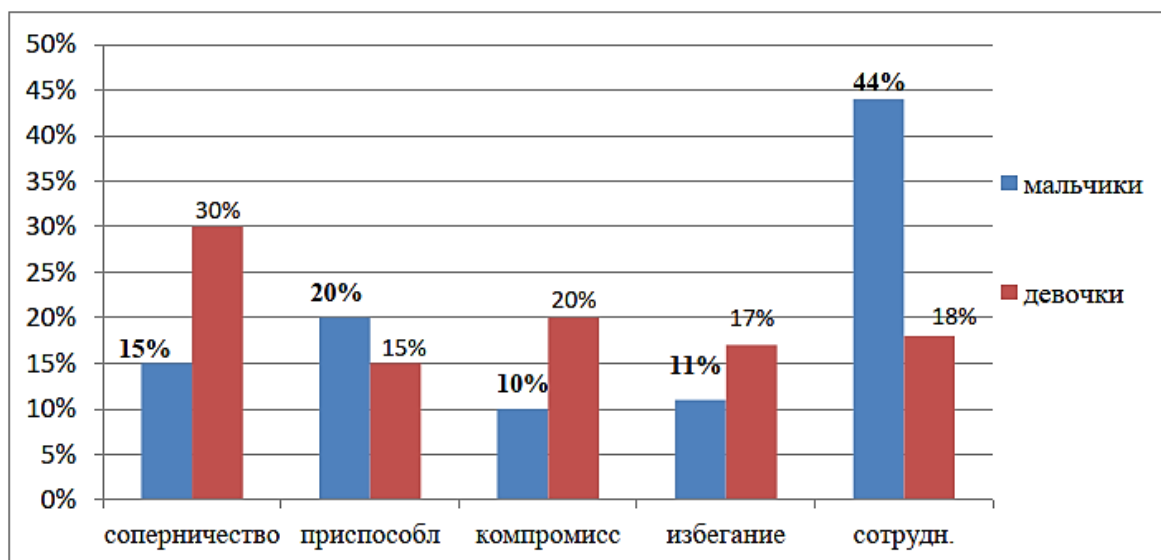


Рисунок 3 – Стили поведения подростков в конфликтных ситуациях

На рисунке 3 мы можем видеть, что у мальчиков среди стилей поведения в конфликтной ситуации преобладает сотрудничество. Данный стиль избрали для себя 44% испытуемых (13 человек). Еще 20% мальчиков (6 человек) избрали для себя такой

стиль поведения в конфликте, как приспособление. Для 15% испытуемых (4 человека) характерно соперничество. Также 11% испытуемых (4 человека) предпочитают избегание. Наконец, для 10% мальчиков (3 человека) характерен компромисс.

Что касается девочек, то наиболее частой стратегией поведения в конфликте для них является соперничество. Эту стратегию избрали для себя 30% девочек (10 человек). Еще 20% девочек (6 человек) в качестве ведущей стратегии поведения в конфликтной ситуации выбрали для себя компромисс. Третьей по популярности у девочек явилась стратегия сотрудничества. Ее выбирают 18% испытуемых (6 человек). Далее 17% испытуемых (5 человек) выбирают избегание. И наконец, 15% (5 человек) – приспособление.

Таким образом, мы можем видеть, что большинство мальчиков выбирают сотрудничество, как основную стратегию поведения в конфликтных ситуациях. А вот девочки чаще выбирают стратегию соперничества.

В результате корреляционного анализа (ранговая корреляция Спирмена) была обнаружена взаимосвязь типов взаимоотношений подростков со сверстниками и стилей их поведения в конфликтных ситуациях (таблица 1).

Таблица 1 – Взаимосвязь типов взаимоотношений подростков со сверстниками и стилей их поведения в конфликтных ситуациях

Показатели	Буллинг	Жертва	Просоциальность
Соперничество	+0,329**		-
Приспособление	-	+0,239**	-
Компромисс	-	-0,166*	-
Избегание	-	-	-
Сотрудничество	-0,209*	-	+0,171**

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Описательная статистика показывает, что наиболее частым стилем поведения в конфликтной ситуации является «сотрудничество», причем оно имеет положительную корреляционную связь с «Просоциальностью» ($r = 0,171$, $p = 0,01$) и отрицательно с «Буллингом» ($r = -0,209$, $p = 0,05$). Эти данные свидетельствуют о том, что подростки, у которых во взаимоотношениях со сверстниками преобладает просоциальное поведение, в конфликтных ситуациях избирают конструктивную стратегию поведения. Приспособление как стиль поведения в конфликтных ситуациях имеет положительную корреляцию с типом взаимоотношений «Жертва» ($r = 0,239$, $p = 0,01$). Компромисс имеет отрицательную корреляцию с типом взаимоотношений «Жертва» ($r = -0,166$, $p = 0,05$). Соперничество положительно коррелирует с показателем «Буллинг» ($r = 0,329$, $p = 0,01$).

Таким образом, существует взаимосвязь между стратегиями поведения подростков в конфликтной ситуации и типом их взаимоотношений со сверстниками.

Заключение. Сложившаяся в настоящее время ситуация в обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении подрастающего поколения. В современном сообществе проблема нарушения отношений со сверстниками – одна из самых наболевших и острых. Последствия нарушения отношений со сверстниками оказывают негативное воздействие на развитие любого ребёнка.

Проведенное исследование показало, что мальчики более склонны к проявлению агрессивного поведения, девочки более дружелюбны. При этом девочки более склонны не к физическим, а к вербальным проявлениям: высмеивание, отрицательные высказывания, пренебрежительные замечания. Все это происходит тайно, за спинами объектов агрессии. Установлено, что существует взаимосвязь между стратегиями поведения подростков в конфликтной ситуации и их взаимоотношениями со сверстниками.

Список использованной литературы:

1. Гитман, А.В. Нарушение взаимоотношений подростков со сверстниками как психолого-педагогическая проблема / А.В. Гитман, К.А. Мусаелян // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 29. – С. 81–85.

2. Дубровина, Л.А. Стратегии поведения подростков в конфликтной ситуации / Л.А. Дубровина, П.И. Норихина // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей XXVIII Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Г.Ю. Гуляев – Пенза: Наука и просвещение, 2019. – С. 282–284.

3. Попова, Е.С. Проблема особенностей общения современных подростков со сверстниками / Е.С. Попова // За нами будущее: взгляд молодых ученых на инновационное развитие общества. Сборник научных статей 2-й Всероссийской молодежной научной конференции. В 4-х томах. Том. 2. Гуманитарные науки Вокальное искусство / Отв. ред. А.А. Горохов – Курск: ЮЗГУ, 2021. – С. 187–189.

Колошкина В.А.

ВГАВМ, Республика Беларусь

г. Витебск

Старший преподаватель

koloshkinava@mail.ru

Трущенко В.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Доцент

kfis1963@mail.ru

УДК 796011.3-057.87:37.037.1

ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВКИ НА ПОЗИТИВНУЮ УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ

В данной работе рассмотрены особенности позитивной установки на учебную деятельность с помощью средств физической культуры. Были систематизированы средства физической подготовки студентов, адекватные их учебным нагрузкам. Приведены формы двигательной активности студентов в соответствии с их учебными нагрузками.

Ключевые слова: двигательная деятельность; тренировки; физические нагрузки; физическое воспитание; физическая подготовка.

POSITIVE ATTITUDE FORMATION TOWARD EDUCATIONAL ACTIVITIES BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE IN STUDENTS

In this paper, the features of a positive attitude to educational activity with the help of physical culture are considered. The means of physical training of students adequate to their academic loads were systematized. The forms of students' motor activity are given in accordance with their academic loads.

Keywords: motor activity; training sessions; physical activity; physical education; physical training.

Введение: Современные студенты, обучаясь в высших учебных заведениях, постоянно сталкиваются с дистрессом, вследствие высокой учебной нагрузки. «Молодые люди, поступившие в вуз, оказываются в совершенно новой обстановке, у них меняется

ритм жизни. Плотный график учебы и необходимость усваивать возрастающий поток научно-технической информации вынуждает студентов меньше следить за своим здоровьем, меньше заниматься двигательной деятельностью, при этом требует от них большого умственного напряжения и повышенной затраты физических сил» [3]. Как писали Т.Ю. Морозова и М.А. Ступницкая, возникают различные противоречия, которые негативно сказываются на дальнейшей учебной деятельности. «Студенческий возраст (примерно от 16–17 до 22–23 лет) охватывает в основном юношеский период. Этим объясняется наличие многочисленных противоречий в поведении студентов» [1]. Чтобы современным студентам минимизировать возникшее состояние дискомфорта, необходимо создать определенные условия для эффективной учебной деятельности, при этом сохранив высокую работоспособность и умение преодолевать негативные нагрузки на организм. «Население индустриально развитых стран в недостаточной степени занимается различным физическим трудом, который обеспечивает необходимый минимум энергетических затрат. В связи с этим возникает угроза гипокинезии. Это в полной мере относится и к студентам, так как их двигательная активность при поступлении в вуз резко снижается вследствие повышения учебной нагрузки. Недостаточная двигательная активность ведет к снижению работоспособности, появлению утомляемости, ухудшению общего самочувствия» [2]. На первый план выходят регулярные и целесообразные занятия физической культурой. «Известно, что главная цель физической подготовки – разностороннее развитие человека, повышение функциональных возможностей и укрепление здоровья» [4].

Материал и методы. Проводя наблюдение и анализ учебной деятельности на занятиях по физической культуре мы исходили из понятий установки на деятельность и готовности к деятельности. В исследовании принимали участие студенты первого курса факультета ветеринарной медицины УО «Витебская ордена «Знак почета» государственная академия ветеринарной медицины» г. Витебска.

Результаты и их обсуждение. «Установка как целостная модификация субъекта фокусируется в каждый конкретный момент времени в зависимости от его индивидуальных особенностей и по существу определяет не только расположенность к началу действия, но и содержание всей деятельности. Установка – необходимое опосредствующее звено между действием внешней среды и психической деятельностью человека, между действительностью и психическими функциями» [5]. Установка может формироваться на неосознаваемом уровне, но главную роль играют осознаваемые, волевые компоненты. При правильной организации занятий по физической культуре у студентов возникает желание повышать свой физический и психический потенциал. Это связано с конкретной деятельностью, когда студент ставит себе цель добиться конкретных результатов, на что формируется соответствующая установка. Далее, у студента меняется образ жизни, режим дня становится стабильным, студент стремится больше заниматься двигательной деятельностью, следит за своим здоровьем, ведет здоровый образ жизни. Он более мобилизован, собран, сконцентрирован, повышается умственная работоспособность, что позитивно сказывается на учебной деятельности. Установка на конкретные действия тесно связана с их содержанием, они направлены на решение конкретных задач специальной подготовки. В практическом применении для повышения не только физической, но и умственной работоспособности, мы предлагаем использовать так называемую фитнес-подготовку по Джону Ханиборну (J. Honeybourne). Он разделил ее на группы, с помощью средств развивающие те качества, которые направлены на здоровье: «аэробная производительность», «сила и силовая выносливость», «гибкость и координационные способности». Эти средства распределены следующим образом:

1) силовые и скоростно-силовые упражнения с высокой интенсивностью и субъективной мощностью усилий;

2) циклические упражнения, требующие проявления выносливости при многократном выполнении;

3) координационные упражнения, проявляющиеся в условиях определенной программы движений;

4) упражнения, требующие комплексного проявления физических качеств в условиях постоянно меняющихся режимов двигательной деятельности, ситуаций и форм действий» [6]. Подобного рода данные подтверждены нами в специальном обобщающем исследовании роли фитнес-тренировки. В ходе такого рода тренировки у студента вырабатывается уверенность в себе. У студентов, которые регулярно занимаются фитнес-тренировкой, подобная уверенность проявляется особенно выражено, это положительно влияет на результаты, а у студентов, которые не занимаются фитнес-тренировкой, зависимость обратная: уверенность в себе появляется после достижения положительных результатов такой специальной деятельностью. В этом мы видим своего рода защитную реакцию организма, направленную на предохранение от нежелательного расходования функционального потенциала студента. В то же время занятия физической культурой способствуют формированию установки на успешную учебную деятельность. Именно в этом случае успех, например, преодоление дистанции или взятие веса, подсознательно отождествляется с успехом выполнения учебного задания, например, проекта. Главное, что студент выполняет это задание с аналогичными установками на успех. Для студентов, которые занимаются физической культурой регулярно, установка на соответствующий результат является позитивным фактором учебной деятельности.

Заключение. В ходе исследования факторов формирования позитивной установки на учебную деятельность с помощью средств физической культуры, подтвердилось влияние такого рода установки на отношение студентов к организованной двигательной активности в виде специально направленных упражнений программы фитнес-тренировки, что приводит к адекватной физической подготовленности занимающихся. Следовательно можно сделать вывод что, состояние дискомфорта, которое может возникнуть у студентов вуза в ходе учебы, купируется активной двигательной деятельностью, основанной на программе фитнес-тренировки, при внедрении адекватных установок на точность как отдельного действия, так и деятельности в целом.

Список использованной литературы:

1. Морозова, Т.Ю. Адаптационный тренинг для первокурсников психологических и педагогических факультетов / Т.Ю. Морозова, М.А. Ступницкая // Образовательные технологии. – 2018. – № 2. – С. 117–143.

2. Родионова, И.А. Фитнес-подготовка как фактор сохранения здоровья студенческой молодежи в системе высшего образования / И.А. Родионова, В.И. Шалупин, В.В. Карпушин // Гуманитарные науки. – 2018. – № 1(41). – С. 57–63.

3. Родионова, И.А. Адаптация студентов I курса к обучению в техническом вузе средствами физической культуры / И.А. Родионова, В.И. Шалупин, А.С. Болдин // Физическая культура: учеб.-метод. пособие по изучению раздела дисциплины. – М.: ИД Академии Жуковского, 2018. – 36 с.

4. Спортивная психология: учеб. для академического бакалавриата / под общ. ред. В.А. Родионова, А.В. Родионова, В.Г. Сивицкого. – М.: Юрайт, 2015. – 367 с.

5. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 459 с. 6. Honeybourne, J. Advanced physical education & sport / J. Honeybourne, M. Hill, H. Moors. – London: Stanley Thornes (Publishers) Ltd., 1996. – 286 p.

Косаревская Т.Е.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
kos_tat@rambler.ru

Мамась А.Н.
УЗ «ВБХМТИ» Республика Беларусь
г. Витебск
Доцент, кандидат медицинских наук

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

УДК 159.923.2:616-052.26

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ САМОРЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Статья посвящена проблеме личностного и реабилитационного ресурса людей с ограниченными возможностями вследствие детского церебрального паралича и травмы позвоночника. Предложено понятие «самореабилитация» для обозначения тех усилий, стратегий эмоционального реагирования и поведения, которые взрослый человек использует для социально-психологической адаптации. Установлена взаимосвязь социально-демографических и психологических характеристик с уровнем адаптации.

Ключевые слова: лица с ограниченными физическими возможностями, реабилитационный потенциал личности, социально-психологическая адаптация.

PSYCHOLOGICAL SELF-REHABILITATION PERSONS WITH DISABILITIES

The article is devoted to the problem of personal and rehabilitation resources of people with disabilities due to cerebral palsy and spinal injury. The concept of "self-rehabilitation" is proposed to denote those efforts, strategies of emotional response and behavior that an adult uses for socio-psychological adaptation. The interrelation of socio-demographic and psychological characteristics with the level of adaptation is established.

Keywords: persons with disabilities, rehabilitation potential of the individual, socio-psychological adaptation.

Введение. Изучение личностных возможностей и ресурсов, которые позволяют преодолевать трудные жизненные ситуации, в том числе и ситуацию инвалидности, является достаточно актуальным как для самого человека, так и для общества. Проблема реабилитации является междисциплинарной, однако до сих пор не ясно, какие из параметров являются важнейшими для долговременной успешной социальной адаптации, позитивного отношения к жизни, отсутствия патологических симптомов в виде депрессии, агрессивности [1]. От того насколько четкой и стабильной будет жизненная позиция человека с инвалидизирующим заболеванием зависит не только сама возможность его включения в реабилитационный процесс, но и мера эффективности реабилитационных действий медицинского, психологического, социального, профессионального профиля. Личностные ресурсы индивида, позволяющие возмещать ограничения, связанные с заболеванием, являются *реабилитационным потенциалом личности*. Считаем актуальным, особенно для взрослых лиц, использование понятия «самореабилитация»

для обозначения тех усилий, стратегий эмоционального реагирования и поведения, которые человек реализует для преодоления своих жизненных трудностей.

Материал и методы. В исследовании приняли участие лица с ограниченными физическими возможностями (лица с ОФВ) вследствие *травмы позвоночника* (ТП) и лица с последствиями *детского церебрального паралича* (ДЦП). В психологическом исследовании приняли участие 60 человек, из них 35 женщин и 25 мужчин. Возраст респондентов от 18 до 60 лет. Стаж инвалидности среди участников с травмой позвоночника составляет свыше 5 лет. Для изучения личностного и реабилитационного ресурса людей с ОФВ в эмпирическом исследовании использовались методики: методика «ТОБОЛ» для диагностики типа отношения к болезни; методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд; методика «Реабилитационный потенциал личности» (И.Ю. Кулагина, Л.В. Сенкевич); опросник жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой); тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев); методика «Индикатор копинг-стратегий»; опросник временной перспективы Зимбардо; тест диспозиционного оптимизма (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев и Е.Н. Осин).

Результаты и их обсуждение. *Результаты опроса респондентов с ДЦП с высоким уровнем адаптации.* Респонденты отметили, что заболевание врожденное, поэтому отношение к нему как к неотъемлемой части жизни, которая не лишена возможностей, просто для их достижения нужно гораздо больше усилий. Отмечается выраженное стремление к самостоятельности в решении проблем и возможность использовать помощь родных и друзей. Прошлое принимается, жизнь осмыслена, без самоизоляции. Будущее представляется оптимистично (сохранить подвижность, работать). Адаптироваться – значит приспособиться к имеющимся условиям, иметь в своей жизни всё то, что имеют другие, не бояться ставить цели и достигать их. Образование человека с инвалидностью – не только для получения профессии, но и для самореабилитации. Критерии успеха – саморазвитие, целеустремленность, самореализация, независимость, семья.

Результаты опроса респондентов с травмой позвоночника с высоким уровнем адаптации. Респонденты данной группы отметили, что жизнь с инвалидностью – это жизнь, которая учит смотреть иначе на многие вещи, ценить то, что имеешь. Отношение спокойное, принятие себя, стремление к самостоятельности. Инвалидная коляска – не повод для самоизоляции. Будущее связано с верой в лучшее (продолжать работать, развиваться и быть максимально самостоятельным, активным). Адаптироваться – жить так, как до травмы, жить, несмотря на травму. Физические ограничения – это преодолимые жизненные обстоятельства. Критерии успеха – возможность реализовываться, несмотря на превратности судьбы.

Таким образом, респондентам с высоким уровнем адаптации свойственно адекватное отношение к своему физическому ограничению, что выражается в высоком уровне самоотношения и самопринятия. Такие люди позитивно принимают и высоко оценивают поддержку со стороны друзей и близких, для них не является затруднением обратиться за помощью к окружающим людям или принять предложенную помощь без ощущения эмоционального дискомфорта и угрозы собственной самооценке. Рассматриваемая группа характеризуется высокими показателями общей осмысленности жизни. Респонденты чётко осознают свои цели, стремятся к реализации себя в профессиональной сфере, в создании семьи, которую они воспринимают как фактор поддержки. Они адекватно оценивают свои возможности и на основании этого выбирают пути решения поставленных задач. Неудачи воспринимаются ими как стимул для самосовершенствования.

Результаты опроса респондентов с ДЦП с низким уровнем адаптации. У респондентов отношение к болезни – спокойное, с обреченностью (изменить все равно уже ничего нельзя). Характерны несамостоятельность, зависимость от семьи, желание быть здоровым и не знать, что такое инвалидность, без конкретизации реальных целей

(живу, как живется). Будущее видится мало отличающимся от настоящего. Адаптироваться – это значит, научиться жить в обществе, среди здоровых людей, научиться жить с болезнью. Без склонности к рефлексии, которая приводит к множеству вопросов, на которые нет ответов. Жизнь осмысленна, без удовлетворения. Образование получить сложно или не важно, так как оно ничего не изменит.

Результаты опроса респондентов с травмой позвоночника с низким уровнем адаптации. Респонденты характеризуются спокойным или негативным отношением к своему физическому дефекту. Инвалидность представляется определяющим препятствием на пути к достижению целей, поэтому их цели ситуативны. Им свойственна ориентация на мнения окружающих, сложившиеся стереотипы поведения. Они нуждаются в поддержке, склонны перекладывать принятие решений на своих близких. Характерна склонность к фатализму, что на поведенческом уровне выражается в пассивности и замкнутости. Испытуемые не имеют чётких целей самореабилитации и саморазвития.

Психологический реабилитационный потенциал, можно определить как комплекс индивидуально-психологических черт личности и социально-психологических отношений, являющийся основным фактором, способствующим самореализации человека в условиях жизни с инвалидизирующим заболеванием. Очевидно, что вопрос о компонентном составе психологического реабилитационного потенциала остается дискуссионным и в настоящее время. Установлена взаимосвязь социально-демографических и психологических характеристик лиц с ОФВ с уровнем адаптации. В качестве дискриминантных предикторов, позволяющих наилучшим образом прогнозировать то, каким уровнем адаптации – высоким или низким – обладает конкретный человек с ОФВ независимо от их генеза, в модель статистически значимо вошли характеристики: образование, пол, проживание [2].

Факторный анализ был проведен по 21 переменной диагностического исследования. В результате были получены 3 фактора, объясняющие 82% общей дисперсии переменных. Первый фактор «*Коммуникативная активность*» демонстрирует связь активных поведенческих копинг-стратегий, предполагающих использование социальной поддержки, привлечение собственных ресурсов, мотивированную вовлеченность в самореабилитацию и деятельность, с факторами позитивного восприятия временной перспективы, а также с принятием себя и других. Негативный прогноз адаптации связан с такими характеристиками как: пассивная поведенческая стратегия, избегание проблем; самоизоляция и негативные отношения с другими; ситуативность (реактивность) поведения, неорганизованность, необязательность, отказ от усилий, проявление беспомощности; пассивность, отсутствие интереса к работе, учебе; эпизодические усилия в самореабилитации или капитуляция перед болезнью; низкая или неустойчивая самооценка.

Второй фактор «*Самопринятие*» (двухполюсной) включает характеристику эмоционального благополучия, опирающегося на самооценку, уверенность-неуверенность в себе, качества, обеспечивающие возможность справляться с жизненными невзгодами, включаться в деятельность, зависимость от окружающих и управление собственной жизнью.

Успешная адаптация связана с такими характеристиками как: вовлеченность (компонент жизнестойкости), предполагающая интерес и включенность в деятельность, работу с удовольствием и общение с новыми людьми; контроль (компонент жизнестойкости) с уверенностью, что человек может влиять на свою жизнь и на происходящее, даже если успех не гарантирован; принятие решений и воплощение их, готовность к трудностям и неудачам; реалистичная самостоятельность и ответственность.

Переменные с отрицательными факторными нагрузками описывают эмоциональное неблагополучие, безразличие или тревожность и недоверие своим чувствам, застревание на обидах; негативное отношение к себе за слабость и безволие; несамосто-

стоятельность в суждениях и действиях; уход от проблем в фантазии; человек считает свои усилия напрасными, не верит в возможность изменить жизнь, избегает трудностей; нуждается во внешних стимулах; находится под влиянием других людей, проявляет пессимистичную зависимость и пассивность.

Третий фактор «*Отношение к болезни*». Успешная психологическая и социальная адаптированность индивида на основе гармоничного, анозогнозического и эргопатического отношения к болезни.

При гармоничном типе отношения к болезни человек адекватно оценивает свое состояние, активно участвует в реабилитации, в то же время не принимает роль больного, сохраняет систему ценностей здорового человека и стремится к активному социальному функционированию. Отношение к болезни по эргопатическому типу можно сравнить с «уходом с головой в работу», человек может не думать и не вспоминать об имеющихся ограничениях здоровья. Эргопатический тип отличается сверхответственной, стеничной позицией, касающейся работы. Также отмечается избирательность к медицинскому обследованию и лечению, обусловленная стремлением, несмотря на тяжесть заболевания, сохранить статус «работающего» или «занятого» человека. Это можно объяснить желанием быть полезным и значимым для общества, несмотря на имеющиеся ограничения жизнедеятельности, и нежеланием признавать себя инвалидом.

Анозогнозический (эйфорический) тип также характеризуется активным отбрасыванием мыслей о болезни, о возможных ее последствиях, вплоть до отрицания очевидного состояния здоровья; наблюдается склонность расценивать проявления болезни как «несерьезные» или ситуативные. Нередко отмечается отказ от медицинского обследования, лечения и наблюдения у профильных специалистов. Возникает достаточно стойкое желание «разобраться самому» и «обойтись собственными силами». Также в этот фактор входит развитый самоконтроль, критичность, ответственность, позитивное отношение к себе.

Негативный прогноз адаптации связан с такими характеристиками как: отношение к болезни – интрапсихической направленности (уход в болезнь, тревожность, подавленность, капитуляция перед болезнью) и интерпсихической направленности (стесняются заболевания, «используют» его для достижения своих целей, обвиняют окружающих, проявляют агрессию).

Самореабилитацию можно считать движением к новой интеграции личности в условиях инвалидизирующего заболевания, что предполагает достижение или восстановление способности к саморегуляции на следующих уровнях: – уровне физиологического состояния, – эмоционального состояния, – уровне действий, – мотивационно-смысловом уровне. Последний уровень мы считаем центральным звеном саморегуляции. Опираясь на понятие самоактуализации (А. Маслоу), можно сказать, что вектор самореабилитации человека с ОФВ – стать тем, кем он может стать. При этом траектории самореабилитации для людей с разным генезом ОФВ будут различными. Для лиц с травмой позвоночника – утрата свободы выбора в момент получения травмы и возвращение к самодетерминации и личностному росту через адаптацию к новой жизненной ситуации и переоценку ценностей. Здесь существенную роль будут играть возраст получения травмы и предыдущий жизненный опыт.

Для взрослых лиц с последствиями ДЦП – приобретение свободы выбора (наращивание способности к выбору) через преодоление инфантилизма, выученной беспомощности, иждивенческой позиции. Здесь существенную роль будут играть семейные установки и отношения, расширение социальных связей. Отметим, что при общей схеме поэтапного психологического сопровождения, содержание и формы взаимодействия с взрослыми лицами с ДЦП и взрослыми лицами с ТП будут иметь специфические особенности.

Заключение. Психологический реабилитационный потенциал определен как комплекс индивидуально-психологических черт личности и социально-психологических отношений, являющийся основным фактором, способствующим самореализации человека в условиях жизни с инвалидизирующим заболеванием. Установлена взаимосвязь социально-демографических и психологических характеристик лиц с ОФВ с уровнем адаптации. Результаты исследования могут быть использованы в работе социально-психологических служб для диагностики ресурсов совладания с трудной жизненной ситуацией, прогнозирования успешности самореабилитации и самореализации лиц с ограниченными физическими возможностями разного генеза.

Список использованной литературы:

1. Логинова, И.О. Аналитический обзор исследований по проблеме реабилитации и реабилитационного потенциала человека в современных медико-психологических публикациях / И.О. Логинова, О.В. Петряева // Психология. Психофизиология. – 2019. – Т. 12, № 4. – С. 34–43.

2. Косаревская, Т.Е. Социально-психологический реабилитационный потенциал лиц с ограниченными физическими возможностями: монография / Т.Е. Косаревская, М.Г. Ткач. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – 131с.

Крестьянинова Т.Ю.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Доцент, кандидат биологических наук

auta@bk.ru

Шиканов А.П.

ООО «Реабилитационно-адаптационный тренинговый центр

“Двенадцатый регион”»

Крупский р-н, Минская обл.

п. Бобр

Консультант по химической зависимости, НЛП практик

andrejsikanov539@gmail.com

УДК 616.8-085.851

ПРЕДПОСЫЛКИ К ОРГАНИЗАЦИИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧАЮЩЕГО СЕМИНАРА «12 ШАГОВ НОВОЙ ЖИЗНИ»

Статья посвящена проблеме дополнительного информирования студентов педагогических и психологических специальностей о сущности реабилитационных программ, применяемых в социально-психологическом сопровождении людей, страдающих химическими аддикциями.

Ключевые слова: реабилитация зависимых, аддикции, алкоголизм, наркомания, социально-психологическое сопровождение.

PREREQUISITES FOR THE ORGANIZATION AND CONTENT OF THE TRAINING SEMINAR "12 STEPS OF A NEW LIFE"

The article is devoted to the problem of additional informing students of pedagogical and psychological specialties about the essence of rehabilitation programs used in the socio-psychological support of people suffering from chemical addictions.

Keywords: rehabilitation of addicts, addictions, alcoholism, drug addiction, socio-psychological support.

Введение. Проблема алкогольной зависимости (аддикции) продолжает быть актуальной, как для взрослого населения Республики Беларусь, так и для молодежи. Медико-социальные последствия употребления алкоголя и других психоактивных веществ выражаются в ранней и высокой смертности зависимых, увеличении числа суицидальных попыток, числа дорожно-транспортных происшествий, производственного травматизма. Употребление алкоголя является причиной домашнего насилия, разводов, социального сиротства. По результатам социологических исследований среди учащейся и работающей молодежи, проведенных Республиканским центром наркологического мониторинга превентологии, уровень распространенности потребления алкоголя составляет 70,8% среди учащейся молодежи и 68,5% среди работающей.

В официальных данных Национального статистического управления Республики Беларусь за 2021 г указано, что по всей стране зарегистрировано 12734 случаев впервые установленного диагноза алкоголизм, что составляет 136,9 на 100000 населения, в том числе в Витебске и Витебской области 1951 случаев, что составляет 175,4 на 100000 населения. В этом же году в Республике Беларусь зарегистрировано 452 случая впервые установленного диагноза наркомания (4,9 на 100000 населения), в Витебске и Витебской области 29 случаев (26 на 100000 населения) [1].

Действующие, на сегодня, клинический протокол оказания медицинской помощи пациентам с психическими и поведенческими расстройствами (2010) и клинический протокол «Диагностика и лечение пациентов с психическими и поведенческими расстройствами врачами общей практики» (2020) указывают на то, что: «...важную роль играет психообразование пациентов и их семей и необходимость медицинской реабилитации, включающей психотерапию, психологическую помощь и социальную работу с пациентом после достижения воздержания от употребления ПАВ. Данный этап направлен на предупреждение рецидивов синдрома зависимости. Реализуется путем пребывания пациента как в стационарных, так и в амбулаторных реабилитационных отделениях (центрах), длительной поддерживающей психотерапии в амбулаторных условиях. Постреабилитационная фаза предусматривает посещение групп самопомощи «Анонимные алкоголики» или «Анонимные наркоманы» и других, участие в терапевтических сообществах пациентов при организациях здравоохранения. Медицинская реабилитация может проводиться и пациентам, получающим заместительную поддерживающую терапию или фармакотерапию сопутствующих психических и поведенческих расстройств. Данный этап по согласованию с пациентом может длиться неопределенно долго». [2]

Материал и методы. Цель настоящей работы создание обучающего семинара «Двенадцать шагов к новой жизни» для студентов педагогических и психологических специальностей, а также специалистов, выполняющих социально-психологическое сопровождение лиц с химическими зависимостями.

Работа проводится на кафедре психологии ВГУ имени П.М. Машерова с участием Реабилитационно-адаптационный тренинговый центр «Двенадцатый регион».

Методологической основой исследования послужили положения когнитивной методологии психологии.

Результаты и их обсуждение. Химические зависимости являются одним из самых сложных феноменов современной медицины и их рассмотрение возможно лишь с позиций междисциплинарного подхода. Основная помощь при психических и поведенческих расстройствах при употреблении алкоголя осуществляется по модели неотложной помощи при острой интоксикации, однако потребность в медицинской помощи таким пациентам существенно шире, роль поддерживающей психотерапии чрезвычайно высока, в том числе и Программа 12 шагов Анонимных алкоголиков.

Программа 12 шагов была разработана в 30-е годы XX века, изначально она применялась для лечения алкоголиков, а спустя два десятка лет – для лечения наркоманов.

Миллионы алко- и наркозависимых получили возможность начать здоровую жизнь без веществ именно благодаря программе, которая признается наиболее эффективной и используется в лучших наркологических клиниках всего мира. В 1951 году Анонимным Алкоголикам была вручена премия Ласкера. Следующая выдержка, в частности, гласит: «Американская общественная ассоциация здравоохранения по итогам 1951 года вручает Анонимным Алкоголикам премию Ласкера в знак признания организации ими уникального и высокоэффективного подхода к решению этой вековой проблемы здравоохранения и общества – алкоголизма... Подчеркивая, что алкоголизм – это болезнь, можно постепенно снять пятно общественного позора, связанное с ним... Когда-нибудь историки, возможно, признают, что Анонимные Алкоголики стали замечательным предприятием в деле общественных первопроходцев, которые изобрели новый инструмент для совместного действия; совершенно новую терапию, основанную на общности и сходстве страданий и имеющую огромный потенциал в вопросе лечения несметного количества других проблем человечества» [3]. К слову, сегодня программа эффективно используется для контроля нехимических зависимостей (пищевая, игровая, сексуальная, любовная, созависимость).

В Республике Беларусь социально-психологическое сопровождение химических аддиктов осуществляется на государственном уровне: в психологических консультациях, в телефонной службе доверия, в амбулаторных и стационарных программах, в учреждениях исполнения наказания. Кроме того, существуют частные, религиозные (католические, православные, протестантские) реабилитационные центры. Одним из компонентов реабилитации везде является признание собственной несостоятельности в отношении вещества (1 шаг 12-шаговой программы). Таким образом осознанное понимание происходящих в 12-шаговой программе процессов является необходимым инструментом в деятельности психологов и социальных педагогов. Большинство носителей 12-шаговой культуры объясняют изменения, происходящие с зависимой личностью в программе действием Высшей силы. Однако, будущим психологам и социальным педагогам необходимо более рациональное объяснение. Нами предпринята попытка систематизировать опыт применения 12-шаговой программы и изложить основные положения для каждого шага через призму современной психологической науки [4].

Большинство программ реабилитационных программ обеспечивают психолого-педагогическое сопровождение аддикта при выполнении первых трех шагов, которые приводят к разрушению психологического конструкта, поддерживающего аддикцию. Первый шаг 12 шаговой программы («Мы признали свое бессилие перед зависимостью, признали, что наши жизни стали неуправляемыми») означает глубокое переживание капитуляции, отказ от психологических защит, признание бессилия и несостоятельности собственного контроля над объектом зависимости. Капитуляция, по сути, обеспечивает путь для проявления «глубинного, истинного Я», освобождает огромное количество энергии, которая ранее растрчивалась на контроль, формирование защит и удержание «масок».

Второй шаг Программы («Признали, что только сила, более могущественная, чем мы может вернуть нам здравомыслие») дает мятущейся капитулировавшей личности надежду. Начинается формирование внутренней опоры.

Третий шаг («Приняли решение препоручить нашу волю и нашу жизнь Богу, как мы его понимали») – декларация решения строить дальнейшую жизнь на новой основе, обращаясь к внутренней опоре. «Бог как мы его понимаем» или Высшая сила в Программе 12 Шагов – олицетворение здоровой части личности аддикта, «глубинного Я». Цель Программы: установление прочного контакта с этой частью личности. Все шаги Программы сформулированы во множественном числе, это подчеркивает как необходимость поиска поддержки в сообществе себе подобных, так и важность оказания поддержки другим.

Разработана программа обучающего постояннодействующего семинара «12 шагов новой жизни» для студентов специальностей «Психология. Педагогическая психология»

и «Социальная работа. Социально-педагогическая деятельность». Работа семинара рассчитана на календарный год с ежеквартальными очными занятиями. Продолжительность занятий – 2 академических часа. Для участия в семинаре предполагается приглашение специалистов-представителей здравоохранения, реабилитационных центров, общественных объединений, носителей 12-шаговой «культуры». Предполагается, что информация, полученная студентами в ходе семинара, будет полезной для освоения следующих дисциплин: «Медицинская психология», «Психиатрия», «Социальная медицина», «Психология зависимого и созависимого поведения» и в будущей профессиональной деятельности. В таблице 1 представлено содержание программы семинара.

Таблица 1 – Содержание программы семинара

№ занятия	Тема	Содержание
1.	Введение Шаги 1–3	История создания Программы 12 шагов АА. Содержание 1–3 шага. Признаки бессилия и потери контроля над употреблением алкоголя, неуправляемости жизни. Образ Высшей силы в программе.
2.	Шаги 4–5	Содержание 4–5 шагов. Инвентаризация обид, страхов, взаимоотношений. Концепция честности перед собой, Высшей силой и другим человеком.
3.	Шаги 6–9	Содержание 6–9 шагов. Признание недостатков, подбор парных достоинств. Концепция возмещения ущерба.
4.	Шаги 10–12	Содержание 10–12 шагов. Ежедневный самоанализ и альтруизм, как механизмы поддержания трезвости.

Заключение. Несмотря на снижение количество впервые установленного диагноза, проблема алкогольной аддикции не теряет актуальности в Республике Беларусь. Действующие *клинические протоколы оказания медицинской помощи пациентам с психическими и поведенческими расстройствами предусматривают длительное психолого-педагогическое сопровождение и отсылают к программе 12 шагов Анонимных Алкоголиков. Таким образом существуют предпосылки для организации обучающего семинара «12 шагов к новой жизни» для студентов педагогических и психологических специальностей.*

Список использованной литературы:

1. Официальная статистика. Демографическая и социальная статистика. Здравоохранение. Заболеваемость населения алкоголизмом и алкогольными психозами. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/zdravoohranenie_2/.
2. Клинический протокол оказания медицинской помощи пациентам с психическими и поведенческими расстройствами. Приложение к приказу Министерства здравоохранения Республики Беларусь 31 декабря 2010 г. – № 138. – Минск. – 374с.
3. Роналд, Т. Поттер-Эфрон Стыд, вина и алкоголизм: клиническая практика // Институт общегуманитарных исследований. – М., 2002. – 406 с.
4. Крестьянинова, Т.Ю. Организация психологического принимающего пространства для лиц с алкогольной аддикцией [Электронный ресурс] / Т.Ю. Крестьянинова // Психологическая студия: сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей каф. прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Вып. 13. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – <https://rep.vsu.by/handle/123456789/22082>. – Дата обращения: 25.10.2022.

Крук В.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Магистрант
valya_kruk@mail.ru

Богомаз С.Л.
ВГУ имени П.М. Машерова
г. Витебск

Доцент, кандидат психологических наук
lovekafedra@mail.ru

УДК 316.614:615.851.82

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ФОРМА РАБОТЫ В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ

Статья посвящена проблеме адаптации, которая происходит у каждого человека, но реализация определяется конкретными условиями. Данные условия формирует социальная ситуация, в которой человек реализует свои мысли, возможности, качества и желания. Показателем успешной адаптации является способность человека жить в современном мире и современных условиях. Способствовать данному процессу помогает арт-терапия.

Ключевые слова: адаптация, арт-терапия.

ART THERAPY AS A FORM OF WORK IN ACCOMPANIMENT OF THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION

The article is devoted to the problem of adaptation, which each person has, but the realization is determined by specific conditions. These conditions are formed by the social situation in which a person realizes his thoughts, opportunities, qualities and desires. An indicator of successful socialization is a person's ability to live in the modern world and modern conditions. Art therapy helps to facilitate this process.

Keywords: adaptation, art therapy.

Введение. Проблема адаптации всегда привлекала внимание ученых и практиков. Сегодня проблему адаптации изучают философы, этнографы, социологи, психологи, педагоги, представители других наук [1]. Хотя интерес к данной проблеме начал волновать мыслителей и ученых еще с древнейших времен, но самостоятельной отраслью изучения адаптация стала с развитием психологии и социологии. Г. Тард и Э. Дюркгейм более конкретно смогли найти объяснение вопросу «Как человек становится полноценным членом общества?» и тем самым заложили основу современной теории изучения адаптации.

Термин «адаптация» впервые был введен Г. Аубергом и получил широкое распространение как в естественных, технических, так и общественных науках. Он происходит от позднелатинского «adaptatio» – прилаживание, приспособление. Данный термин трактуется неоднозначно, в зависимости от акцента на определенную сторону процесса. Понятие «адаптация», возникшее первоначально в биологии, может быть отнесено к таким общенаучным понятиям, которые, возникают на «стыках», «в точках соприкосновения наук или даже в отдельных областях знания и экстраполяруются в дальнейшем на многие сферы естественных и социальных наук. Понятие адаптация

как общенаучное понятие, по словам Г.И. Царегородцева, содействует синтезу, объединению знаний различных систем. Наряду с философскими категориями, общенаучные понятия способствуют объединению исследуемых объектов различных наук в целостные теоретические построения [2].

Хорошие социальные и адаптационные навыки необходимы для успешного функционирования в жизни, поскольку они влияют на успеваемость в школе, взаимоотношения и, в конечном итоге, на успех в работе. Мещеряков А.Б. связывает понятие «адаптация» с навыками, набор которых направлен на достижение целей, взаимосвязанных моделей поведения, которым можно научиться и которые находятся под контролем человека. С помощью этих навыков мы можем убеждать других членов общества и взаимодействовать с ними без конфликтов и дисгармонии. Они включают в себя получение информации, ее осмысление, анализ и соответствующую реакцию.

Арт-терапия подходит для работы с травмами и различными психологическими проблемами, которые могут замедлять процесс адаптации личности. С помощью арт-терапии люди учатся контролировать свои эмоции, разрешать эмоциональные конфликты, снижать уровень тревожности, улучшать социальные навыки и навыки решения проблем, получать обратные отзывы и принимать изменения.

Материал и методы. В процессе написания статьи использовались теоретические методы: анализ психологической литературы, обобщение и синтез. В качестве основы были использованы работы отечественных и зарубежных психологов, изучавших понятия «адаптация», «арт – терапия» и раскрывшие их суть в своих публикациях.

Результаты и их обсуждение. В зависимости от уровня взаимодействия человека со средой можно выделить следующие типы адаптации:

- биологическую;
- физиологическую;
- психологическую;
- социальную;
- социально-психологическую;
- профессиональную.

Так, при изучении биологической адаптации в центре внимания находятся изменения в обмене веществ и функциях органа соответственно жизненному значению раздражителей. Физиологическая адаптация касается перестройки соответствующих систем органов.

Психологическая адаптация раскрывается как приспособление индивида к условиям и задачам на уровне психических процессов.

Социальная адаптация представляет собой систему, направленную на овладение новыми общественными связями. Она не устраняет биологические формы адаптации, а видоизменяет и опосредует, включая их в себя как регулируемый, так и модифицируемый ею внутренний элемент [3].

В области психологии было разработано несколько групповых подходов для развития адаптационных навыков у людей. Совместная арт-сессия является одним из эффективных средств для успешной адаптации в коллективе. Некоторые фундаментальные исследования и исследования, основанные на клинических условиях, изучали совместную арт-сессию как средство развития социальных навыков.

Американская ассоциация арт-терапии в 2013 году описала арт-терапию как «терапевтическое использование художественного творчества в рамках профессиональных отношений людьми, которые переживают болезнь, травму или трудности в жизни, а также людьми, которые стремятся к личностному развитию. Создавая произведения искусства и размышляя над художественными продуктами и процессами, люди

могут повысить осознание себя и других, справиться с симптомами, стрессом и травматическими переживаниями, повысить когнитивные способности и получить жизнеутверждающее удовольствие от занятий искусством» [4]. Арт-терапия использует различные виды искусства: живопись, скульптуру, драму, музыку и рассказывание историй; сочинение историй своей жизни, пересказ сказок, песочную терапию, чтобы помочь людям выразить свой внутренний мир.

На современном этапе признано, что одним из наиболее эффективных методов включения индивида в общество стала арт-терапия. Ее преимущество заключается в том, что одновременно она диагностирует, лечит и дает человеку ощущение своих сил, возможностей и тем самым расширяет границы взаимосвязи с окружающими людьми. Так же арт-терапия помогает человеку позитивно взглянуть на мир, себя и свои возможности в мире.

Мартин Селигман, основоположник позитивной психологии, классифицировал подходы арт-терапии, используемые для клиентов. В эту категорию входят объектные отношения, оптимизм и пессимизм человека, поведенческие подходы и психотерапия [5].

Психологи, которые практикуют арт-терапию, работают в рамках различных направлений и теорий, таких как психодинамические; гуманистические (феноменологические, гештальт, личностно-центрированные); психообразовательные (поведенческие, когнитивно-поведенческие, развивающие); системные (семейная и групповая терапия); а также интегративные и эклектические подходы. Кроме того, существуют различные вариации индивидуальных предпочтений и ориентации арт-терапевтов.

Главным преимуществом арт-терапии является то, что она строится на вере в основу человека, которая проявляется через творчество. Ее основной целью является гармоничное развитие личности через самовыражение, а не сделать человека художником, дизайнером или актером. Таким образом, при помощи искусства человек познает внутреннюю часть себя, то, какие у него взаимоотношения с окружающими и самим собой, также может открыть для себя новые возможности и таланты, о которых не знал ранее. Все эти процессы происходят на бессознательном уровне.

В зависимости от стран и менталитета народа существуют различные направления арт-терапии. В самом начале возникновения под данным видом терапии предполагали лишь визуальные техники: рисование, фотографию, живопись, лепку из глины и пластилина, графику и т.д. На данный момент арт-терапия насчитывает огромное количество техник, в которые входят библиотерапия, музыкотерапия, драмотерапия, сказкотерапия, метафорические ассоциативные карты и многое другое.

Совместно с отдельными техниками существует комплексный метод (арт-синтезтерапия). Данный подход основан на слиянии двух и более техник арт-терапии. С годами таких приемов становится больше.

Заключение. Перспективы арт-терапии в адаптации людей средствами искусства и художественной коммуникации обусловлены ее междисциплинарным характером, наличием плодотворных идей в сопряженных областях науки и практики, осмысленных в этой сфере подходов и методов педагогики искусства, гуманитарно-эстетического образования, которые следуют гуманистическим принципам.

Результаты данного исследования показывают, что арт-терапия для людей любого возраста характеризуется разнообразием материалов, техник, форм структуры проведения сессий, тренингов и консультаций. Исследования и внедрение их в жизнь показывают, что арт-терапия приводит к положительным результатам в отношении психологических и социальных проблем. Несмотря на доказанную эффективность данной техники, нужен персонализированный подход к применению арт-терапии, связанный с индивидуальными целями человека, его взглядом на мир и самоощущением.

Список использованной литературы:

- 1 Циркунова, Н.И. Профессиональная социализация современного студенчества / Н.И. Циркунова // Социализация детей и молодежи: опыт, теория, практика, перспективы: материалы междунар. науч.- практ. конф., 17 нояб. 2006г. – Витебск, 2006. – 295–297 с.
- 2 Налчаджян, А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегия) / А.А. Налчаджян.-М.: Москва, 2004. – 237с.
- 3 Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин. – М.: Мысль, 2009. – 250 с.
- 4 Американская ассоциация арт-терапевтов [Электронный ресурс] / Американская ассоциация арт-терапевтов. – Вашингтон, 2013. – Режим доступа: <https://www.arttherapy.org/upload/whatisarttherapy.pdf>. – Дата доступа: 29.10.2022.
- 5 Селигман, М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман: Перев. с англ. – М.: Издательство «София», 2006. – 368 с.

Кудаш Д.С.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Магистрант

kudash.1998@mail.ru

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема взаимосвязи жизнеспособности и совладающего поведения у студентов духовной семинарии. В процессе эмпирического исследования изучалась взаимосвязь компонентов жизнеспособности и копинг-стратегий. Выявлены статистически значимые корреляционные связи между компонентами жизнеспособности и совладающим поведением у студентов духовной семинарии.

Ключевые слова: жизнеспособность, копинг-стратегии, совладающее поведение.

THE RELATIONSHIP BETWEEN VITALITY AND COPING BEHAVIOR AMONG STUDENTS OF THE THEOLOGICAL SEMINARY

The article deals with the current problem of the relationship between vitality and coping behavior among students of the theological seminary. In the process of empirical research, the relationship between the components of viability and coping strategies was studied. Statistically significant correlations between the components of vitality and coping behavior among students of the theological seminary were revealed.

Keywords: viability, coping strategies, coping behavior.

Введение. Современный человек ежедневно сталкивается со сложными жизненными ситуациями, которые нарушают привычный ритм жизни и требуют от человека стрессоустойчивости и совладания. Большая роль в преодолении жизненных трудностей и стрессовых ситуаций принадлежит такой личностной особенности как жизнеспособность. Жизнеспособность – индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами, в контексте социальных, культурных норм и средовых условий [2, с. 294]. Копинг-стратегия – способ взаимодействия личности с проблемной (стрессовой) или кризисной ситуацией [1, с. 4].

Проблема взаимосвязи жизнеспособности и совладающего поведения не представлена в полной мере в современных психологических исследованиях. Поэтому исследования, направленные на изучение как жизнеспособности, так и совладающего поведения имеют большое значение. Исследование является актуальным в силу специфических особенностей образовательного и воспитательного процесса в духовной семинарии, и малоизученности студентов-семинаристов как социальной группы.

Материал и методы. Изучение взаимосвязи жизнеспособности и совладающего поведения у студентов духовной семинарии проводилось на базе религиозной организации «Витебская духовная семинария». Выборку составили 30 студентов мужского пола, учащиеся второго – пятого курсов дневной формы обучения в возрасте от семнадцати до двадцати шести лет (средний возраст – 21 год). Для проведения исследования были использованы следующие методики: 1. С целью изучения и анализа факторов жизнеспособности респондентов был использован тест «Жизнеспособность взрослого человека», автор А.В. Махнач. 2. С целью выявления частоты использования респондентами той или иной копинг-стратегии была применена «Методика психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями», авторы: Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева и др.

Результаты и их обсуждение. На первом этапе исследования в ходе обработки эмпирических данных были получены результаты по каждой шкале теста, что соответствует изучаемым компонентам жизнеспособности человека, а также было получено значение интегрального показателя жизнеспособности человека (ИПЖЧ). Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования факторов жизнеспособности студентов духовной семинарии

Шкалы	Средние баллы по выборке	Ранг
Самоэффективность	65	4
Настойчивость	62	5
Внутренний локус контроля	60	6
Совладание и адаптация	66	3
Духовность	70	2
Семейные и социальные взаимосвязи	71	1
Интегральный показатель жизнеспособности человека		394

Как видно из таблицы 1, на первых двух ранговых местах в порядке убывания оказываются показатели по шкалам: «семейные и социальные взаимосвязи», «духовность».

Высокие показатели компонента «семейные и социальные взаимосвязи», свидетельствуют о сильных межличностных связях, которые являются одним из источников эмоциональной поддержки индивида. Характерными особенностями данного компонента являются: стремление поддерживать эмоциональную близость между каждым членом семьи, формировать благоприятную среду внутри семьи и социума.

Высокие показатели компонента «духовность» свидетельствуют о том, что студенты духовной семинарии склонны обращаться к «высшей силе» в различных жизненных ситуациях. Высокий показатель духовности естественен для данной выборки, так как образовательно-воспитательный процесс в духовной семинарии предполагает изучение целого комплекса богословских дисциплин, активное участие в богослужениях, а каждый день начинается и заканчивается молитвой.

На третьем, четвертом и пятом ранговых местах расположились такие компоненты как: «совладание и адаптация», «самоэффективность», и «настойчивость» соответственно. Показатели шкалы «совладание и адаптация» говорят о неуверенности

студентов в своих способностях справляться с неблагоприятными обстоятельствами, но успешно адаптироваться к ним.

Средний уровень показателя «самоэффективности» говорит о том, что студенты в целом считают себя владеющими профессиональными компетенциями, но в то же время у них нет уверенности, что полученные в процессе обучения знания они смогут правильно использовать в будущем. То, что среди респондентов преобладает средний уровень самоэффективности закономерно, т.к. у студентов отсутствует важное условие формирования самоэффективности – осуществляемая профессиональная деятельность.

Данные, полученные по показателю «настойчивость», дают понять, что в целом студенты способны преодолевать преграды, доводить начатые дела до конца, активно стремиться к выполнению намеченного. Но зачастую для них характерна внутренняя неуверенность в собственных силах, которая компенсируется гибкостью поведения и уважением социальных норм.

Шестое ранговое место занимает «внутренний локус контроля». Низкие показатели данного компонента свидетельствуют о том, что для студентов духовной семинарии более характерно приписывание результатов деятельности внешним факторам, нежели собственным силам и способностям. Причиной успехов или неудач является кто-то извне, а не сам человек.

Таким образом, интегральный показатель жизнеспособности человека (ИПЖЧ) по выборке высок, и составляет 394 балла, это свидетельствует о том, что студенты духовной семинарии успешно управляют своими внутренними ресурсами, достоверно предопределяют неблагоприятные исходы событий, успешно адаптируются к изменяющимся внешним обстоятельствам.

На втором этапе исследования в ходе обработки эмпирических данных были получены результаты по частоте использования той или иной копинг-стратегии студентами семинарии. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Ранжирование показателей использования копинг-стратегий студентами духовной семинарии

Копинг-стратегия	Т-баллы	Ранг
Конфронтация	54	2
Дистанцирование	56	1
Самоконтроль	47	5
Поиск социальной поддержки	51	4
Принятие ответственности	51	4
Бегство-избегание	54	2
Планирование решения проблемы	53	3
Положительная переоценка	53	3

Как видно из таблицы 2, полученные данные не выходят за пределы выраженности показателей (40–60 Т-баллов), что позволяет сделать вывод об умеренной степени использования определенной копинг-стратегии студентами духовной семинарии. Вместе с тем, часто используемыми стратегиями являются: «дистанцирование», «бегство-избегание», «конфронтация».

Для копинг-стратегии «дистанцирование» характерно использование человеком интеллектуальных приемов внутреннего совершенствования, отношения к сложившейся ситуации через призму юмора, отстранения от проблем путем переключения внимания на другой аспект жизни.

Стратегия «бегство-избегание» направлена на преодоление негативных переживаний за счет уклонения от трудностей, например: отвлечением на что-либо, отрицанием существующей проблемы или же игнорированием ее, пассивностью, уклонением от ответственности. При высоком уровне использования данной стратегии, вышеперечисленные примеры уклонения от трудностей могут использоваться для нормализации эмоционального перенапряжения.

Высокий показатель по копинг-стратегии «конфронтация» говорит о выраженной импульсивности в поведении, враждебности, трудности в планировании действий, прогнозировании их результата, неоправданном упорстве. Поведение человека при этом направлено на снятие эмоционального напряжения. При умеренном же использовании рассматриваемой стратегии, отмечается способность индивида к сопротивлению трудностям, умение отстаивать собственные интересы и взгляды [1, с. 10].

Далее по уровню использования учащимися духовной семинарии находится следующая группа копинг-стратегий: «планирование решения проблемы», «положительная переоценка», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности».

В основе стратегии «планирование решения проблемы» лежит анализ сложившейся ситуации и продумывание оптимальных вариантов поведения для выхода из нее. Активное использование стратегии позволяет выстроить стройную модель поведения, способствующую планомерному выходу из сложившейся негативной ситуации.

Полученный показатель по стратегии «положительная переоценка» свидетельствует об активно предпринимающихся попытках переосмысления негативных переживаний путем их положительного переосмысления. Для использующих данную копинг-стратегию людей наиболее характерна ориентированность на философско-надличностное осмысление проблемной ситуации, что в свою очередь служит стимулом для дальнейшего саморазвития [1, с. 14].

Стратегия «поиск социальной поддержки» заключается в разрешении стрессовых ситуаций путем использования социальных ресурсов и эмоциональной поддержки. Для умеренно использующего данную стратегию человека характерно социально ориентированное поведение с целью получить совет, внимание, понимание, быть выслушанным. Такие люди часто становятся зависимы от чужого мнения и легко разочаровываются в человеке если сталкиваются с недопониманием с его стороны.

Стратегия «принятие ответственности» предполагает признание индивидом своих действий, которые привели к возникновению проблемы и принятие ответственности за ее решение. При умеренном использовании данная стратегия отражает стремление личности к пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение, искать причины трудностей в личных недостатках и ошибках [1, с. 12].

Наименее используемой копинг-стратегией у студентов духовной семинарии является «самоконтроль». Стратегия самоконтроля включает в себя способность личности к преодолению негативных жизненных ситуаций за счет сдерживания эмоций и самообладания. Учитывая, что стратегия самоконтроля и набрала меньший показатель среди всех копинг-стратегий, но он достаточно высок, что говорит о склонности к сокрытию своих переживаний на фоне возникшей проблемной ситуации. Также полученный показатель говорит о способности индивида избегать поступков мотивированных эмоциями, преобладании рационального подхода к сложившимся негативным обстоятельствам.

Таким образом, наиболее используемыми студентами духовной семинарии копинг-стратегиями для преодоления стрессовых и проблемных ситуаций являются: «дистанцирование», «бегство-избегание», «конфронтация». Наименее часто студенты духовной семинарии используют стратегию «самоконтроль».

На третьем этапе исследования с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, был проведен корреляционный анализ переменных жизнеспособности и копинг-стратегий. Результаты статистической обработки эмпирических данных представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Взаимосвязи переменных жизнеспособности и совладающего поведения у студентов духовной семинарии

Переменные	r	p
Совладание и адаптация / самоконтроль	-0,453	0,05
Совладание и адаптация / поиск социальной поддержки	-0,422	0,05

Примечания: r – коэффициент ранговой корреляции Спирмена; p – уровень значимости.

Исходя из данных, представленных в таблице 3, можно сказать, что при использовании коэффициента ранговой корреляции Спирмена уровень значимости $p \leq 0,05$; значит, корреляции являются значимыми.

Корреляционный анализ первой связи позволил определить обратную взаимосвязь между «совладанием и адаптацией» и «самоконтролем». Данные результаты свидетельствуют о том, что с повышением «совладания и адаптации» понижается стратегия «самоконтроля» и наоборот. Вероятно, это можно объяснить тем, что стратегия «самоконтроля» предполагает стремление человека скрывать от окружающих свои переживания, и тем самым, при адаптации к неблагоприятным условиям возрастает потребность в эмоциональном переосмыслении сложившейся ситуации.

Вторая корреляционная связь между «совладанием и адаптацией» и «поиском социальной поддержки» так же обратная. Полученные результаты свидетельствуют о том, что при повышении «совладания и адаптации» снижается «поиск социальной поддержки» и наоборот. Вероятно, это объясняется тем, что «совладание и адаптация» являются когнитивными процессами, позволяющими успешно совладать с неблагоприятными условиями не прибегая к решению проблемы за счет внешних (социальных) ресурсов.

Заключение. Таким образом, в ходе исследования были выявлены обратные статистические значимые корреляционные связи у студентов духовной семинарии между такими переменными жизнеспособности и совладающего поведения как: «совладание и адаптация» и «самоконтроль», «совладание и адаптация» и «поиск социальной поддержки».

Список использованной литературы:

1. Вассерман, Л.И. Методика психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и мед. Психологов / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова, М.Ю. Новожилова, А.Я. Вукс. – СПб.: НИПНИ имени В.М. Бехтерева, 2009. – 40 с.
2. Махнач, А.В. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция. Психологическая адаптация и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / А.В. Махнач, А.И. Лактионова. – М.: ИП РАН, 2007. – С. 290–312.
3. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.

Кутькина Р.Р.

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

Старший преподаватель

Косаревская Т.Е.

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

Доцент, кандидат психологических наук

kos_tat@rambler.ru

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты исследования стиля саморегуляции поведения у студентов. Отмечено, что при высоком и среднем уровнях саморегуляции у респондентов, наиболее сформированными оказались моделирование и оценивание результатов, сложно реализуемыми оказались программирование поведения и самостоятельность.

Ключевые слова: студенты, стиль саморегуляции поведения, локус контроля.

FEATURES OF SELF-REGULATION OF BEHAVIOR IN STUDENTS

The article presents the results of a study of the style of self-regulation of behavior among students. It is noted that at high and medium levels of self-regulation among respondents, the most formed were the modeling and evaluation of results, the programming of behavior and independence turned out to be difficult to implement.

Keywords: students, style of behavior self-regulation, locus of control.

Введение. Исследование саморегуляции поведения принадлежит к числу наиболее актуальных проблем, связанных с изучением внешней и внутренней детерминации поведения человека. Значимость проблемы саморегуляции возрастает в критических ситуациях деятельности, когда на основе сформированных систем и механизмов осознанной саморегуляции происходит мобилизация внутренних резервов, обеспечивающих адаптацию человека к условиям жизни.

Цель работы – описание особенностей саморегуляции поведения в юношеском возрасте.

Материал и методы. Для изучения саморегуляции поведения был выбран опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) (В.И. Моросанова). Диагностика развития индивидуальной саморегуляции включает показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также гибкости и самостоятельности. Для изучения локуса контроля выбран опросник уровня субъективного контроля (УСК) (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкин, А.М. Эткинд), который предназначен для диагностики интернальности-экстернальности. В качестве респондентов в исследовании приняли участие 70 студентов, в возрасте от 17 до 20 лет, 38 юношей и 32 девушки.

Результаты и их обсуждение. Психологическая наука располагает достаточным объемом информации относительно саморегуляции поведения личности. Большой вклад в исследование этого явления внесли О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, которые определяют саморегуляцию как совокупность процессов инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Современные исследования личностных аспектов саморегуляции базируются, в основном, на концепции стиля саморегуляции личности. В.И. Моросанова одна из первых сформировала гипотезу о том, что личностные особенности влияют на деятельность через сложившиеся индиви-

дуальные способы саморегуляции активности. Вслед за О.А. Конопкиным, саморегуляцию она понимала, как осознанный процесс внутренней психической активности человека по построению, поддержанию и управлению различными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение поставленных целей. К основным звеньям саморегуляции В.И. Моросанова относит планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов, а к регуляторным личностным свойствам – самостоятельность, гибкость [1]. Понятие индивидуального стиля саморегуляции предложено В.И. Моросановой как средство реализации субъектного подхода к исследованию индивидуально-типических особенностей активности.

При всем разнообразии проявлений саморегуляция имеет следующую структуру:

- 1) принятая субъектом цель его произвольной активности;
- 2) модель значимых условий деятельности;
- 3) программа собственно исполнительских действий;
- 4) система критериев успешности деятельности;
- 5) информация о реально достигнутых результатах;
- 6) оценка соответствия реальных результатов критериям успеха;
- 7) решения о необходимости и характере коррекций деятельности.

Поскольку принятая субъектом цель не определяет однозначно условий для построения программы исполнительских действий, при сходных моделях значимых условий деятельности возможны различные способы достижения результата. Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий и от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его умений в организации своих действий.

К личностным факторам саморегуляции поведения относится локус контроля – устойчивая структура личности, сформированная в процессе ее социализации. На основе прошлого опыта у человека складывается некоторая система ценностей и ожиданий определенного подкрепления. Локус контроля отражает отношение субъекта к различным событиям, как к внешне детерминированным (экстернальная ориентация) или внутренне детерминированным (интернальная ориентация). Уровень субъективного контроля – обобщенная характеристика личности, оказывающая регулирующее воздействие на формирование межличностных отношений, способы разрешения кризисных ситуаций.

Результаты респондентов по методике «ССПМ». По шкале «общий уровень саморегуляции» выявлены: высокий уровень – у 45,7%, средний уровень – у 51,4%, низкий уровень – у 2,8%. Испытуемые с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. У испытуемых с низкими показателями потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей; снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции.

По шкале «Планирование» выявлены следующие результаты: высокий уровень – у 37,1%, средний уровень – у 52,8%, низкий уровень – 10% респондентов. Высокие показатели указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. У испытуемых с низкими показателями потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование мало реалистично.

По шкале «Моделирование» выявлены следующие результаты: высокий уровень – у 44,3%, средний уровень – у 50%, низкий уровень – у 5,7% испытуемых. Респонденты с высокими показателями способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. При низких показателях испытуемым характерна слабая сформированность процессов моделирования, что приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств.

По шкале «Программирование» получены следующие результаты: высокий уровень – у 31,4%, средний уровень – у 54,3%, низкий уровень – у 14,3% респондентов. Высокие показатели говорят о сформированности у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности разрабатываемых программ. Низкие показатели – о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.

По шкале «Оценивание результатов» выявлено следующее: высокий уровень – у 41,4%, средний уровень – у 52,8% и низкий уровень – у 5,7%. Высокие показатели свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. При низких показателях не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

По шкале «Гибкость» получены следующие результаты: высокий уровень – у 20%, средний – у 67,1%, низкий – у 12,8% испытуемых. Респонденты с высокими показателями демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов; гибкость позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. С низкими показателями – в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни; неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

По шкале «Самостоятельность» выявлены следующие результаты: высокий уровень – у 30%, средний – у 44,3%, низкий уровень – у 25,7% респондентов. Наличие высоких показателей по шкале свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. С низкими показателями по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих; планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам.

По опроснику уровень субъективного контроля получены следующие результаты. По шкале общей интернальности: высокий уровень (интернальность) выявлен у небольшого числа респондентов – у 7,2%, средний уровень – у 60%, низкий уровень (экстернальность) – у 32,8% испытуемых. Высокий показатель соответствует внутреннему субъективному контролю. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни есть

результат их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Низкий показатель соответствует экстеральному контролю. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей.

Заключение. Одним из наиболее общих и существенных проявлений субъектности человека является его произвольная осознанная активность, обеспечивающая достижение человеком целей. Развитие саморегуляции происходит неравномерно и взаимосвязано с личностными особенностями. Выявлено, что при высоком и среднем уровнях саморегуляции у студентов, наиболее сформированными оказались моделирование и оценивание результатов, сложно реализуемыми оказались программирование поведения и самостоятельность. При этом для респондентов характерно преобладание экстерального локуса контроля, что подтверждает зависимость от мнений и оценок окружающих.

Список использованной литературы:

1. Моросанова, В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии, 2000. – № 2. – С. 118–127.

Лауткина С.В.

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

Доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by

Грибовская В.Ю.

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

Студентка

veronika_gribovskaya@mail.ru

УДК 159.923: 316.316.454.3

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКА И ЕГО МЕЖЛИЧНОСТНОГО СТАТУСА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи акцентуаций характера подростка и его межличностного статуса в группе сверстников. Изучение данной взаимосвязи проводилось на основе обзорно-аналитического анализа исследований и диагностики с помощью опросника К. Леонгарда – Г. Шмишека и методики Дж. Морено «Социометрия» в адаптации Я.В. Коломинского.

Ключевые слова: подросток, акцентуация характера, тенденция к акцентуации характера, межличностный статус в группе сверстников, общение.

INTERRELATION OF ACCENTUATIONS OF THE TEENAGER AND HIS CHARACTER INTERPERSONAL STATUS IN THE PEER GROUP

The article presents the results of a study of the relationship between accentuations of the character of an adolescent and his interpersonal status in a peer group. The study of this relationship was carried out on the basis of a review and analytical analysis of studies and diagnostics using the K. Leonard-G. Schmishek questionnaire and the J. Moreno methodology "Sociometry" in the adaptation of Y.V. Kolominsky.

Keywords: teenager, accentuation of character, tendency to accentuate character, interpersonal status in a peer group, communication.

Введение. Подростковый возраст – это период, когда бурно протекающие физиологические и психологические изменения, смена социальной среды и социальных требований к подрастающей личности часто провоцируют различные отклонения в поведении, эмоционально- и нервно-психические нарушения [4]. Одной из особенностей данного периода является завершение формирования характера. Именно в подростковом возрасте, который определяется как кризисный, чаще всего проявляются акцентуации характера, представляющие собой крайние варианты нормы. Обычно со временем подростковые акцентуации постепенно сглаживаются, но при неблагоприятных обстоятельствах они закрепляются и становятся атрибутом взрослой личности.

«Акцентуации характера – это крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим» [2].

Центральной теорией при рассмотрении подростковых акцентуаций стала теория немецкого психиатра, невролога, психолога К. Леонгарда. Он говорил о том, что акцентуация характера – это нечто промежуточное между психопатией и нормой [3]. В отечественной психологии наиболее популярной классификацией акцентуаций стала классификация, предложенная известным детским психиатром, профессором А.Е. Личко, который определял акцентуацию как дисгармоничное развитие характера, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, обуславливающую повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняющую её адаптацию в некоторых специфичных ситуациях. Данные классификации схожи между собой, однако имеют ряд различий, касающихся названий акцентуаций, их количества.

Проблема акцентуации характера особенно остра в подростковом возрасте. Объясняется это тем, что границы этого возраста совпадают с обучением детей в средних и старших классах школы. В период подростковой жизни ребенок взрослеет. Взросление происходит не только в физическом плане, но и в умственном, нравственном, социальном. Изменяется состояние нервной системы подростка. Психические конфликтные конфигурации раннего детства заново переживаются и структурируются в течение подросткового периода. В это время они проявляются как временные отклонения от нормы акцентуантов или как организованные симптомы. Однако, неправильно искать корни психопатологии подросткового периода только в реактивации детского конфликта или травмы. Отклонение от нормального развития может быть в той же мере вызвано и недостатками существующей психической структуры. Разумеется, неустойчивость или несовершенство такого рода становятся видимыми только тогда, когда психический организм поражается каким-либо необычным воздействием. Другими словами, сила подросткового Эго относительна.

Когда подросток задается вопросами: «Какой я?», «Как меня воспринимают окружающие?», «Каким мне хотелось бы стать?», ему приходится сталкиваться с реальностью, которая называется характер, как правило, доставляющая ему много неприятностей. Характер для подростка – это основное оправдание его неудач и проблем в учебе, так и в общении [2].

Общение – ключевой момент развития подростка. Оно является ведущим видом деятельности, а также своеобразной формой воспроизведения, освоения отношений. Общение происходит в процессе совместной деятельности и осуществляется в разнообразных межличностных отношениях, как в случае положительного, так и в случае

отрицательного отношения одного индивида к другому. Вместе с официальной структурой общения, в классе, как в социальной группе, имеется психологическая структура неформального порядка, формирующаяся как система межличностных отношений, симпатий и антипатий. Особенности такой структуры во многом зависят от ценностных ориентаций участников, их восприятия и понимания друг друга, взаимооценок и самооценок. Степень принятия членов группы, симпатии, антипатии определяют положение подростков в группе, социометрический статус [5].

Социометрический статус – это положение, занимаемое индивидом в системе межличностных отношений. Он определяется числом выборов или предпочтений, которые получает каждый член группы по результатам социометрического опроса. Подросток может быть удовлетворен либо не удовлетворен своим положением, которое обладает определенной устойчивостью, а с возрастом показатель стабильности общения ребенка в структуре эмоциональных взаимоотношений одноклассников увеличивается [1].

Таким образом, удовлетворительные взаимоотношения в группе сверстников – один из важнейших факторов благоприятного развития подростка. Ему важно занимать значимое положение среди сверстников, быть лидером в своем коллективе или быть признанным в группе. На характер взаимоотношений в этом возрасте большое влияние оказывают акцентуации характера, однако, они могут проявляться не постоянно, а лишь в некоторых ситуациях, в определенной обстановке, и почти не обнаруживаться в обычных условиях, поэтому подростку важно понимать особенности своего характера и работать над его формированием. В связи с перечисленным *целью исследования* является изучение взаимосвязи между акцентуациями характера подростков и их межличностным статусом в группе сверстников.

Материал и методы. Теоретические методы (обзорно-аналитический анализ исследований), эмпирические методы (методика диагностики акцентуаций характера Опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека, методика Дж. Морено «Социометрия» в адаптации Я.Л. Коломинского; статистические методы (Коэффициент корреляции Пирсона; Критерий Колмогорова-Смирнова).

Результаты и их обсуждение. Экспериментальное исследование проводилось на базе ГУО «Гимназия №2 г. Витебска». В исследовании приняли участие 44 ученика 10-го и 11-го класса. Возрастной диапазон испытуемых от 15 до 17 лет. Форма предъявления методик – групповая.

В результате исследования было установлено, что 31 человек (70% от общей выборки) имеют одну или несколько акцентуированных черт характера; 13 испытуемых (30%) обладают тенденциями к акцентуированным чертам характера.

Среди испытуемых, имеющих одну акцентуированную черту характера, наиболее ярко представлены гипертимный тип (33%), экзальтированный тип (27%) и эмотивный тип (20%).

Люди, обладающие *гипертимным типом характера*, энергичны, жизнерадостны, инициативны. *Экзальтированные* личности способны быстро и с интересом включаться в разнообразную деятельность. Их открытость и высокая контактность помогают им адаптироваться к разным социальным группам. *Эмотивные* личности очень похожи на экзальтированных, однако проявления не столь бурны. Для них характерны эмоциональность, чувствительность, тревожность, болтливость, боязливость, глубокие реакции в области тонких чувств.

Среди подростков, обладающих несколькими акцентуированными чертами характера, наиболее ярко представлено сочетание гипертимного и экзальтированного типов характера (33%), что даёт возможность говорить о том, что такие люди

отличаются высокой активностью, а также частыми сменами настроения от радости до огорчения и подавленности.

Среди испытуемых-подростков, обладающих тенденциями к акцентуированным чертам характера, наиболее ярко проявляются такие тенденции, как: застревающий тип (17%), гипертимный тип (15%), эмотивный тип (13%) и циклотимный тип (13%).

С целью определения социального статуса подростка было проведено исследование с помощью методики «Социометрия» Дж.Морено в адаптации Я.Л. Коломинского. Так, в результате исследования были получены следующие результаты (рисунок). Статус «Предпочитаемые» имеют 8 (18%) испытуемых. Это члены коллектива, которые получают максимум удовлетворительных оценок. При этом, они совершенно не получают отрицательных оценок или их количество небольшое. Такие люди востребованы смело могут побороться за статус лидера.

«Принятыми» являются 14 (32%) человек, которые не вызывают ни положительных, ни отрицательных эмоций. У них есть большие шансы стать или предпочитаемыми, или нелюбимыми, или отвергаемыми.



Рисунок – Социальные статусы подростков (в%)

«Неоднозначными» оказались 10 (23%) испытуемых, которые получают примерно равное количество положительных и отрицательных выборов. Такие люди вызывают у сверстников противоречивые чувства.

Группу «Нелюбимые» составляют 11 (25%) подростков. Нелюбимые члены группы получают минимальное число положительных выборов, при этом имеют большое число отвержений от остальных членов группы. Таким людям будет проблематично стать «звездами» поэтому они предпочитают и дальше занимать данную позицию. Статус «Отвергаемый» обладает 1 человек. Как правило, отвергаемые накапливают максимальное количество отрицательных оценок и только единицы положительных или же ни одного. Изгоями становятся те, у которых разделяются мнения с остальными участниками группы. У людей с более высоким статусом отвергаемые вызывают отрицание, неприязнь. Коллектив не устраивают их привычки, поведение и личностные качества.

Все испытуемые, имеющие статус «Предпочитаемые», обладают одной или несколькими акцентуированными чертами характера. Наиболее часто встречается сочетание гипертимного и экзальтированного типа характера, что говорит о присутствии у данных испытуемых таких черт характера, как постоянное пребывание в приподнятом настроении, высокая активность, а также характерны частые смены настроения от радости до огорчения и подавленности.

Результаты по группе «Принятые» разделились поровну. По 7 человек (50% от общей выборки) обладают акцентуированными чертами характера и имеют лишь тенденции к акцентуациям.

Группа «Неоднозначные» разделилась следующим образом: 7 человек или 70% имеют ярко выраженную акцентуированную черту характера, 3 человека или 30% обладают тенденциями к акцентуациям.

Результаты по группе «Нелюбимые» распределены следующим образом: 8 человек (73%) обладают акцентуированными чертами характера, 3 человека или 27% имеют тенденции к акцентуациям. Испытуемый из группы «Отвергаемые» обладает несколькими ярко выраженными акцентуированными чертами характера. Исходя из этого, можно сделать предположение о том, что ярко выраженная акцентуация характера оказывает негативное влияние на статусное положение подростка в группе сверстников.

С помощью корреляционного анализа по критерию Коэффициента корреляции Пирсона, по результатам полученных данных в опроснике Шмишека и методике «Социометрия» Дж.Морено в адаптации Я.Д. Коломинского, было определено как акцентуации характера подростка влияют на его межличностный статус в группе сверстников. Так, была установлена обратная корреляционная зависимость между демонстративным типом акцентуации характера подростка и его межличностным статусом в группе сверстников, то есть с увеличением одного признака, другой, корреляционно связанный с ним признак, уменьшается, и наоборот.

Другими словами, выраженность демонстративного типа акцентуации характера понижает межличностный статус подростка в группе сверстников, и наоборот, межличностный статус подростка в группе сверстников повышается с уменьшением выраженности демонстративного типа акцентуации характера. С другими типами акцентуаций характера подростка и его межличностным статусом в группе сверстников корреляционной зависимости обнаружено не было.

Заключение. По результатам исследования можно сделать следующие выводы. Подростковый возраст является важным этапом с точки зрения становления характера. Акцентуации характера, типичные для данного возраста определенным образом связаны с межличностным статусом подростка в группе сверстников. Полученные результаты могут быть использованы в психологической работе с подростками, направленной на профилактику и коррекцию негативных личностных проявлений в подростковом возрасте.

Список использованной литературы:

1. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика / С.А. Игумнов, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
2. Кривцова, С.В. Подросток на перекрестке эпох / С.В. Кривцова. – М. Генезис, 1997. – 280 с.
3. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард; [Пер. с нем. В. Лещинского]. – М.: ЭКСМО Пресс, 2002. – 446 с.
4. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л.: Медицина. – 2-е изд., доп. и перераб. – 1983. – 255 с.
5. Морено, Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я.Л. Морено; [Пер. с англ. А. Боковинова]. – М.: Акад. Проект, 2001. – 383 с.

Лауткина С.В.

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

Доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by

Ивановская А.М.

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

Магистрант
aigul.ivanovskaya@yandex.ru

УДК 316.482:364-3

**ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В КОЛЛЕКТИВЕ
И МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ
(НА ПРИМЕРЕ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ
СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ)**

Конфликтные ситуации возникают во всех социальных сферах. Конфликт – это один из видов социального взаимодействия, участниками которого могут выступать отдельные индивиды, социальные группы и организации. Особенно актуальной на сегодняшний день является проблема межличностных конфликтов в трудовых коллективах. Статья посвящена межличностным конфликтам в коллективе, в ней представлены результаты изучения межличностных конфликтов в сфере социального обслуживания населения. Описанные методы управления конфликтами будут способствовать повышению психологической и конфликтологической компетентности сотрудников учреждений и их руководителей.

Ключевые слова: межличностные конфликты, коллектив, конфликтоустойчивость, сфера социального обслуживания населения, методы управления конфликтами.

**FEATURES OF INTERPERSONAL CONFLICTS IN THE TEAM AND METHODS
OF CONFLICT MANAGEMENT (ON THE EXAMPLE OF TERRITORIAL
CENTERS OF SOCIAL SERVICE OF THE POPULATION)**

Abstract: conflict situations arise in all social spheres. Conflict is one of the types of social interaction in which individuals, social groups and organizations can act as participants. The problem of interpersonal conflicts in labor collectives is particularly relevant today. The article is devoted to interpersonal conflicts in the collective, it presents the results of the study of interpersonal conflicts in the field of social services of the population. The described methods of conflict management will contribute to improving the psychological and conflictological competence of employees of institutions and their managers.

Keywords: interpersonal conflicts, collective, conflict tolerance, the sphere of social services of the population, methods of conflict management.

Введение. Конфликт в коллективе – столкновение субъектов совместной деятельности (индивидов, групп, структур) в рамках организации или в межорганизационном пространстве. Причинами зарождения конфликтов могут быть противоречия, связанные с различиями представлений о целях, ценностях, интересах, способах деятельности. Все причины организационно-трудовых конфликтов можно разделить на объективные и субъективные. В основе объективных причин лежат недостатки организации (плохая организация труда, слабая материально-техническая база, недостатки финансирования и др.) К субъективным причинам можно отнести особенности и состояния членов организации [1, с.45].

Проблема конфликта в коллективе в сфере социального обслуживания населения состоит в том, что он возникает и протекает в сфере непосредственного общения людей, как соответствующий результат обострившихся противоречий между ними. Для минимизации возникновения конфликтов необходимо четко знать и применять способы управления ими [2, с.24]. Исходя из этого, актуальность исследования состоит в углублении знаний о межличностных конфликтах в коллективе сферы социального обслуживания населения, а также способов их урегулирования и профилактики, что способствует формированию адаптивного поведения сотрудников в межличностных конфликтах.

Цель статьи – проанализировать межличностные конфликты в сфере социального обслуживания населения, изучить способы профилактики и урегулирования конфликтов.

Материал и методы. Эмпирическая база исследования – трудовые коллективы ГУ «ТЦСОН Шумилинского района» и ГУ «ТСОН Железнодорожного района г. Витебска». В исследовании приняли участие 70 респондентов – специалисты по социальной работе. В исследовании применялись следующие методы: анализ литературы по проблеме исследования; сбора данных (психодиагностика, анкетирование): тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности» (позволяет оценить степень конфликтности человека); опросник Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) «Определение способов регулирования конфликтов» (определяет типические способы реагирования на конфликтные ситуации); обработки и интерпретации результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. Результаты определения степени конфликтности в трудовых коллективах по *тесту В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности»* представлены в таблице.

Таблица – Результаты теста В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности»

Степень конфликтности	Количество испытуемых
Избегание конфликтных ситуаций	25
Конфликтность не выражена	28
Конфликтность выражена слабо	10
Выраженная конфликтность	4
Высокая степень конфликтности	3

Большинство респондентов не конфликтны. Высокую степень конфликтности имеют 3 специалиста по социальной работе, что свидетельствует о том, что они сами ищут повод для споров и разногласий. 4 респондента с выраженной конфликтностью, что говорит о том, что данные специалисты отстаивают свое мнение, даже если это может отрицательно повлиять на их взаимоотношения с окружающими; конфликтность выражена слабо у 28 испытуемых, которые умеют сглаживать конфликты и избегать критических ситуаций; не выражена конфликтность у 25 лиц – тактичных, миролюбивых, не конфликтных.

Исходя из результатов исследования самооценки конфликтности можно говорить о том, что у большинства испытуемых межличностные отношения развиваются преимущественно по типу сотрудничества, товарищества, а нередко и дружбы. Однако есть сотрудники с выраженной степенью конфликтности, что может приводить к ситуации соперничества, конфликтности, т.е. к возникновению межличностных конфликтов. Результаты исследования предполагают обязательность проведения мероприятий, направленных на профилактику межличностных конфликтов в сфере социального обслуживания населения и на использование способов урегулирования уже имеющихся конфликтов.

Представим результаты *опросника Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) «Определение способов регулирования конфликтов»*. В результате диагностики выяснилось, что у членов коллективов существуют различные методы решения конфликтных ситуаций (рисунки). Большинство испытуемых предпочитают решать конфликтные ситуации

методом *сотрудничества* (29 сотрудников – 41%) – этот стиль эффективен, поскольку обеспечивает плодотворное взаимовыгодное взаимодействие и коммуникацию в данный момент, а также перспективные взаимоотношения между сотрудниками в будущем.

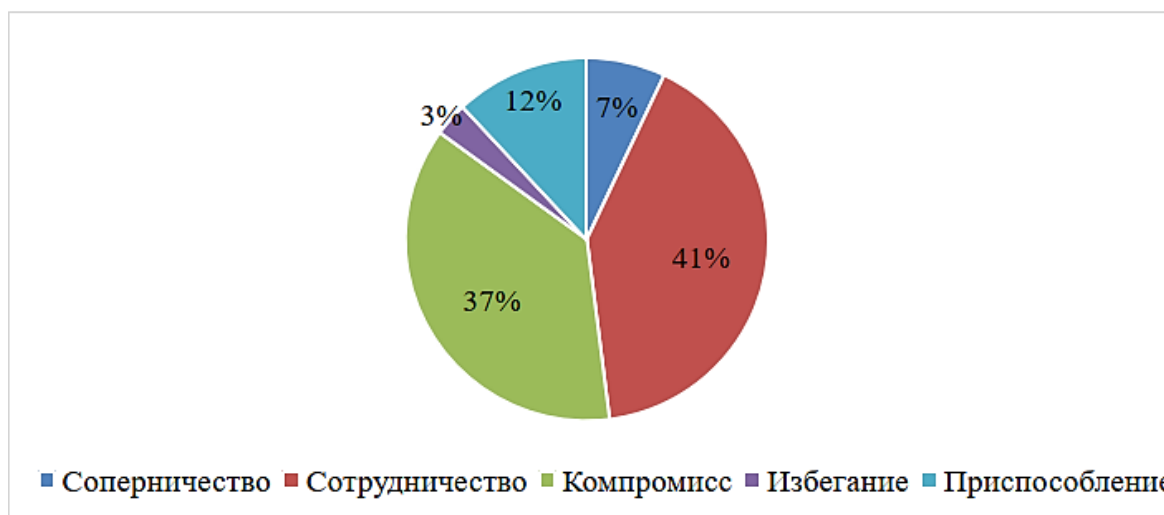


Рисунок – Стили поведения в конфликте в трудовом коллективе (по результатам опросника «Определение способов регулирования конфликтов»)

Компромиссный стиль поведения человека в конфликте характерен для 26 сотрудников (37%), которые идут на уступки, могут находить альтернативные решения и способы поведения в конфликте. *Приспосабливаются* к конфликтной ситуации 8 специалистов по социальной работе (12%), для них характерны следующие стратегии поведения: частично или полностью отказываться от удовлетворения своих интересов, уступать, признавать требования и претензии противостоящей стороны, пренебрегая собственными интересами. «Капитулируют», *избегают* решения конфликтных ситуаций два респондента (3%), которые игнорируют (фактически отрицают) само наличие конфликта, считают, что разногласий нет, воздерживаются от споров, дискуссий, возражений другой стороне, уступая и не настаивая на своем. Применяют стратегию *соперничества* в конфликтных ситуациях 5 сотрудников (7%), они характеризуются высокой степенью настойчивости в удовлетворении собственных интересов, отсутствием уступчивости, отказом в удовлетворении интересов, потребностей, желаний других людей.

Исходя из результатов проведенного исследования, и анализа литературы, необходимо правильно применять эффективные способы урегулирования конфликтных ситуаций, а также влиять на выбор стратегии поведения сотрудников в коллективе, что позволит не только конструктивно решать возникающие проблемы и противоречия, но и сохранять положительные и доброжелательные отношения между сотрудниками [3, с.122]. Можно выделить следующие *методы управления межличностными конфликтами* в коллективе сферы социального обслуживания населения: 1) *Разъяснение требований*. Реализуется в виде составления соответствующих должностных инструкций (описаний должности); 2) *Постановки общеорганизационных целей*. Предполагает разработку или уточнение общеорганизационных целей с тем, чтобы усилия всех сотрудников были объединены и направлены на их достижение; 3) *Система вознаграждений и поощрений*. Важно, чтобы система вознаграждения не поощряла неконструктивное поведение отдельных лиц или групп и наоборот конструктивное взаимодействие сотрудников вознаграждались и поощрялись руководством; 4) *Устранение реального предмета (объекта) конфликта*, т.е. подведение одной из сторон под отказ от объекта конфликта в пользу другой стороны.

Заключение. Конфликт в трудовом коллективе – это осознанное противоречие между общающимися членами этого коллектива, который сопровождается попытками его решить на фоне эмоциональных отношений. Для разрешения конфликтов члены коллектива пользуются определенными стратегиями поведения, а именно стратегией соперничества, приспособления, избегания, компромисса и сотрудничества.

Проанализировав результаты исследования, можно сделать вывод о том, что не все члены коллектива социальной сферы настроены агрессивно и стремятся к конфликтам. Большинство членов коллектива дружелюбны и настроены на сотрудничество и конструктивное взаимодействие. В результате исследования удалось выявить испытуемых, склонных к агрессии и конфликтам.

Для урегулирования межличностных конфликтов в сфере социального обслуживания населения были определены методы их урегулирования, которые способствуют повышению психологической и конфликтологической компетентности сотрудников в сфере социального обслуживания и их руководителей: четкая формулировка требований, использование координирующих механизмов, установление общих целей, формирование общих ценностей, система вознаграждений и поощрений.

Список использованной литературы:

1. Александрова, Е.В. Социально-трудовые конфликты: пути разрешения / Е.В. Александрова. – М.: Наука, 1993. – 274 с.
2. Гришина, Н.В. Опыт построения социально-психологической типологии производственных конфликтов. Психология – производству и воспитанию / Н.В. Гришина. – Л.: Наука, 1977. – С. 111–129.
3. Бабосов, Е.М. Конфликтология / Е.М. Бабосов. – МН.: ТетраСистемс, 2000. – 462 с.

Лауткина С.В.

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

Доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by

Кунцевич С.С.

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

Магистрант
murr1989@list.ru

УДК 37.015.3:316.485.6:316.624-053.6

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У УЧАЩИХСЯ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Проблема грамотного выбора стратегий поведения в конфликте является важной для современного социума, т.к. неумение находить выход из конфликтной ситуации может привести к нежелательным последствиям. Особенно это актуально для лиц юношеского возраста с зависимым (аддиктивным) поведением. В статье представлены результаты изучения склонности к различным зависимостям, а также стратегии поведения в конфликте у учащихся с зависимым (аддиктивным) поведением.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, аддикция, юношеский возраст, конфликт, конфликтное поведение.

STRATEGIES OF BEHAVIOR IN CONFLICT IN STUDENTS WITH ADDICTIVE BEHAVIOR

The problem of a competent choice of strategies of behavior in a conflict is important for modern society, because inability to find a way out of a conflict situation can lead to undesirable consequences. This is especially true for adolescents with dependent (addictive) behavior. The article presents the results of studying the propensity to various addictions, as well as the strategy of behavior in conflict among students with dependent (addictive) behavior.

Keywords: addictive behavior, addiction, adolescence, conflict, conflict behavior.

Введение. В любом ученическом коллективе предполагаются гармоничные отношения между членами ее группы. Однако сегодняшние учащиеся признают, что периодически попадают в конфликтные ситуации, из которых не всегда самостоятельно могут найти выход. Не умение отстаивать свою точку зрения и огромное желание самоутвердиться не только в своих глазах, но и в глазах сверстников зачастую приводит к выбору в качестве атрибутов взрослой жизни: спиртного, наркотиков, курения и другого. Все это приводит учащихся к зависимости (аддикции) от данных веществ. Вышесказанное обуславливает актуальность настоящего исследования – изучение стратегии поведения в конфликте у учащихся с зависимым (аддиктивным) поведением.

Юношеский возраст, в разных периодизациях начинается с 15 (16) лет и продолжаться вплоть до 18 (21) лет (года). Некоторые исследователи называют данный возраст – «третьим миром» – промежуточным состоянием между детством и взрослостью [1, с. 101]. Именно для юношеского возраста характерно желание казаться взрослым, «крутым», выделяться среди сверстников. Зачастую для этого юноши и девушки выбирают психоактивные вещества (табак, алкоголь, наркотики, лекарства и др.), что вызывает одну из форм отклоняющегося поведения личности – зависимое (аддиктивное) поведение [2; 3].

Аддиктивное поведение (от англ. addiction – пагубная привычка, порочная склонность) выражается в стремлении к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния. Часто юноши и девушки с аддиктивным поведением вступают в конфликты с окружающими людьми (сверстниками, друзьями, родителями, педагогами), однако не редко выйти из данной конфликтной ситуации самостоятельно они не могут. В своем желании разрешить конфликт, а иногда и уйти от реальности юноши и девушки, используют фармакологические и нефармакологические способы. Все это приводит к изменению психического состояния аддикта, в котором оценить последствия конфликта самостоятельно он уже не может. Конечно, в современном мире избежать конфликтов невозможно, но есть способ избежать их разрушительного влияния на взаимодействие людей – научиться выбирать эффективные стратегии разрешения конфликтных ситуаций. Поэтому бесконфликтными являются не те люди (группы, коллективы), которые не попадают в конфликтные ситуации, а те, которые умеют их вовремя и конструктивно разрешать. Таким образом, важно показать учащимся, что из любого конфликта есть выход, а выбор стратегии поведения в конфликте, это и есть желаемый результат завершения конфликтной ситуации.

Термин «конфликт» происходит от латинского *conflictus* – столкновение и практически в неизменном виде входит в другие языки (*conflict* – англ., *konflikt* – нем., *conflit* – франц.). Анализ дефиниций конфликта, принятых в различных современных неспециальных энциклопедиях, обнаруживает их сходство. Как правило, содержание понятия конфликта раскрывается через следующие значения: 1) состояние открытой, часто затяжной борьбы; сражение или война; 2) состояние дисгармонии в отношениях между людьми, идеями или интересами; столкновение противоположностей; 3) психическая борьба, возникающая как результат одновременного функционирования взаимно исключающих импульсов, желаний или тенденций; 4) противостояние характеров или

сил в литературном или сценическом произведении, в особенности главная оппозиция, на которой строится сюжет [4]. Фазы конфликта непосредственно связаны с его этапами и отражают динамику конфликта прежде всего с точки зрения реальных возможностей его разрешения. Основными фазами конфликта являются: начальная фаза; фаза подъема; пик конфликта; фаза спада [5].

Возникновение конфликта предполагает не только восприятие и осознание противостояния, противоречия, возникающего во взаимодействии с самим собой или с другими людьми, но и развитие активности, направленной на преодоление этого противоречия.

Выбор как результат осознанного принятия решения, касающегося стратегии реагирования на возникшее противоречие, «отсроченный выбор» является лишь одной из возможных форм реакции человека, обуславливающий тот или иной тип поведения. Понятно, что в большинстве случаев речь идет о фактически немедленной реакции индивида вследствие мгновенной эмоциональной оценки ситуации.

Термины, описывающие *стратегии реагирования на конфликтные ситуации*, различны, однако за ними стоят похожие принципиальные альтернативы реагирования человека на конфликты, возникающие с самим собой и окружающими. Так, Н.В. Гришина описывает следующие стратегии реагирования на конфликт: 1) избегание (уход) от конфликтного взаимодействия интерпретируется как избегание, игнорирование конфликта; 2) «борьба» с партнером или с собой – попытка подавить конфликт; 3) диалог предполагает объединение стратегии поиска преодоления конфликта с помощью оптимальной альтернативы его решения, интеграции противоположных позиций или достижения компромисса между ними [4]. Цель данного исследования – изучение склонности к различным зависимостям, а также стратегии поведения в конфликте у учащихся с зависимым (аддиктивным) поведением.

Материал и методы. Исследование проводилось в УО «РИПО» (филиал «Молодечненский государственный политехнический колледж»). В исследовании приняли участие 54 учащихся I курса в возрасте 15 – 17 лет, среди них 31 юноша и 23 девушки. Диагностический инструментарий исследования: методика диагностики склонности к различным зависимостям (Г.В. Лозовая); опросник К.Томаса для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению; методика «Стратегии поведения в конфликте» (адаптация Н.В. Гришиной).

Результаты и их обсуждение. В филиале «Молодечненский государственный политехнический колледж» учреждения образования «РИПО» в 2022–2023 году обучается 1033 учащихся, из которых 768 человек составляют учащиеся в возрасте от 15 до 17 лет. По состоянию на 01.11.2022 г. в отношении 28 несовершеннолетних, проводится индивидуальная профилактическая работа, из которых с 25 учащимися проводится индивидуальная профилактическая работа по причине употребления ими алкогольных напитков.

С целью выявления склонности учащихся к конкретным видам зависимостей нами была использована методика диагностики склонности к различным зависимостям (автор Г.В. Лозовая). Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностика склонности учащихся к различным зависимостям (в %)

Зависимость	Юноши			Девушки		
	низкая степень	средняя степень	высокая степень	низкая степень	средняя степень	высокая степень
Алкогольная	90	10	0	92	4	4
Компьютерная	68	32	0	65	35	0
Любовная	13	71	16	56	22	22
Игровая	90	6	3	78	13	9
От межполовых отношений	58	39	3	74	26	0

Пищевая	22	68	10	22	48	30
Религиозная	81	19	0	83	17	0
Трудовая	52	48	0	57	43	0
Лекарственная	90	10	0	74	26	0
Телевизионная	71	29	0	74	26	0
От курения	87	10	3	87	13	0
От ЗОЖ	32	58	10	13	74	13
Наркотическая	90	6	3	96	4	0
Общая склонность	26	68	6	69	22	10

Как видно из таблицы 1, у юношей наблюдаются следующие виды зависимостей (высокая степень выраженности в порядке убывания): любовная, пищевая, от ЗОЖ, наркотиков, курения, межполовых отношений. У девушек высокая степень выраженности выражена по следующим видам зависимостей (в порядке убывания): пищевая, любовная, от ЗОЖ, игровая, алкогольная. В то же время следует отметить, что, если высокая степень выраженности общей склонности к зависимостям наблюдается среди небольшого количества учащихся (2 юношей – 6% и 2 девушек – 9%), средняя степень выраженности характерна в большей степени у юношей, чем у девушек (21 юноша – 68% и 5 девушек (22%), а низкая степень наоборот преобладает у девушек (8 юношей – 26% и 16 девушек – 70%).

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости поиска методов, форм, средств работы, обеспечивающих высокую эффективность работы по профилактике зависимого поведения. В Молодечненском государственном политехническом колледже работа по профилактике аддиктивного поведения включает в себя не только ряд мероприятий по формированию здорового образа жизни, но и профилактику конфликтного поведения, а также организацию досуга учащихся во внеурочное время.

С целью изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению учащихся использовался опросник К.Томаса, «Стратегии поведения в конфликте» (адаптация Н.В. Гришиной). Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Личностная предрасположенность к конфликтному поведению у учащихся (в %)

Стратегия	Юноши			Девушки		
	низкая степень	средняя степень	высокая степень	низкая степень	средняя степень	высокая степень
Соперничество	32	45	23	57	17	26
Сотрудничество	26	58	16	17	61	22
Компромисс	10	48	42	0	65	35
Избегание	23	58	19	26	48	26
Приспособление	35	48	16	35	39	26

Как видно из таблицы 2, у юношей и девушек преобладает (высокая степень) в выборе стратегий – «компромисс» (42% юноши и 35% девушки) – это соглашение на основе взаимных уступок. Средняя степень выраженности в выборе стратегий преобладает в равной степени у юношей: «сотрудничество» (58%) – когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон и «избегание» (58%) – отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей; у девушек преобладает «компромисс» (65%).

Низкая степень выраженности в выборе стратегий, представленная у юношей – «приспособление» (35%) – принесение в жертву собственных интересов ради другого;

у девушек – «соперничество» (57%) – стремление добиться своих интересов в ущерб другому.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости поиска методов, форм, средств работы, обеспечивающих высокую эффективность по коррекции стратегий поведения в конфликте.

Заключение. Таким образом, по результатам диагностики зависимостей выявлено, что у юношей преобладает склонность к любовной, пищевой, наркотической, здоровому образу жизни, курению, межполовым отношениям; у девушек – к пищевой, любовной, игровой, алкогольной, здоровому образу жизни. Вышесказанное обуславливает необходимость организации досуга учащихся во внеурочное время, разработку коррекционной программы стратегий поведения в конфликте у учащихся с аддиктивным поведением.

Список использованной литературы:

1. Кон, И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
2. Верзина, В.В. Аддиктивное поведение как следствие деструктивных форм воспитания / В.В. Верзина, Е.Б. Алексеева // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11–6. – С. 808–810.
3. Змановская, Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учебное пособие для студ. высш. учебных заведений / Е.В.Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
4. Гришина, Н.В. Психология конфликта. Психология конфликта. 2-е изд. / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Данилова, Ж.Л. Конфликтология: учебно-методический комплекс / Ж.Л. Данилова. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова, 2010. – 84 с.

Лашкова О.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Магистрант
oxana.laschkova@yandex.by

УДК 316.624-053.6

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Девиантное поведение как проблема, существует достаточно давно и, несмотря на применяемые разнообразные коррекционные и профилактические меры, остаётся актуальной в настоящее время. Поэтому статья посвящена одной из важнейших проблем современности – девиантному поведению подростков среднего школьного возраста

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, дети, социальная среда, общеобразовательное учреждение.

DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Deviant behavior as a problem has existed for a long time and, despite the various corrective and preventive measures applied, remains relevant at the present time. Therefore, the article is devoted to one of the most important problems of our time – deviant behavior of minors in school and family.

Keywords: deviant behavior, difficult teenager, parents, social environment, educational institution.

Введение: *«Трудные – это такие дети, не с которыми трудно, а которым трудно».*

«Уже написаны тысячи томов, посвященных проблемам девиантного поведения, но до сих пор не совсем ясно, что же это такое»

Гилинский Я.И.

«Проблемный, трудный ребенок», «совсем от рук отбился» – эти фразы, и многие другие часто начинают произносить в адрес подростков. Именно в этот период подросток: а) демонстрирует свою самостоятельность, но, к сожалению, не всегда в культурной форме. Появляется отрицание ко всему, агрессия, или наоборот – внезапная замкнутость; б) пытается строить «взрослые» отношения со сверстниками; в) родители и педагоги абсолютно теряют контакт с таким «ядом».

Сутью подросткового возраста Л.С. Выготский считал несовпадение трех точек созревания:

1. Половое созревание начинается и завершается раньше, чем наступает окончание;
2. Общеорганическое развитие подростка;
3. И раньше, чем подросток достигает окончательной ступени своего социально-культурного формирования. Л.С. Выготский указал на типичные черты подростка:
 - возникновение интроспекции, ведущей к самоанализу;
 - появление особого интереса к своим переживаниям;
 - неудовлетворенность внешним миром;
 - уход в себя;
 - появление чувства исключительности;
 - стремление к самоутверждению;
 - противопоставление себя окружающим, конфликты с ними.

В этот период подростки ведут себя с «показной независимостью, открыто высказывают о своем нежелании учиться, у них отсутствует уважительное отношение к педагогам, авторитет сверстников завоевывается с помощью физической силы. Именно такие подростки чаще всего становятся на путь правонарушений, так как чаще всего отвергаются коллективом одноклассников. В таких случаях подросток «уходит» из школы, он сближается с другими «отверженными». Данный период обычно характеризуется как один из самых трудных детских возрастов, когда личность находится в стадии формирования ее важнейших черт и качеств, когда происходит своеобразный переход от детства к взрослости, пропитывающий все стороны развития подростка: физиологическое строение, интеллектуальное, нравственное развитие, а также разнообразные виды его деятельности. Грубость, цинизм, трудных подростков чаще всего являются маскировкой чувства собственной неполноценности, ущемленности, детскости.

Одна из самых характерных особенностей подростков с девиантным поведением – это психическая незрелость, отставание от возрастных норм. Повышенная внушаемость, неумение соотносить свои поступки с нормами поведения, слабость логического мышления характеризуют таких детей.

Каждый из нас ежедневно сталкивается с разнообразными проявлениями социально нежелательного поведения – агрессией, вредными привычками, противоправными действиями и др. Каковы причины такого поведения? Что заставляет подростка вновь и вновь причинять вред себе и окружающим? Как избежать этого? Как найти подход к такому ребенку и помочь ему пройти этот период становления наиболее безболезненно? Это и является самой главной психолого-педагогической проблемой и первостепенной задачей.

Цель статьи – проанализировать девиантное поведение подростков и его последствия через опыт работы педагога-психолога в учреждении образования.

Материал и методы. В исследовании применялись следующие методы: анализ нормативно-правовой и справочной литературы, обобщение и систематизация данных.

Результаты и их обсуждение. Так, исходя из нашего опыта работы, за 2021 год и текущий период 2022 года, сложилась следующая обстановка: организована индивидуальная профилактическая работа в отношении 12 учащихся. В воспитательную работу с данной категорией учащихся включаются:

- заместитель директора по воспитательной работе,
- педагоги социальные,
- педагог-психолог,
- классные руководители учащихся,
- законные представители,
- работники внешкольных детских учреждений.

С момента организации ИПР (когда в учреждение образования поступает постановление КДН). В течение 10 календарных дней предоставляется информация о проведенной работе с несовершеннолетними, их представителями с выводами, предложениями конкретных мероприятий для включения их в проект программы ИПР. Не позднее 14 дней рассматривается сам проект программы ИПР. При необходимости вносятся изменения или дополнения. Далее 1 раз в три месяца проводятся заседания совета профилактики с рассмотрением промежуточных и (или) итоговых результатов реализации программы.

Классные руководители организуют разовые или постоянные общественные поручения. Организация общественной деятельности, коллективных дел способствуют постоянной занятости учащихся. Совместная деятельность создаёт условия дружеских связей трудных подростков со сверстниками и взрослыми, что способствует исправлению и перевоспитанию.

Немаловажным аспектом в работе с трудными детьми остается и среда, в которой он воспитывается, т.е. его семья. Служба СППС, совместно с классными руководителями посещают семьи, в которых проживают несовершеннолетние.

Работа СППС по профилактике правонарушений и коррекции девиантного поведения ведется следующих направлений:

- составление индивидуальной программы коррекции,
- работа с семьей несовершеннолетнего,
- включение учащегося в различные формы работы (гостиная «Ровесник» и час социального педагога, час психолога),
- индивидуальные и групповые занятия с психологом,
- консультации для классного руководителя и учителей предметников об особенностях личности учащегося.

Количество правонарушений и преступлений, совершенных несовершеннолетними, учащимися в ГУО «Средняя школа №1 им. Героя Советского Союза П.А. Акуционка г.п. Шумилино».

Таблица 1

Год	Месяц											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2021							4	0	2	1	3	
10 месяцев 2022 года	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0		

Таблица 2 – По видам преступлений составили:

Виды преступлений	2021	10 месяцев 2022 года
– кража (ч.1. ст. 205 УК)	2	1
– угон транспортных средств (ст.214 УК)		
– хулиганство (ст.339 УК)		
– хищение путём использования компьютерной техники (ст.212 УК)	2	
– насильственные действия сексуального характера (ст.167 УК)		1
– приобретение либо сбыт материальных ценностей, заведомо добытых преступным путем (ч.1. ст. 236 УК)	1	
– нарушение неприкосновенности жилища и иных законных владений граждан (ст.202 УК)	2	
ИТОГО:	7	2

Справочно: еще 3 несовершеннолетних совершили деяние, содержащее признаки административного правонарушения, предусмотренного ст.19.1.КоАП Республики Беларусь, ответственность за которое наступает с 14 лет.

Таким образом, из девяти преступлений и трех административных правонарушений все совершены на территории г.п. Шумилино. Из 12 участников преступлений и правонарушений:

12 являются несовершеннолетними и учащимися учреждения образования;

3-е воспитываются в многодетных семьях;

3-е признаны находящимися в СОП.

Следует отметить, что за текущий период 2022 года снизилось: количество хищений путем использования компьютерной техники – (с 2 до 0);

– количество нарушений неприкосновенности жилища и иных законных владений граждан – (с 2 до 0); количества краж – (с 2 до 1);

– приобретение либо сбыт материальных ценностей, заведомо добытых преступным путем – (с 1 до 0).

По времени совершения: значительная часть правонарушений совершена в период:

– с 16.00 до 20.00, т.е. во внеурочное время, что указывает на отсутствие должного контроля со стороны родителей либо законных представителей за подростками, а также на незанятость подростков в свободное от учёбы время.

Заключение. Проведенный анализ свидетельствует о том, что в ряде случаев модель поведения несовершеннолетних выходит из семьи, а вот первые правонарушения начинаются в школе: неумение взаимодействовать с группой, классом, прислушиваться к другим, учитывать интересы других, систематические пропуски занятий – вся это является поводом для того чтобы обратить на этого ребенка внимание педагогам и начать с ним работать. На практике это выглядит совсем иначе: образовательное учреждение, чтобы не ухудшить свою статистику детей поставленных на учет, начинает скрывать правонарушения детей, пропуски занятий детьми, допускает неразрешенные до конца конфликты, драки – зачастую все это оставляет без внимания. Игнорирование подобных ситуаций, длящихся на протяжении продолжительного времени и кажущихся взрослым несерьезными, порождает у несовершеннолетних, подвергшихся такому насилию, желание отомстить обидчикам. Потребность прекратить насмешки и издевательства со стороны одноклассников, способствует совершению ими преступлений. Нередко поводом для административного разбирательства на комиссиях по делам несовершеннолетних (КДН), служат драки между учениками, относящимися к данной категории несовершеннолетних. Учитывая возрастные и психологические особенности указанной категории подростков, самым эффективным способом профилактики повторного отклоняющегося поведения, является индивидуальная работа с ребенком

совместно с родителями. Удивительно, но данные варианты порой даже не рассматриваются, и дети в возрасте 10 – 15 лет поясняют причины своего «противоправного» поведения на заседаниях КДН, где присутствует от 10 до 15 взрослых лиц [5]. Зачастую, применение профилактических мер воздействия в столь раннем возрасте (наложение взысканий без осознания ответственности за случившееся), без устранения причин, влияющих на поведенческие проблемы подростка и проведения соответствующей работы, ведет, наоборот, к формированию чувства безнаказанности и вседозволенности и непринятия норм законопослушного поведения. Главный инструмент в работе субъектов – беседа, не приводит к желаемому результату. Данные мероприятия и проверки по месту жительства, уже давно не приносят результата в работе с трудными детьми. Для детей-девиантов просто «погрозить пальчиком» или побеседовать (особенно для детей, которые состоят на профилактических учетах длительное время и совершившие правонарушение неоднократно) уже давно не действует, наоборот они все больше чувствуют свою безнаказанность и совершают все более тяжкие преступления. Поэтому слабое межведомственное взаимодействие (а иногда и его отсутствие), «покрывательство» несовершеннолетних, совершивших правонарушение, устаревшие методы и формы работы – приводит к такому огромному количеству несовершеннолетних с девиацией.

Список использованной литературы:

1. Змановская Е.В. 2003. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учебное пособие. М.: Академия. 288 с.
2. Менделевич В.Д. 2001. Психология девиантного поведения: учебное пособие. М.: МЕДпресс. 427 с.
3. Психология личности: учебное пособие (под ред. П.Н. Ермакова, В.А. Лабунской). 2007. М.: Эксмо. 656 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.
5. Зиновьева Л.В., Гаджиева Ю.П. Особенности ролевой направленности юношей в зависимости от вида образовательной организации// Вестник педагогических инноваций. 2018. №1(49). С. 69–76.
6. Закон Республики Беларусь от 18 мая 2022 г. № 169-З. Об изменении Закона Республики Беларусь «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь 21.05.2022, 2 / 2889 [Электронный ресурс]. rumksvetl.by/sites– Режим доступа: 28.09.2022 года.

Лепешко К.В.

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь
г. Минск

Магистр психологии
ksenia.lepeshko@gmail.com

УДК 316.613.4

РОЛЬ КОГНИТИВНО-МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ В ДЕТЕРМИНАЦИИ СОЦИАЛЬНО-СРАВНИТЕЛЬНОЙ РЕВНОСТИ

Статья посвящена проблеме личностной детерминации социально-сравнительной ревности. Теоретически обосновывается необходимость изучения влияния таких когнитивно-мотивационных факторов как самооффективность, локус контроля, мотивация достижения успеха и избегания неудач, стремления к аффилиации на детерминацию социально-сравнительной ревности.

Ключевые слова: социально-сравнительная ревность, самооффективность, локус контроля, мотивация достижения успеха и избегания неудач, стремления к аффилиации.

THE ROLE OF COGNITIVE-MOTIVATIONAL FACTORS IN DETERMINING SOCIO-COMPARATIVE JEALOUSY

The article is devoted to the problem of personal determination of socio-comparative jealousy. The necessity of studying the influence of such cognitive-motivational factors as self-efficacy, locus of control, motivation to achieve success and avoid failures, the desire for affiliation on the determination of socio-comparative jealousy is theoretically substantiated.

Keywords: socio-comparative jealousy, self-efficacy, locus of control, motivation to achieve success and avoid failures, desire for affiliation.

Введение. Ряд авторов утверждает, что сама социальная среда, может вынуждать индивида прибегать к социальным сравнениям и в результате к возникновению социально-сравнительной ревности. Информация о поступках и мыслях других, делает индивида, вне зависимости от его желания, знающим о существовании других индивидов, похожих и отличающихся от него.

Анализ литературы позволил установить, что помимо социально-демографических, социально-психологических и ситуационных факторов социально-сравнительной ревности, ряд авторов указывает на существование и личностных детерминант социально-сравнительной ревности.

Результаты и их обсуждение. Как показал анализ литературы, на ряду с индивидуально-личностными, важную роль в детерминации социально-сравнительной ревности играют и когнитивно-мотивационные факторы.

1. Самоэффективность. Самоэффективность – одна из наиболее широко изучаемых концепций в современной психологии, занимающая центральное место в социально-когнитивном исследовании А. Бандуры [1]. Самоэффективность трактуется как уверенность или вера в собственную способность выполнять определенные действия для достижения целей. Так, А. Бандура указывал на то, что самоэффективность согласуется с чертами личности, которые относятся к психологическим структурам, делающим поведенческие тенденции людей стабильными, устойчивыми и последовательными. Самоэффективность в значительной степени влияет не только на эффективность личности в решении проблем, но и на ее отношение к данным ситуациям и выбору, который она делает. Индивиды с высоким уровнем самоэффективности с большей вероятностью будут рассматривать трудности как что-то, что необходимо преодолеть, а не как что-то непреодолимое, также таких индивидов препятствия часто побуждают их к большим усилиям. Напротив – индивиды с низким уровнем самоэффективности верят, что данная задача сложнее, чем она есть на самом деле, что, в свою очередь, усиливает стресс и в итоге приводят к разочарованию.

Результаты исследования Y. Li [2] показывают, что самоэффективность влияет на то, как люди обрабатывают информацию о восходящих социальных сравнениях. Так, индивиды с высоким уровнем самоэффективности, сталкиваясь с восходящим сравнением в социальных сетях демонстрировали, что могут верить, что благодаря их собственным усилиям однажды они также смогут стать лучше, как те, с кем они сейчас сравнивают себя; однако в противовес, при сравнении с объектом, имеющим некоторые преимущества, индивиды с низким уровнем самоэффективности чувствовали, что их возможности слишком ограничены для достижения такого же уровня жизни. Полученные результаты указывают на то, что индивиды с низким уровнем самоэффективности больше склонны к эмоциям зависти и депрессии в процессе восходящего социального сравнения.

Исследования С. Carmona и коллег [3] показали, что индивиды, которые активно вовлекаются в восходящие социальные сравнения и идентифицируют себя с объектом сравнения, будут предполагать, что могут достичь уровня и положения этого объекта, и это связано с высоким уровнем самоэффективности и лучшей производительностью. Напротив, те индивиды, которые склонны к нисходящим сравнениям – имеют низкий уровень самоэффективности и худшие показатели в продуктивности, поскольку они предполагают, что ситуация неуспешных других представляет собой возможное «я» для них самих.

Таким образом, вышеописанные результаты исследования позволяют заключить, что индивиды с низким уровнем самоэффективности не будут стремиться к высокому уровню результативности и в ситуациях восходящего социального сравнения будут ее воспринимать как незаслуженную, несправедливую, неправильную и будут испытывать комплекс негативных эмоций, следовательно, будут более склонны к переживанию социально-сравнительной ревности, чем индивиды с высоким уровнем самоэффективности.

2. Локус контроля. J.B. Rotter [4] определяет локус контроля как степень, в которой индивид воспринимает результат как зависящий от его собственных действий или действий внешних сил, существующий в континууме от более интернализованной ориентации к более экстернализованной ориентации. Считается, что люди, которые придерживаются убеждения, что результаты зависят от их собственного поведения или личностных характеристик, обладают внутренним локусом контроля. Напротив, те, у кого внешний локус контроля, считают, что жизненные результаты определяются силами, находящимися вне их контроля, зависят от могущественных других.

Исследования M. Mikulincer и коллег [5] продемонстрировали взаимосвязь социально-сравнительной ревности и локуса контроля. Так, индивиды с внутренним локусом контроля, связывая неудачу с негативными чертами своей личности, а успех другого – с позитивными чертами субъекта, отмечали негативное влияние на самооценку и, таким образом, это способствовало большей ревности, чем у индивидов с внешним локусом контроля. Внутренняя стабильная атрибуция, по сравнению с нестабильной, усиливает угрозу для самооценки, поскольку указывает на то, что ситуация не является случайной, а отражает устойчивую самооценку. Таким образом, внутренняя устойчивая атрибуция может усугубить социально-сравнительную ревность.

3. Мотивация достижения успеха и избегания неудач. А. J. Elliot [6] указывал на то, что мотивация достижения и избегания неудач отличаются друг от друга: мотивация достижения направляется положительным или желательным событием или возможностью, тогда как в мотивации избегания неудачи поведение направлено отрицательным или нежелательным событием или возможностью.

Так, С. Carmona и коллеги [3], изучая индивидов с разной мотивацией социального сравнения, обнаружили, что индивиды с мотивацией избегания неудач больше были ориентированы на нисходящее социальное сравнение. Аналогичным образом, чем больше они пытались предотвратить неудачи, тем больше были обеспокоены тем, что могут оказаться такими же, как объект нисходящего сравнения. Эти результаты свидетельствуют о том, что индивиды с мотивацией избегания неудач более уязвимы к социальному сравнению. Указанные авторы указывают на то, что в их исследовании мотивация достижения успеха была взаимосвязана только с восходящим социальным сравнением, то есть, чем больше индивиды сосредотачивались на достижении, тем больше они были уверены в достижении такого же уровня относительно объекта сравнения.

А. Sescalro с коллегами [7] в своем исследовании продемонстрировали, что мотивация достижения положительно взаимосвязана с результативностью и достижением цели, тогда как мотивация избегания неудач снижает результативность и вероятность достижения цели.

Результаты исследования Y. Park и S.W. Park [8] показали, что мотивация достижения была в значительной степени положительно взаимосвязана с восходящим сравнением, и что эта связь была опосредована мотивацией к самосовершенствованию. Также они обнаружили, что опыт неудач побуждает индивидов с мотивацией достижения успеха улучшить себя и в большей степени участвовать в восходящем сравнении.

На основе вышеописанных исследований можно предположить, что индивиды с мотивацией избегания неудач в ситуациях восходящего социального сравнения будут воспринимать ее как незаслуженную несправедливую, неправильную и будут испытывать комплекс негативных эмоций, следовательно, будут более склонны к переживанию социально-сравнительной ревности, в сравнении с индивидами с мотивацией достижения успеха.

4. Стремление к аффилиации. L. Festinger [9] указывал на то, что если индивид не уверен в своем мнении и не существует никаких объективных критериев для проверки этого мнения, он испытывает потребность в социальном сравнении. Таким образом, индивид будет искать других, с кем можно себя сравнить и стремление к аффилиации будет самым сильным по отношению к тем индивидам, чье мнение считается правильным.

В исследовании В.Ф. Gordon [10] было обнаружено, что сильное стремление к аффилиации возникало, когда индивид был не уверен в правильности своего мнения, а мнения других считались близкими и действительными или когда был уверен в правильности своего мнения, а мнения других были далеки и считались недействительными.

Можно предположить, что индивиды с высокой мотивацией аффилиации в большей степени склонны к социальным сравнениям, и попадая в ситуацию восходящего социального сравнения могут чувствовать угрозу «Я», испытывая комплекс негативных эмоций, что в свою очередь будет приводить к переживанию социально-сравнительной ревности.

Заключение.

Результаты вышеуказанных исследований лишь фрагментарно оценивают и подтверждают влияние некоторых психологических факторов на переживание социально-сравнительной ревности. В свою очередь, исследований посвященных влиянию именно когнитивно-мотивационных факторов на переживания социально-сравнительной ревности в литературе не обнаружены. Исходя из этого, стремление к преодолению указанной фрагментарности исследований и к более основательному эмпирическому обоснованию личностной детерминации социально-сравнительной ревности и позволило очертить проблему более системного, целостного изучения профиля личности с различными индивидуально-личностными и мотивационно-когнитивными характеристиками склонной к переживанию социально-сравнительной ревности.

Список использованной литературы:

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Li, Y. Upward social comparison and depression in social network settings: The roles of envy and self-efficacy / Y. Li // Internet Research, 2019. – Vol. 29(1). – P. 46–59.
3. Carmona, C. The Relationship Between Goal Orientation, Social Comparison Responses, Self-Efficacy, and Performance / C. Carmona, A.P. Buunk, A. Dijkstra, J.M. Peiró // European Psychologist, 2008. – Vol. 13(3). – P.188–196.
4. Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J.B. Rotter // Psychological Monographs: General and Applied, 1966. – Vol. 80(1). – P. 1–28.
5. 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.

6. Elliot, A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals / A.J. Elliot // *Educational Psychologist*, 1999. – Vol. 34.– P. 169–189.
7. Cecalupo, A. Individual Strivings in Social Comparison Processes: Achievement Motivation Goals in the Big-Fish-Little-Pond Effect / A. Cecalupo, M. Marini, F. Scarci, S. Livi // *Frontiers in Psychology*, 2022.– 13: 677997.
8. Park, Y. Goal orientations and social comparison: The role of different motivations in affiliation preferences / Y. Park, S. W. Park // *Motivation and Emotion*, 2017. – Vol. 41(5). – P. 617–627.
9. Festinger, L. A theory of social comparison processes / L. Festinger // *Human Relations*. – 1954. – Vol. 7. – P. 117–140.
10. Gordon, B.F. Influence and Social Comparison as Motives for Affiliation / B.F. Gordon // *Journal of Experimental Social Psychology*, 1966. – Vol. 1(1). – P. 55–65.

Лобацевич О.И.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Магистрант
lo.olga00@bk.ru

Данилова Ж.Л.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Старший преподаватель
danilova_17@mail.ru

УДК 316.624:[613.816+616.89]-055.1

ИЗУЧЕНИЕ СКЛОННОСТИ К СУИЦИДАЛЬНЫМ РЕАКЦИЯМ ЛИЦ, СТРАДАЮЩИХ ХРОНИЧЕСКОЙ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Статья отражает наиболее актуальные на сегодняшний день факторы, способствующие развитию суицидального риска среди лиц, имеющих хроническую алкогольную зависимость.

Ключевые слова: хроническая алкогольная зависимость, агрессивность, тревожность, суицидальные реакции, суицидальное поведение.

STUDY OF INCLINATION SUICIDAL REACTIONS SUFFERING WITH CHRONIC ALCOHOL DEPENDENCE

The article reflects the most relevant factors today that contribute to the development of suicidal risk among people with chronic alcohol dependence.

Keywords: chronic alcohol dependence, aggressiveness, anxiety, suicidal reactions, suicidal behavior.

Введение. Проблема алкоголизма приобретает сегодня все большую остроту. Это связано, в первую очередь, с такими факторами как неуклонный рост количество больных алкоголизмом не только среди мужчин, но и женщин, и детей. Алкоголизм в последние годы продолжает «молодеть», алкогольная зависимость служит причиной преждевременной смертности и утраты трудоспособности большей части населения.

Алкоголизм уже перестал быть просто социальной проблемой. Сегодня его изучением занимаются специалисты различных отраслей: врачи-наркологи, психиатры, психо-

терапевты, социологи, психологи, педагоги. На сегодняшний день ясно, что алкоголизм имеет не только социальные и исторические корни (отсутствие культуры потребления, традиционность употребления большого количества алкоголя по праздникам), но и психологические. Можно говорить о том, что существуют личностные черты, которые делают человека уязвимым перед различного рода зависимостями. Выявление этих психологических особенностей актуально в свете ранней профилактики алкоголизма и его лечения.

Алкоголизм следует рассматривать как заболевания первичного, хронического, прогрессирующего, рецидивирующего и смертельного характера. В научной литературе говорится об остановке сердца, язвах, циррозе и других смертельных исходах. Но недостаточно освещены последствия другой стороны зависимости – это ее воздействие на психику человека.

В медицинских справочниках алкоголизм относят к психическим и поведенческим расстройствам, которые имеют свои симптомы и требуют комплексного подхода в лечении (медицинского, психологического, социального) [1].

В состоянии алкогольного опьянения, а также в состоянии абстиненции (похмелья), у зависимых существенно повышается риск суицидов и смертей по неосторожности. Под суицидом будет пониматься намеренное решение человека лишиться себя жизни [2].

В период абстиненции последствия воздействия алкоголя на психику зависимого проявляются в виде депрессивных состояний, тревожных расстройств, галлюцинаций. Депрессия – тяжелое эмоциональное состояние, которое сопровождается мыслями о своей никчемности, пессимистическим настроением, чувствами тоски, апатии, душевной боли, от которой можно освободиться лишением себя жизни.

В состоянии депрессии происходит существенное количество суицидальных попыток и завершённых суицидов. Часто происходит, что зависимый принимает решение о лишении себя жизни импульсивно, после кого-либо стрессового события (расставание, потеря, конфликт), либо долго вынашивает идею о суициде до определенного момента и осуществляет его. Также алкоголь действует на глубинные структуры психики и ослабляют инстинкт самосохранения, как пример, хождение по краю железнодорожной платформы, по крышам, этажам недостроенных зданий [3]. Смерти по неосторожности в подобных случаях также имеют большую вероятность.

В состоянии алкогольного опьянения изменяется сознание, теряется связь с реальностью, обостряются страхи и агрессивность. Зависимому может показаться, что его преследуют, у него возникает паника, сопровождающаяся ужасом, спасение от которой видится только посредством лишения себя жизни. Так же возможны галлюцинации, которые основаны на убеждении наличия у зависимого сверх возможностей, таких как, способность летать, возрождаться. В таком состоянии человек находится в иллюзиях, контакт с реальностью ослаблен, либо совсем потерян, тестирование реальности не происходит, и он испытывает свои способности, что чаще приводит к летальному исходу.

Со временем употребления алкоголя, с набирающей силы зависимостью психика человека претерпевает значительные изменения, симптомы заболевания усугубляются. Негативное мышление поддерживает хронические состояния сниженного настроения, которые сопровождаются самоизоляцией, отказом взаимодействовать с окружающим миром. Зависимый может замкнуться в себе, переживать идеи самообвинения, чувства отчаяния, бессмысленности существования, ощущать себя обузой для окружающих и вынашивать в себе мысли о самоубийстве.

Материал и методы. Использовались теоретические и эмпирические методы, а именно: метод анализа психологической, медицинской литературы по рассматриваемой проблеме; психодиагностические методы: методика «СР-45» (П.И. Юнацкевич); «Готландская шкала мужской депрессии» (В.Рютц, З.Ример); методы количественного и качественного анализа данных.

Результаты и их обсуждение. Целенаправленное изучение склонности к суицидальным реакциям у лиц, страдающих хронической алкогольной зависимостью, проводилось на 26 гражданах, находящихся на принудительной изоляции в учреждении Управления ДИН «ЛТП №4» по Витебской области.

По результатам диагностического исследования были получены следующие данные: у 3 человек был выявлен *низкий уровень склонности к суицидальным реакциям*, что составляет 11,5% от общего количества опрошенных; у 14 (53,8%) – показатель был определен *ниже среднего*; у 7 (26,9%) респондентов – *средний уровень*; по 1 (3,8%) человеку были выявлены с уровнями выше среднего и высоким по склонности к суицидальным реакциям (рисунок 1).

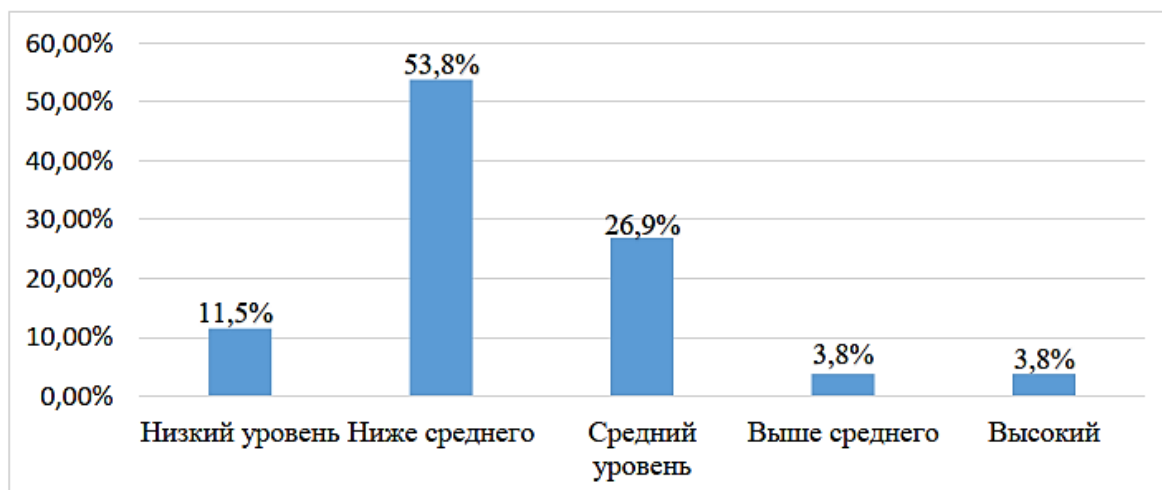


Рисунок 1 – Результаты диагностики по методике «CP-45»

Таким образом можно говорить о наличии склонности к суицидальным реакциям у лиц, страдающих хронической алкогольной зависимостью.

У 12 человек возможна депрессия, что составляет 46% от общего числа опрошенных; у 13 (50%) респондентов депрессия отсутствует; у 1 (3,4%) – присутствуют признаки депрессии (рисунок 2).

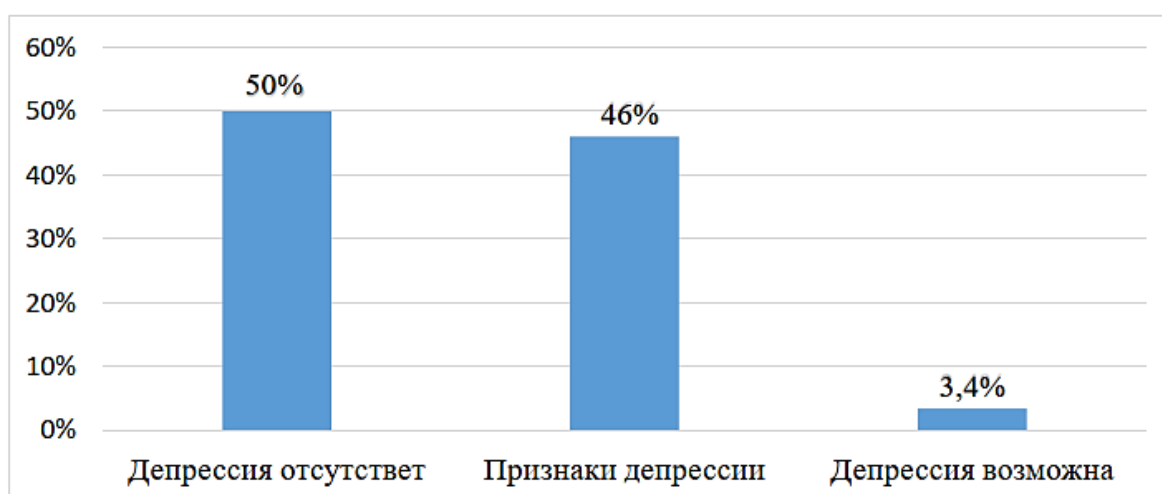


Рисунок 2 – Результаты диагностики по «Готландской шкала мужской депрессии»

Таким образом можно сделать вывод, что у подавляющего большинства испытуемых уровень склонности к суицидальным реакциям выявлен средний и ниже среднего, однако при соотнесении с результатами, полученными при проведении диагностики «Готландская шкала мужской депрессии» (В.Рютц, З.Ример), где у 50% опрошенных были выявлены признаки депрессии, можно говорить о том, что лица, страдающие хронической алкогольной зависимостью, находятся в группе суицидального риска.

Заключение. Хроническая алкогольная зависимость – тяжелое заболевание, которое достаточно быстро прогрессирует. Его главный симптом – наличие непреодолимой тяги к спиртному. Чем больше алкогольный стаж, тем более выраженной становится болезненная симптоматика. С развитием болезни происходит обострение негативных личностных качеств, человеку становится всё труднее контролировать свои эмоции, он теряет интерес ко всем жизненным сферам. Приоритетной жизненной целью становится поиск и употребление алкоголя.

В какой-то момент человек перестает себя контролировать, становится агрессивным, нервным и неуравновешенным, вследствие чего повышается риск склонности к суицидальным реакциям и суицидоопасному поведению.

Список использованной литературы:

1. Завьялов, В.Ю. Психологические аспекты формирования алкогольной зависимости / В.Ю. Завьялов. – Новосибирск: Наука, 2002. – 198 с.
2. Суицид: Хрестоматия по суицидологии / Сост. А. Моховиков. – Киев: А.Л.Д., 1996. – 216 с.
3. Васильева, О.С. Осознание смысла жизни как средство профилактики суицидального поведения подростков / О.С. Васильева, И.Е. Андрущенко // Журнал практического психолога. – 2000. – №10–11. – С. 103–107.

Макаренко А.А.

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

olleni722@gmail.com

Крестьянинова Т.Ю.

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

Доцент, кандидат биологических наук
auta@bk.ru

УДК 159.9.07+616.8

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВИДОВ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ С РАССТРОЙСТВАМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Статья освещает проблему взаимосвязи агрессивного поведения с расстройствами пищевого поведения. В ней производится теоретический анализ литературы по теме, который может быть положен в разработку мероприятий, направленных на профилактику формирования нарушений пищевого поведения.

Ключевые слова: пищевое поведение, нервная анорексия, нервная булимия, агрессия как форма поведения.

THE CONNECTION OF TYPES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR WITH EATING DISORDERS

The article highlights the problem of the relationship of aggressive behavior with eating disorders. It provides a theoretical analysis of the literature on the topic, which can be used in the development of events aimed at preventing the formation of eating disorders.

Keywords: eating behavior, anorexia nervosa, bulimia nervosa, aggression as a form of behavior.

Введение. Меняющиеся условия жизни усиливают тенденции людей, склонных к нарушениям пищевого поведения, находить опору в отклоняющихся пищевых практиках.

Высокая распространенность, серьёзные последствия с целью соматического а также психического здоровья, продолжительный период реабилитации говорят о существенной актуальности задачи расстройств пищевого действия. Одной из ключевых задач исследований в данной сфере является изучение факторов возникновения заболевания у отдельных пациентов, выделение различных условий, оказывающих большое влияние на развитие РПП. Пищевые расстройства вместе с высокой вероятностью являются итогом взаимодействия большого количества сложных, взаимозависимых, многомерных факторов. Простое следование ограничивающей диете может развиваться в полноценное нарушение в следствии комплексного влияния предшествующей генетической, психологической, социальной уязвимости, существующих соматических либо психических болезней, семейной ситуации, окружающей среды в целом. Однако прежде, чем заявлять о расстройствах пищевого поведения, следует разъяснить сущность пищевого поведения.

Материал и методы: теоретический анализ литературы по теме исследования.

Результаты и их обсуждение. Пищевое поведение – это комплекс всех принципов и установок, вместе с которыми человек подходит к приему пищи, поведенческая реакция организма на употребление еды. Под пищевым поведением подразумевается ценностное отношение к еде, а также ее приему, стереотип питания в обыденных условиях, а также в ситуации стресса, поведение, направленное на образ собственного тела, а также деятельность по формированию данного образа.

Пищевое поведение определяют не только потребности, однако и приобретенные в прошлом знания. Несмотря на то, что потребность в энергии и формирует подобное биологическое влечение, как чувство голода, на конкретное поведение (то, что человек будет есть) оказывают большое влияние на сформировавшиеся привычки и стратегии мышления. При адекватном пищевом поведении еда воспринимается, как способ насытиться и применяется только при ощущении голода в необходимом количестве. При неадекватном пищевом поведении человек подходит к проблеме питания нерационально, что зачастую порождает подобные болезни, как переедание, булимия, анорексия и несколько других [1,2].

Главная проблема психологии пищевого поведения состоит в том, что человек питается никак не в соответствии с его физиологическими потребностями. К примеру, при подавленном эмоциональном состоянии ему не терпится обрадовать себя и наестся сладостей несмотря на то, что природной необходимости в этом вовсе нет. В ситуациях сильного стресса способен появляться нежелание принимать еду в том числе и при ощущении голода. Это может привести к зависимости от конкретных товаров либо от пищи в целом, к регулярной рвоте, к отвращению к еде, к нарушению работы внутренних органов, а в запущенных случаях – к риску летального исхода.

Согласно сведениям МКБ-11 к расстройствам пищевого поведения относят нервную анорексию, нервную булимию, избегающе-ограничительные расстройства приема пищи, нездоровый голод.

Нервная анорексия. Психиатры устанавливают этот диагноз, если больной весит по крайней мере на 15% ниже нормы. Стремясь уменьшить вес, больные интенсивно занимаются физическими упражнениями, пытаются постоянно быть на ногах, предполагая, что это повысит расход энергии. В то же время они начинают упорно ограничивать себя в приеме пищи, невзирая на испытываемое чувство голода. Для того чтобы исключить конфликтов с родителями из-за недостаточного приема пищи, пациенты делают видимость нормального питания, к примеру, незаметно прячут, а затем выбрасывают "съедаемую" еду. Некоторые применяют для похудения слабительные, а также мочегонные средства, вызывают рвоту, используют разнообразные пищевые добавки для уменьшения веса. Устойчивое и активное ограничение в еде приводит к существенному падению веса тела, дистрофическим изменениям более важных жизненных органов, соматоэндокринным расстройствам, кахексии. Более серьезные случаи нервной анорексии могут привести к летальному исходу [3].

При утрате веса физическая активность со временем понижается, пациенты меньше двигаются, больше лежат. Формируются дистрофические изменения кожи, мышц, внутренних органов. Пациенты выглядят бледными и истощенными, снижается артериальное давление и температура, возникают признаки анемии, фиксируется существенное снижение сахара крови, нарушается деятельность желудочно-кишечного тракта. Ничего не понимающие обеспокоенные родители часто зовут терапевтов либо гинекологов, и поскольку больные тщательно умалчивают настоящие причины голодания, а вторичные эндокринные расстройства весьма выражены, здесь возможны диагностические ошибки. Между тем, в подобных случаях необходимо немедленно вызывать психиатра. Чем раньше он начнет лечение, тем меньше угроза формирования необратимых осложнений.

Нервная булимия. Именно она может сопровождать нервную анорексию, однако может возникнуть и самостоятельно. Пациенты с нервной булимией следят за собственным весом, много занимаются физкультурой, регулярно соблюдают диету, однако по крайней мере 2 раза в неделю у них появляются приступы обжорства. За непродолжительный период они могут съесть колоссальный объем высококалорийной пищи, при этом зачастую практически заглатывают еду, не прожевывая ее и не ощущая вкуса. Их прием пищи завершается, когда с переедания начинает болеть живот, и в таком случае жертва болезни стремится вызвать рвоту либо применяет большое число слабительных, либо мочегонных средств. Такого рода цикл способен повторяться несколько раз в неделю, а в тяжелых случаях несколько раз в день. Друзья и родные могут, а также не знать, что близкий им человек мучается от этого расстройства вследствие того, что пируют подобные пациенты, как правило, в одиночку. В отличие от пациентов, страдающих нервной анорексией, они не теряют вес так стремительно, они имеют все шансы весить чуть меньше или даже чуть больше нормы для их роста, но их соматическое состояние усугубляется. У тех пациентов, которые прибегают к рвоте, слизистая горла, зубы, пищевод регулярно подвергаются влиянию кислого желудочного содержимого. За счет этого горло часто покрасневшее, распухают слюнные железы и лицо выглядит припухшим, даже полнее чем обычно, портятся зубы, воспаляется слизистая. У пациентов нарушается работа поджелудочной железы, что приводит к гипогликемии. У тех, кто злоупотребляет слабительными, а также мочегонными средствами, возникают проблемы с кишечником либо почками. Так как организм не получает необходимых для нормальной жизнедеятельности веществ, нарушается электролитный баланс, а в далеко зашедших случаях происходит обезвоживание, истощение и все эти перемены внутренних органов, о которых мы говорили при нервной анорексии.

Расстройство избегания/ограничения способа еды – это нарушение пищевого поведения, которое характеризуется очень небольшим потреблением пищи и/или

избеганием потребления определенных продуктов питания. При этом нет искаженного понятия о теле (как это происходит при нейрогенной анорексии) или озабоченности имиджем тела (как это происходит при нейрогенной булимии).

Расстройство избегания/ограничения приема пищи может послужить причиной значительного уменьшения массы тела, замедленного роста у детей, затруднений при участии в обычных социальных мероприятиях, а в некоторых случаях и к угрожающему существованию дефицита питательных элементов.

Врачи ставят диагноз на основе характера ограниченного потребления пищи и его последствий после исключения иных факторов недостаточного приема пищи.

Когнитивно-поведенческая терапия может помочь научиться людям с этим расстройством нормально питаться и чувствовать меньше беспокойства касательно того, что они едят.

Расстройство избегания/ограничения еды как правило начинается в детстве и может сначала походить на выборочное питание, что зачастую наблюдается на этом жизненном этапе. К примеру, человек может отказаться употреблять конкретные продукты питания либо продукты конкретного цвета, консистенции или запаха. Но выборочное питание как правило включает только несколько товаров, и люди с выборочным питанием в сравнении с людьми с этим расстройством обладают нормальным аппетитом, в целом, потребляют достаточное количество еды и нормально растут, и развиваются.

Люди с избеганием/ограничением приема пищи могут не есть, так как они теряют интерес к еде или потому что полагают, в результате приема пищи наступают вредные последствия. Они могут остерегаться конкретных товаров из-за цвета, консистенции либо запаха.

Агрессивность в взаимосвязи с РПП можно проанализировать с трех позиций.

1) При РПП человек способен чувствовать вину за естественную потребность в пище, что порождает у него враждебность в отношении самого себя. Человек уверен в том, что он духовно слаб и не способен противостоять «мешающим» ему нуждам, которые препятствуют его истощению (приведению себе в порядок).

2) Агрессия забирает у человека большое количество энергии и порождает гормональные патологии, которые провоцируют нарушение обмена веществ и чувство голода наступает стремительнее, к тому же еда вызывает выброс эндорфинов, улучшающих эмоциональное состояние человека, с каждым разом необходимость в них увеличивается.

3) Неудовлетворенность собственным внешним видом ввиду искаженного восприятия себя вызывает агрессию, нацеленную на себя самого ввиду несоответствия представлений о себе и собственном теле и реальным внешним видом человека.

Таким образом же чувство агрессии может появляться по отношению к окружающим людям(семье и друзьям), которые обнаруживая признаки заболевания приступают демонстрировать прямой интерес к самочувствию человека, чем могут усугублять его эмоциональное состояние, что может и не являться прямой взаимосвязью, однако в таком случае прослеживается радикальная поведенческая реакция(отказ от пищи в целом, заедание в еще большей степени).

Агрессию можно рассматривать как форму поведения, отталкиваясь от ее внутренней сути и внешних проявлений. С точки зрения одного из крупнейших необихевиаристов Карла Халла, поведение начинается со стимула из вне или из состояния необходимости и завершается реакцией. Однако главной детерминантой поведения Халл считал потребность, порождающую активность организма, его поведение. По его мнению, агрессивность – благоприятная форма поведения. В соответствии с когнитивными моделями агрессии проявления враждебного поведения акцентируют эмоциональные и познавательные процессы. С точки зрения контроля и прогнозирования агрессивного поведения данные концепции достаточно оптимистичны, поскольку подразумевается, что человека можно научить быть менее агрессивным. Однако, с другой

стороны, сами же авторы данных концепций никак не исключают вероятность проявления импульсивной агрессии, не подвластной сознанию и разуму [1; 4].

Эволюционный же подход к развитию и исследованию человеческой агрессии опирается, в первую очередь, на теорию К. Лоренца, разработанную в следствии изучения поведения животных. Согласно концепции К. Лоренца агрессия – врожденный инстинкт борьбы за выживание. И у данного инстинкта, в ходе его эволюции, развились три значимые функции: 1) борьба рассеивает представителей видов в широком географическом пространстве, 2) агрессия помогает усовершенствовать генетический фонд вида за счет того, что оставляют потомство исключительно наиболее сильные и энергичные, 3) сильные животные лучше защищаются и обеспечивают выживание своего потомства. Имеет смысл обозначить, что в применении к человеку, второй пункт необходимо рассматривать как отрицательный [5].

Заключение. Агрессия, как и вырабатываемая ей энергия, генерируется в организме стихийно, непрерывно, в постоянном темпе, регулярно и накапливается с течением времени.

Чем больше враждебной энергии доступно в данный момент, тем меньше нужно стимулов, чтобы агрессия «выплеснула» наружу.

С позиции индивидуальной психологии А. Адлера главный источник поведения агрессии находится в сильном стремлении к достижению превосходства и безупречности, которое формируется у человека в ответ на собственную неприспособленность в природе как биологического существа и неполноценности отдельных своих органов.

Уровень агрессивности, будучи биологически детерминированным, в человеческой среде подвергается конкретным видоизменениям и обуславливается как степенью социализации, так и этнокультуральными нормами, требованиями, установками.

Хекхаузен Х. продемонстрировал, что агрессия находится под абсолютным контролем социальных норм и функций. Культура формирует и задает норму, которая определяет тип и частоту агрессивных форм поведения. Этот факт подтверждается наблюдениями за детьми, которые вплоть до возраста 10 – 11 лет, по сути, остаются «вне культуры» и показывают одинаковые формы и частоту агрессивного поведения. Любая культура объявляет и санкционирует собственные характерные нормы и критерии, тем самым, предопределяя, что можно разрешать, что запрещать и что поощрять.

Таким образом мы можем говорить об общих характеристиках агрессии и расстройств пищевого поведения: взаимосвязи с перфекционизмом, регулировании общественными нормами, биологическими детерминантами, что делает оба эти явления как минимум схожими по происхождению и изменениям, а также позволяет нам предполагать их взаимосвязь.

Список использованной литературы:

1. Бобров, А.Е. Психопатологические аспекты нервной анорексии // Альманах клинической медицины. – 2015. – № 51.
2. Менделевич В.Д. Клиническая медицинская психология – М.: МЕДпресс, 2014.– 360 с.
3. Менделевич В.Д. Пищевые зависимости, аддикции – нервная анорексия, нервная булимия //Руководство по аддиктологии. – . СПб.: Речь, 2007
4. Косаревская, Т.Е. Личностные ресурсы саморегуляции поведения / Т.Е. Косаревская, Ю.В. Бекренева // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XXII (69) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 9–10 февраля 2017 г.: в 2 т. – Витебск, 2017. – [Электронный ресурс] Url: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/10635> (Дата обращения: 2.11.2022.)
5. Пономарева Л.Г. Современные представления о расстройствах пищевого поведения // Молодой ученый. – 2010. -- №10. – С. 274–276.

Максименкова Л.И.

Псковский государственный университет, Российская Федерация
г. Псков

Доцент, кандидат психологических наук
E-mail: lora_max@mail.ru

Гучкова Т.Н.

Псковский государственный университет, Российская Федерация
г. Псков

Старший преподаватель
E-mail: tat-nik15@yandex.ru

УДК 159.97

ВОСПРИЯТИЕ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКАМИ СО ЗРИТЕЛЬНЫМИ ДИСФУНКЦИЯМИ

В статье представлены результаты исследования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей со зрительными дисфункциями и восприятие детьми этих отношений.

Детско-родительские отношения выступают как фактор формирования личности ребенка и его успешной социализации. Чувств родителей по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, проявляющихся в общении родителя с ребенком, имеют ключевое значение для психического развития ребенка, в частности для развития его самосознания. Деформации внутрисемейных отношений приводят к искажениям в формировании личности ребенка.

Особую остроту проблема детско-родительских отношений приобретает в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, со зрительными дисфункциями.

Социальные и психологические проблемы, с которыми сталкиваются семьи ребенка с функциональными расстройствами зрения приводят к дисгармонизации внутрисемейного взаимодействия, искажению ролевых позиций членов семьи.

Авторами представлены результаты исследования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с функциональными расстройствами зрения, восприятие детьми этих отношений, результаты корреляционного анализа, а также сравнительного анализа отношения матерей и отцов к детям с нарушениями зрения.

Было выдвинуто предположение, что дети с функциональными расстройствами зрения воспринимают семейную ситуацию как благоприятную при наличии максимального не критического удовлетворения любых потребностей ребенка; а также, что отношение отцов и матерей к детям с нарушениями зрения значимо отличается.

Анализ полученных эмпирических данных позволил подтвердить выдвинутую гипотезу и показал, что дошкольники с функциональными расстройствами зрения воспринимают внутрисемейную ситуацию как благоприятную, если в семье склонны проявлять стремление к максимальному и не критическому удовлетворению любых потребностей ребенка; имеются различия в отношении к ребенку матерей и отцов. А именно: матери детей с нарушениями зрения обнаруживают стремление к максимальному и не критическому удовлетворению любых потребностей ребенка в то время, как отцы в большей степени ориентированы вести себя авторитарно, задавая строгие дисциплинарные рамки и требуя безоговорочного послушания.

Авторы полагают, что полученные в исследовании данные могут быть использованы при организации психологического сопровождения семей, воспитывающих детей со зрительными дисфункциями.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, функциональные расстройства зрения, родительское отношение, восприятие внутрисемейного взаимодействия.

PERCEPTION OF INTRA-FAMILY RELATIONSHIPS BY PRESCHOOLERS WITH VISUAL DYSFUNCTIONS

The article presents the results of a study of child-parent relationships in families raising children with visual dysfunctions and children's perception of these relationships. Child-parent relations act as a factor in the formation of a child's personality and his successful socialization. The feelings of parents towards the child, behavioral stereotypes manifested in parent-child communication are of key importance for the mental development of the child, in particular for the development of his self-awareness. Deformations of intra-family relations lead to distortions in the formation of the child's personality. The problem of child-parent relations is particularly acute in families raising children with disabilities, in particular, with visual dysfunctions.

The social and psychological problems faced by the families of a child with functional visual disorders lead to disharmonization of intra-family interaction, distortion of the role positions of family members. The authors present the results of a study of child-parent relationships in families raising children with functional visual disorders, children's perception of these relationships, the results of correlation analysis, as well as a comparative analysis of the relationship of mothers and fathers to children with visual impairments. It was suggested that children with functional visual disorders perceive the family situation as favorable in the presence of maximum uncritical satisfaction of any needs of the child; and also that the attitude of fathers and mothers to children with visual impairments is significantly different.

The analysis of the empirical data obtained allowed us to confirm the hypothesis put forward and showed that preschoolers with functional visual disorders perceive the intra-family situation as favorable if the family tends to show a desire for maximum and uncritical satisfaction of any child's needs; there are differences in the attitude of mothers and fathers towards the child. Namely, mothers of visually impaired children show a desire for maximum and uncritical satisfaction of any needs of the child, while fathers are more oriented to behave authoritatively, setting strict disciplinary limits and demanding unconditional obedience. The authors believe that the data obtained in the study can be used in the organization of psychological support for families raising children with visual dysfunctions.

Keywords: child-parent relations, functional visual disorders, parental attitude, perception of intra-family interaction.

Введение. Детско-родительские отношения, как показывают результаты многочисленных исследований как отечественных, так и зарубежных авторов (Л.И. Божович, Дж. Боулби, А. Валлона, А.Я. Варга, Ю.Б. Гиппенрейтер, Е.И. Захаровой, О.А. Карабановой, Е.О. Смирновой, А.И. Спиваковской, Э. Фромма, К. Хорни, Э.Г. Эйдемиллера, Д.Б. Элькониной, Э. Эриксона и др.) являются важнейшей детерминантой психического развития ребенка и процесса его социализации.

Характеристика феномена «детско-родительские отношения» осуществляется исследователями с точки зрения анализа составляющих его аспектов: типов семейного воспитания, характера внутрисемейного взаимодействия и родительской позиции; эмоционального принятия/непринятия ребенка и ориентации на поддержку его автономии; внутрисемейного контроля как системы санкций и поощрений; вовлеченности членов семьи в детско-родительские отношения; постоянства, последовательности и согласованности, применяемых родителями, мер воспитательного воздействия; способов разрешения конфликтов; ориентации на удовлетворение потребностей ребенка.

Искажения в системе внутрисемейных взаимоотношений, специфика восприятия родителями индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, дистанцирование матери/отца от ребенка, непонимание и игнорирование его психологических потребностей формирует у ребенка неуверенность в себе, затрудняет его адаптацию к социуму [1, с. 99].

В семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности со зрительными дисфункциями, данная проблема приобретает особую остроту.

Нарушения зрения оказывают влияние на формирование всей психологической системы человека, включающей в себя представления ребенка о себе самом, отношение к своему дефекту, к жизненным целям и ценностям. По мнению Баландиной Л.Л., имеется специфика и большее неблагополучие слепых и слабовидящих детей по сравнению со зрячими детьми в отражении своей личности, отношений с миром вещей, людей и обществом [2].

Отсутствие готовности будущих родителей к появлению ребенка с ограниченными возможностями здоровья вызывает у них состояние шока и провоцирует эмоциональное отвержение ребенка. В дальнейшем нервно-психическое напряжение родителей, обусловленное трудностями в общении с ребенком, проблемами ухода за ним и воспитания, приводит к личностным деформациям, искажает социализацию ребенка.

Как отмечают Читадзе И.Д., Слюсарская Т.В. [3] для предупреждения социальной дезадаптации детей с различными отклонениями в развитии, преодоления препятствий на пути их социальной интеграции, имеет смысл исследовать особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Особенно в этом нуждаются семьи, воспитывающие детей с нарушением зрения.

В связи с актуальностью указанной проблемы представляется целесообразным более детально проанализировать детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей со зрительными дисфункциями и восприятие детьми этих отношений.

Материал и методы. Цель нашего исследования состояла в изучении особенностей восприятия дошкольниками со зрительными дисфункциями внутрисемейных отношений, а также специфики детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения.

В исследовании приняли участие 22 полные семьи, воспитывающие детей-дошкольников с функциональными расстройствами зрения. Общее количество выборки – 66 человек, из них: 22 ребенка в возрасте 6–7 лет с различными нарушениями зрения (косоглазие – 6 человек, спазм аккомодации – 4 человека, миопия – 4 человека, дальновзоркость – 4 человека, астигматизм – 3 человека, киста правого века – 1 человек); (22 воспитанника двух подготовительных групп детского сада компенсирующего вида), 22 отца, 22 матери.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Керчь Республики Крым «Детский сад компенсирующего вида для детей с нарушениями зрения № 46 «Солнышко».

Мы предположили, что дети с функциональными расстройствами зрения воспринимают семейную ситуацию как благоприятную при наличии максимального не критического удовлетворения любых потребностей ребенка; а также, что отношение отцов и матерей к детям с нарушениями зрения значимо отличается.

Для оценки межличностных взаимоотношений и социальной приспособленности ребенка, а также его восприятия внутрисемейных отношений была использована детская проективная методика Рене Жиля.

Выявление взаимоотношений в семье, вызывающих тревогу у ребенка, анализ восприятия ребенком других членов семьи и своего места в системе внутрисемейных отношений осуществлялся с помощью методики «Рисунок семьи» (КРС: Кинетический Рисунок Семьи) Р. Бернса и С. Кауфмана

Методика «Анализ семейных взаимоотношений» АСВ (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) позволила выявить стили семейного воспитания, получить представление о структурно-ролевом аспекте жизнедеятельности семьи, особенностях функционирования системы взаимных влияний, работу механизмов семейной интеграции.

С целью определения отношения матерей и отцов (принятие-отвержение, социальная желательность поведения ребенка, симбиоз, авторитарный контроль, отношение к неудачам ребенка) к дошкольникам со зрительными дисфункциями был использован тест-опросник родительского отношения (ОРО).

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета SPSS: частотный анализ; корреляционный анализ с применением критерия ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Для выявления взаимоотношений в семье, вызывающих тревогу у ребенка, оценки восприятия ребенком других членов семьи и своего места среди них была использована методика «Рисунок семьи» (КРС: Кинетический Рисунок Семьи) Р. Бернса и С. Кауфмана. Количественный анализ полученных эмпирических данных выявил следующие тенденции.

Высокие значения по показателю «тревожность» отмечаются у большинства дошкольников (63,6%) и только у 4,6% детей выявлены низкие значения.

По показателю «конфликтность» 22,7% детей демонстрируют высокие значения, низкие – 27,3%.

У 27,3% детей зарегистрированы высокие значения по показателю «чувство неполноценности», у 36,4% – низкие.

По показателю «благоприятная семейная ситуация» высокие значения 59,1% дошкольников с нарушениями зрения, низкие – 18,2%

Высокие значения по показателю «враждебность в семейной ситуации» отмечаются у 9,1% дошкольников со зрительными дисфункциями, у 40,9% детей выявлены низкие значения.

Таким образом, большинство опрошенных детей с функциональными расстройствами зрения воспринимают семейную ситуацию как благоприятную, Тревожность выражена незначительно. Конфликтность в семье и враждебность в семейной ситуации отмечается как средней степени выраженности с тенденцией к низким значениям. Однако, треть детей с нарушениями зрения переживают чувство собственной неполноценности.

Применение методики Рене Жиля позволило получить следующие данные:

- по всем показателям методики значительная часть выборки демонстрирует среднюю выраженности;
- большинство детей положительно относятся к своим родителям, братьям и сестрам, бабушке и дедушке;
- дошкольники со зрительными дисфункциями достаточно любознательны, общительны, их поведение социально адекватно.

Для выявления родительского отношения по вопросам воспитания детей и общения с ними применен тест-опросник родительского отношения (ОРО), авторы А.Я. Варга, В.В. Столин. Количественный анализ полученных эмпирических данных показал, что по всем пяти шкалам тест-опросника значительная часть выборки демонстрирует среднюю выраженность показателя. Однако, необходимо обратить внимание на следующие результаты:

– по переменной «принятие / отвержение ребенка» у довольно значительной части родителей, (31,8% матерей и 36,4% отцов) выявлены низкие баллы. Такие взрослые испытывают по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть, считают его неудачником, низко оценивают его способности и нередко третируют ребенка.

– у части родителей по шкале «кооперация (18,2% матерей и 27,3% отцов) выявлены низкие показатели – взрослые не стремятся к сотрудничеству с ребенком, склонны подавлять его активность.

– по шкале «симбиоз» у части родителей (22,7% матерей и 22,7% отцов) отмечены низкие значения, что свидетельствует о наличии психологической дистанции между матерью (отцом) и ребенком, что затрудняет их взаимодействие, повышает уровень тревоги у ребенка.

– часть выборки (27,3% матерей и 22,7% отцов) обнаруживает низкие показатели по шкале «контроль».

– по шкале «отношение к неудачам ребенка» у 4,6% матерей и у 13,6% отцов регистрируются высокие показатели. Такие родители склонны воспринимать ребенка как маленького неудачника и относиться к нему как к несмышленому существу.

Для анализа семейного воспитания и причин его нарушения был применен опросник «Анализ семейных взаимоотношений» АСВ (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис). Анализ полученных данных показал, что по всем шкалам тест-опросника довольно значительная часть выборки (как матерей, так и отцов) демонстрирует среднюю степень выраженности показателя.

Однако, у 22,7% матерей и 18,2% отцов отмечены низкие показатели по шкале «гиперпротекция» (Г+), выявляющие недостаточность внимания к ребенку со стороны родителей.

По шкале «игнорирование потребностей ребенка» (У-) 22,7% матерей и 18,2% отцов демонстрируют высокие показатели, что обнаруживает недостаточное стремление родителя к удовлетворению потребностей детей с нарушениями зрения.

По шкале «чрезмерность требований-запретов (доминирование)» (3+) у 18,2% матерей и 22,7% отцов зафиксированы высокие показатели. Жизнь ребенка в такой семье регламентирована, что существенно ограничивает его свободу и самостоятельность.

Высокие значения по шкале «чрезмерность санкций (жестокый стиль воспитания)» (С+) отмечаются у 22,7% матерей и 27,3% отцов, что свидетельствует о приверженности родителей к строгим наказаниям.

По шкале «неустойчивость стиля воспитания» (Н) высокие показатели регистрируются у 36,4% матерей и 40,9% отцов. Родители непоследовательны в своих проявлениях чувств и требованиях к ребенку, воспитательные воздействия изменчивы.

Высокие значения по шкале «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» (ВК) обнаруживает наличие у родителей противоположных установок на воспитание ребенка. Подобная тенденция регистрируется у 27,3% матерей и 18,2% отцов.

По шкале «воспитательная неуверенность родителей» (ВН) 27,3% матерей и 31,8% отцов демонстрируют высокие значения, что свидетельствует о неуверенности родителей в выборе мер воспитательного воздействия и в себе, как воспитателе.

Высокие значения по шкале «неразвитость родительских чувств» (НРЧ) позволяют выявить эмоциональное неприятие ребенка, жесткость воспитательных установок, чрезмерность требований, которые препятствуют интеграции семьи (22,7% матерей и 31,8% отцов).

Для выявления статистически достоверных различий в стиле семейного воспитания отцов и матерей, воспитывающих детей с нарушениями зрения, был проведен сравнительный анализ результатов (U-критерий Манна-Уитни).

Были получены следующие результаты:

- матери (ср. ранг 29,59) в большей степени, чем отцы (ср. ранг 20,70) стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка, склонны баловать его, исполнять любые его желания (U=200 при $P \leq 0,031$);

– отцы (ср. ранг 31,02) достоверно чаще, чем матери (ср. ранг 20,08), ведут себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуют от него безоговорочного послушания, жестко регламентируют жизнь ребенка, задают строгие дисциплинарные рамки. Матери более склонны выстраивать с ребенком, паритетные, доверительные отношения (U=183.5 при $P \leq 0,013$);

– матери (ср. ранг 33,98), в отличие от отцов (ср. ранг 15,54), в большей степени позитивно относятся к ребенку, принимают его таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность ($U=181,5$ при $P \leq 0,00^*$).

С целью выявления связи между восприятием дошкольниками внутрисемейных взаимоотношений и отношением матерей и отцов детям со зрительными дисфункциями был проведен корреляционный анализ с применением критерия ранговой корреляции Спирмена.

Были обнаружены прямо пропорциональные связи между показателем «благоприятная семейная ситуация» со следующими показателями:

- «принятие» ($r=0,371$, при $p \leq 0,01$);
- «потворствование» ($r=0,462$, при $p \leq 0,01$);
- «минимальность санкций» ($r=0,331$, при $p \leq 0,05$).

Таким образом, можно констатировать, что дошкольники с функциональными расстройствами зрения воспринимают внутрисемейную ситуацию как благоприятную, если в семье склонны проявлять стремление к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка; выражено положительное отношение к ребенку, его принимают ребенка таким, какой он есть; уважают и признают его индивидуальность, одобряют и поддерживают его интересы; уделяют ребенку достаточно много времени при минимальности санкций.

Заключение. Как указывает Савина Т.А., недостаточность зрения, как биологическое неблагополучие, предопределяет процесс взаимодействия ребенка с социальной средой. При резком снижении зрения или его отсутствии возникают ограничения в знакомстве с окружающим миром, ориентировке в пространстве и окружающей среде, трудности передвижения, общения и обучения [4].

При сверхопеке со стороны взрослых, по мнению Цветковой А.Н., у детей с нарушениями зрения наблюдается снижение устремлений ребенка к самопроявлению в элементарных формах самообслуживания, что в дальнейшем приводит к искажениям в формировании личности. Недостаток социального опыта, искаженные отношения со стороны окружающих людей способствуют появлению у детей с нарушением зрения отрицательных черт характера: эгоизма, снижению внимания к окружающим, нерешительности, упрямства и пр. [5].

Гармоничные внутрисемейные взаимоотношения, принятие ребенка, адекватные меры воспитательного воздействия, согласованность действий родителей способствуют формированию у ребенка со зрительными дисфункциями позитивного отношения к социуму и собственной личности.

Список использованной литературы:

1. Польшанная М.Т., Смирнова И.Н. Особенности детско-родительских отношений в семье (на материалах Ивановской области) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 3(51). С. 99–106.
2. Баландина Л.Л. Межличностные отношения и личность детей дошкольного возраста с нарушенным и нормальным зрением. Фундаментальные исследования. 2014. № 5 -4. С. 388–392.
3. Читадзе И.Д., Слюсарская Т.В. Развитие детско-родительских отношений детей с нарушениями зрения. В сборнике: Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Науч. редактор С.Г.Лещенко. Чебоксары, 2022. С. 237–239.
4. Савина Т.А. Психолого-педагогические особенности развития детей с нарушениями зрения. Научный альманах. 2022. № 3 – 3(89). С. 40–44.
5. Цветкова А.Н. Особенности личностных качеств детей с нарушением зрения с использованием проективной методики. Научный альманах. 2018. № 6 – 2(44). С. 164–170.

Манаева А.С.

Первомайский (г. Витебска) отдел Департамента охраны
Министерства внутренних дел Республики Беларусь

г. Витебск

mailto:ugelsa@mail.ruqxalin13@gmail.com

УДК 159.9(072)

СПЕЦИФИКА КОНФЛИКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье приведены результаты исследования конфликтности обучающихся младшего школьного возраста и роли педагога в ее предупреждении и разрешении.

Ключевые слова: конфликт, межличностный конфликт, стратегии поведения в конфликте, младший школьный возраст, педагог-психолог, профилактика конфликтов у учащихся младшего школьного возраста.

THE SPECIFICS OF CONFLICT AMONG PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS

The article presents the results of a study of the conflict of primary school students and the role of the teacher in its prevention and resolution.

Key words: conflict, intrapersonal conflict, types of intrapersonal conflicts, prevention of intrapersonal conflicts, teachers.

Введение. Конфликтные ситуации случаются в жизни каждого человека. Но если взрослый человек уже имеет навыки противостоять различным выпадом в свою сторону, то дети не всегда могут с этим справиться, а конфликтные ситуации в школе все дети переживают особенно остро. Конфликтные ситуации в школе могут начаться с самых первых дней пребывания ребенка в учебном заведении [1].

Младший школьный возраст – это возраст 6 -11-летних детей, обучающихся в 1–4х классах начальной школы. Границы возраста и его психологические характеристики определяются принятой на данный временной отрезок системой образования, теорией психического развития, психологической возрастной периодизацией [2].

В начальной школе очень остро стоят конфликты между учениками. И этому есть несколько причин. Уже с ранних лет дети хорошо чувствуют социальную разницу между сверстниками. Ребенок из бедной семьи будет обязательно конфликтовать с другими детьми, которые слушаются одноклассника, получающего от мамы и папы деньги на различные дорогие игрушки и сладости. Также конфликты в начальной школе могут быть вызваны гендерным аспектом. По причине того, к примеру, что кто-то учится лучше, а кто-то хуже, также возникают различные конфликты между учениками.

Необходимость исследования конфликтности детей определена существенными проблемами общественной жизни. Рост конфликтности в школе отражает одну из самых острых социальных проблем нашего общества, где в последние годы резко увеличились случаи с применением физических и эмоциональных отрицательных воздействий. При этом волнует факт увеличения агрессии против личности, влекущей за собой тяжкие последствия, как для агрессора, так и для его жертвы [3].

Одной из важных тенденций современного образования является возрастание роли педагога в разрешении конфликтных ситуаций среди детей младшего школьного возраста, выражающееся в создании условий для полноценного проявления личностных функций субъектов образовательного процесса. Адекватно расценивая ситуацию и правильно реагируя на поведение детей, педагог берет подобную конфликтную ситуацию в свои руки. Его задача установить порядок и справедливость [4].

Несмотря на возрастающий в последнее время интерес к роли педагога в разрешении конфликтной ситуации среди учащихся младшего школьного возраста, в целом анализ научной литературы показал, что в педагогической психологии данный вопрос находится только в начальной стадии становления, что обуславливает актуальность избранной темы исследования.

Вопросы изучения роли педагога в профилактике конфликтов среди обучающихся начальной школы рассмотрены в работах таких авторов, как: В.М. Афонькова, А.С. Белкин (изучение сущности конфликтов); В.И. Журавлев, А.Д. Коновалов (изучение способов примирения в конфликтах); И.Ю. Кудряшова, Н.В. Крогиус (разработка программ профилактики групповых конфликтов) и др.

Цель исследования – изучение особенностей конфликтного поведения у обучающихся младшего школьного возраста.

Материал и методы. В исследовании были использованы следующие методики:

I Методика Дж.Г. Скотта «Оценка уровня конфликтности и стратегий поведения в конфликте». Методика позволяет определить уровень конфликтности личности при социальном взаимодействии и выявить стратегию поведения при возникновении конфликтной ситуации».

II Методика «Стиль конфликтного поведения» К. Томаса – для определения типических способов реагирования на конфликтные ситуации (адаптирована Н.В. Гришиной). С помощью методики определяются типические способы реагирования на конфликтные ситуации. Можно выявить, насколько человек склонен к соперничеству и сотрудничеству в группе, в школьной команде, стремится ли он к компромиссам, избегает ли конфликтов или, наоборот, старается обострить их. В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делал акцент на изменении традиционного отношения к конфликтам, указывая, что на ранних этапах их изучения широко использовался термин «разрешение конфликтов», в соответствии с которым подразумевается, что конфликт можно и необходимо разрешать или элиминировать. Целью разрешения конфликтов, таким образом, было некоторое идеальное бесконфликтное состояние, где люди работали в полной гармонии. Однако в последнее время произошло существенное изменение в отношении специалистов к этому аспекту исследования конфликтов. Оно было вызвано, по мнению К. Томаса, по меньшей мере, двумя обстоятельствами: осознанием тщетности усилий по полной элиминации конфликтов, увеличением числа исследований, указывающих на позитивные функции конфликтов. Отсюда, по мысли автора, ударение должно быть перенесено с элиминирования конфликтов на управление ими. В соответствии с этим К. Томас считает нужным сконцентрировать внимание на следующих аспектах изучения конфликтов: какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей, какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение? Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас считает применимой двумерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов.

В соответствии с этими двумя основными измерениями К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

- 1) соревнования (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
- 2) приспособление, означающее, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
- 3) компромисс;
- 4) избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденций к достижению собственных целей;

5) сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

III Беседа с классным руководителем. Беседа состоит из 13 вопросов открытого характера. Цель беседы – изучить причины возникновения конфликтов в коллективе обучающихся и выявить формы и способы, используемые педагогом для их профилактики.

Исследование было проведено в ГУО «Средняя школа № 11 г. Витебска» (г. Витебск, пр-т Московский, д. 28 а). Выборка: 20 учащихся 4 класса. Из них: 8 девочек, 12 мальчиков. Возраст респондентов: 11 – 12 лет.

Результаты и их обсуждение. Наше исследование показало, что на основании результатов исследования по методике Дж. Г. Скотта «Оценка уровня конфликтности и стратегий поведения в конфликте» большинство опрошенных (48%) склонны к использованию стратегии разрешения конфликта «приспособление», тогда как 29% опрошенных склонны к стратегии решения конфликта «уход», 21% опрошенных выбрали стратегию разрешения конфликта «настойчивость», 2% - стратегию разрешения конфликта «компромисс» и «сотрудничество». Таким образом, большая часть опрошенных склонные к разрешению конфликта стратегией «приспособление». На рисунке 1 представлены сведения о стиле разрешения конфликтных ситуаций у респондентов, которые мы получили по методике Дж. Г. Скотта.

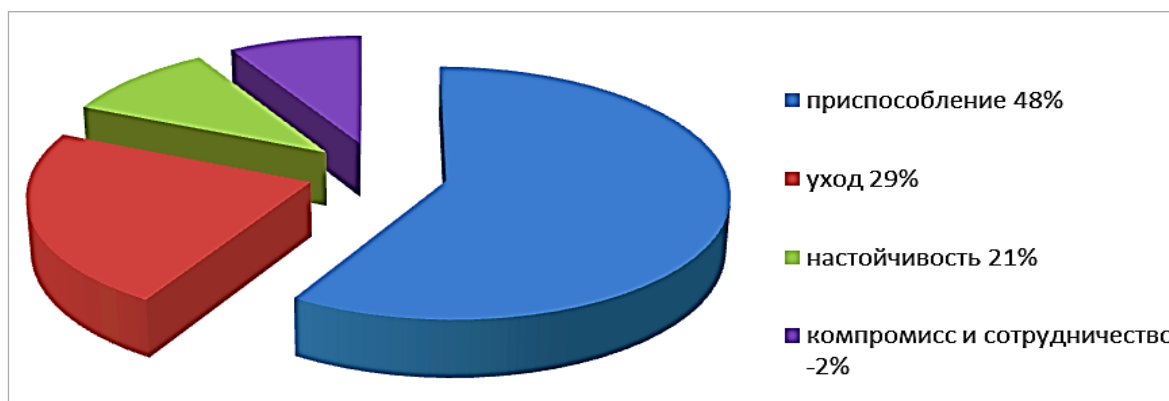


Рисунок 1 – Данные о стиле разрешения конфликтных ситуаций у респондентов, выявленных по методике Дж. Г. Скотта

Далее мы определили типичные способы реагирования на конфликтные ситуации у респондентов по методике К. Томаса, Р. Килманна, адаптированной Н.В. Гришиной. В результате диагностики выяснилось, что у опрошенных существуют различные методы решения конфликтных ситуаций. Большинство членов коллектива предпочитают решать конфликтные ситуации методом сотрудничества (31%), компромисса (22%) или приспособления 25%. Так, 2% опрошенных избегают решения конфликтов. Применяют стратегию соперничества в конфликтных ситуациях 20% опрошенных (рисунок 2).

С классным руководителем в ходе проведения исследования нами была проведена беседа с целью изучения атмосферы общения между младшими школьниками.

Беседа с классным руководителем позволила нам установить, что педагог работает в школе 17 лет, это ее четвёртый выпуск. Класс достаточно сложный: большую часть составляют мальчики, причём трое из них гиперактивны. Есть ребята из неблагополучных семей, есть из неполных семей, поэтому есть заметное деление на группы. Хотя в целом класс очень активный, творческий, 6 человек – отличники, 9 человек имеют успеваемость по баллам (8 – 10).

Иногда такие конфликты перерастают в драку. Между девочками конфликты бывают редко. Чаще всего из-за учёбы. Каждой хочется быть лучшей, замеченной, оцененной учителем и одноклассниками.

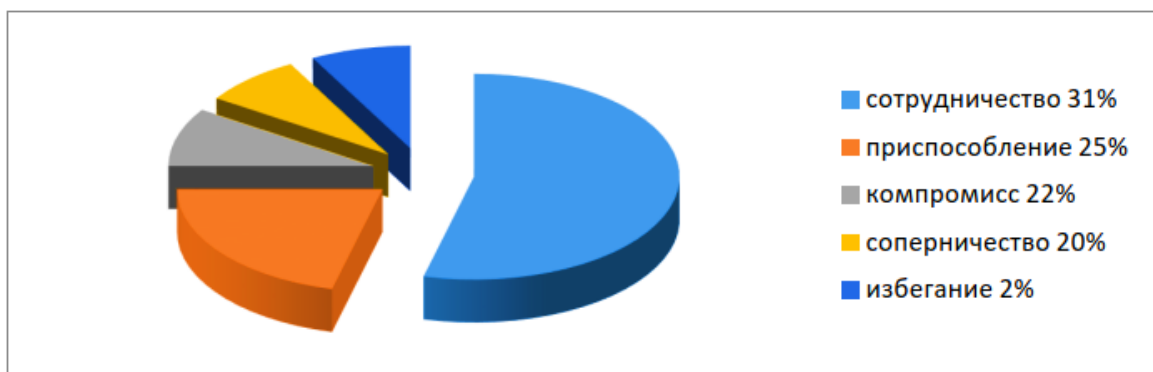


Рисунок 2 – Результаты диагностики по методике К. Томаса, Р. Килманна

Очень остро девочки воспринимают оценку своей внешности, одежды (девочка из малообеспеченной семьи, например, чуть не бросилась в драку за то, что нелестно отозвались о её рюкзаке, с которым она пришла в школу второй год подряд). Среди младших школьников отмечаются дети, которые конфликтуют со всеми (в классе их два). Это дети из неблагополучных семей. Невыспавшийся, иногда голодные, «заведённые» уже дома, они приходят в школу и все свои эмоции, весь негатив выплёскивают на всех: на учителя, на одноклассников, на техперсонал и т.д.

По словам педагога, основная задача классного руководителя – окружить этих детей вниманием и заботой, чтобы их обида не перерастала в озлобленности и агрессивность. Но бывает и наоборот: благополучная обеспеченная семья, ребёнок привык получать всё самое лучшее. Он знает, что ему всё позволено, всё, что он говорит и делает правильно. Как правило, это либо единственный ребёнок в семье, либо самый младший. На замечания учителя и критику со стороны одноклассников реагирует агрессивно, в результате – бесконечные конфликты. В этом случае педагог беседует, прежде всего, с родителями обучающегося. В 90% случаев, чаще всего конфликты возникают на уроках физкультуры, когда дети в индивидуальном порядке сдают нормативы или во время подвижных игр. Ведь всегда есть недовольные: кто-то кого-то не выбрал, кто-то хочет быть постоянным ведущим, кто-то подвёл команду.

С конфликтной ситуацией, по словам классного руководителя, учащиеся могут справиться и сами, но в 60% случаев помощь учителя необходима. Для того, чтобы дети сами могли успешно разрешать конфликты, а лучше всего – вообще не создавать подобных ситуаций, педагог проводит классные часы, беседы (лучше в игровой форме), тренинги, которые учат, как выходить из конфликтной ситуации, чтобы обе стороны были удовлетворены, как уступать друг другу, прощать, просить прощение, признавать свои ошибки.

Педагог ГУО «Средняя школа № 11 г. Витебска» проводит работу с родителями обучающихся по профилактике конфликтов. Родителям педагог постоянно на родительских собраниях, при личных встречах доносит информацию, что сближает семью совместный отдых родителей и детей, выход на природу, поездки. Учитель твёрдо убежден, что только совместная работа учителя и родителей поможет ребёнку адаптироваться в социальной среде, безболезненно выходить из конфликтных ситуаций.

Для того, чтобы научить детей выходить из конфликтов педагог использует коммуникативные игры (проводятся регулярно на перерывах между уроками), на классных часах проводятся беседы о правилах поведения в конфликтных ситуациях и об отношении к конфликту.

Соответственно, из беседы с учителем мы поняли, что конфликты случаются часто. Так, 70% конфликтов встречаются среди мальчиков. Также есть дети из неблагополучных

семей, дети из неполных и малообеспеченных семей; поэтому имеет место деление класса на группы. Также конфликт в этом классе может перерасти в драку.

Таким образом, проанализировав результаты нашего исследования, мы пришли к выводу о том, что не все члены детского коллектива настроены агрессивно и стремятся к конфликтам. Большинство членов коллектива дружелюбны и настроены на сотрудничество. В результате исследования нам удалось выявить испытуемых, склонных к агрессии и конфликтам. Мы полагаем, что специально разработанные мероприятия по повышению конфликтоустойчивости обучающихся и обучение их эффективным методам управления конфликтами смогут помочь рационально вести себя в конфликте и снизить конфликтность в данном коллективе.

Заключение. Проведенное нами исследование позволило прийти к выводам: приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важнейших задач развития ребенка на этапе младшего школьного возраста. Благоприятный психологический климат в коллективе дает возможность ребенку пройти плавно период адаптации без болезненного влияния на его психические процессы. Однако практически каждый коллектив проходит определенные этапы становления. Учебно-воспитательный процесс современной школы является отражением сложных и противоречивых процессов, происходящих в обществе в условиях его реформирования. Формирование опыта взаимоотношений и поведения в условиях разрешения конфликтных ситуаций является актуальной проблемой и, как показывает анализ практики, формировать такой опыт необходимо уже на ранней стадии обучения в начальной школе. Традиционное понимание конфликта как нежелательного, отрицательного атрибута школьной жизни не позволяет учителю использовать его развивающий потенциал, конструктивные функции. Эмпирическое исследование с использованием методики Дж.Г. Скотта «Оценка уровня конфликтности и стратегий поведения в конфликте», методики «Стиль конфликтного поведения» К. Томаса показало, что стили разрешения конфликта у мальчиков и девочек отличаются по процентному соотношению. Так, большинство опрошенных респондентов мужского пола склонны к использованию стратегии разрешения конфликта «приспособление» (30%), тогда как 29% мальчиков склонны к стратегии решения конфликта «уход», 19% опрошенных избрали стратегию разрешения конфликта «настойчивость», 15% – стратегию разрешения конфликта «компромисс» и «сотрудничество». Большинство опрошенных девочек склонны к использованию стратегии разрешения конфликта «приспособление» (24%), тогда как 31% девочек склонны к стратегии решения конфликта «настойчивость», 15% опрошенных избрали стратегию разрешения конфликта «уход», 10% – стратегию разрешения конфликта «компромисс» и «сотрудничество». Соответственно, мы видим, что большинство респондентов женского пола склонны к стилю разрешения конфликта «настойчивость», «приспособление». Большинство членов коллектива предпочитают решать конфликтные ситуации методом сотрудничества (31%), компромисса (22%) или приспособления (25%). Двое избегают решения конфликтов. Применяют стратегию соперничества в конфликтных ситуациях 13% опрошенных. Проведенная нами беседа с классным руководителем показала, что конфликты в классном коллективе случаются довольно часто, причинами конфликтов являются успеваемость обучающихся, зачастую предвзятое отношение к детям из неблагополучных и малообеспеченных семей, элементы неблагополучной среды воспитания некоторых учащихся. Педагог проводит регулярную работу с обучающимися и их родителями по вопросам формирования у них знаний и умений предотвратить конфликт или его правильно разрешить. Нами было определено, что профилактика конфликтов направлена на ознакомление обучающихся с понятием, структурой, видами и способами разрешения конфликта: формирование умений анализировать конфликтные ситуации, конструктивно разрешать конфликтные ситуации, активно слушать, управлять эмоциями.

Список использованной литературы:

1. Афонькова, В.М. Конфликты в коллективе учащихся и пути их преодоления / В.М. Афонькова. – М.: Проспект, 2000. – 144 с.
2. Варнаева, А.Е. Особенности конфликтов в начальной школе / А.Е. Варнаева // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. – 2017. – № 4. – С. 100 – 105.
3. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
4. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии: Учебное пособие / В.И. Журавлев. – М.: Российское педагогическое агенство, 1995. – 310 с.
5. Калиткина, Е.В. Роль учителя в разрешении конфликтов, возникающих в образовательной среде / Е.В. Калиткина, Л.С. Петрунькина // Молодой ученый. – 2018. – № 32(218). – С. 89–91.

Марзлюк А.И.

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь
г. Минск
Студент

УДК 94(38):[34(1)+37.035.6(091)+37.035.7(091)]

ДРЕВНЯЯ СПАРТА: ОБЩЕСТВО, ГОСУДАРСТВО И ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ВЕЛИКИХ ВОИНОВ АНТИЧНОСТИ

Статья посвящена изучению общественного устройства и государственного строя Древней Спарты, их особенностей и традиций психологии воспитания спартиатов – своеобразной и замкнутой касты великих воинов античности.

Ключевые слова: Спарта, спартиаты, периеки, илоты, апелла, герусия, эфорат, сисситии, гимнасии, психология обучения и воспитания.

ANCIENT SPARTA: SOCIETY, STATE AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION OF THE GREAT WARRIORS OF ANTIQUITY

The article is devoted to the study of the social structure and state system of Ancient Sparta, their features and traditions of the psychology of education of the Spartans – a peculiar and closed caste of the great warriors of antiquity.

Keywords: Sparta, Spartans, perieks, helots, apella, gerousia, ephorates, sissitia, gymnasiums, psychology of education and upbringing.

Введение. *Спартакское государство* было расположено на юге Пелопоннеса. Образовалось оно в IX в. до н. э. и являлось одним из самых ранних в Древней Греции. Спартой называлась столица этого государства, сама же страна получила название Лаконии. Лакония или Лаконика – это небольшая область на полуострове Пелопоннес (300 км²). Первоначально она была занята ахейцами. В XII–IX вв. до н. э. сюда вторглись доряне (дорийцы). В IX в. до н. э. они основали в Лаконии свой военнополитический центр – Спарту, или Лакедемон, и, превратившись в господствующее правящее сословие, стали называть себя спартиатами (спартанцами). После ожесточенной борьбы дорийцы и ахейцы пошли на союз и образовали совместную общину (полис). Возглавлялась она двумя царями – дорийским и ахейским [1].

В VII в. до н. э. спартиаты расширили территорию своего государства, завоевав соседнюю область Мессению. Ее население было обращено в рабов-илотов. Потомки прежних покоренных и согласившихся на союз со спартанцами ахейских жителей Лаконики назывались перизками. Установление общественных порядков и государственного устройства Древней Спарты связывается с именем легендарного древне спартанского законодателя Ликурга (VIII в. до н. э.). Первым и самым важным из нововведений было создание Совета старейшин. Другим из существенных преобразований был передел земли. С целью устранить всякое неравенство Ликург распространил пределы и на личную собственность. Этой же цели должны были служить общественные трапезы. Законы равенства Ликург распространил и на брачно-семейную сферу. Постановлениями Ликурга было введено единообразное и обязательное воспитание и обучение для всех спартиатов. Ликург также заменил кровнородственную организацию общества территориальной. «Таким образом, – отмечает Вилл Дюрант, – была сокрушена власть старых семейств и образовался более широкий слой аристократии» [2].

Материал и методы. Цель статьи – рассмотреть некоторые проблемные вопросы, связанные с общественным строем и государственным устройством Древней Спарты, а также осветить некоторые нюансы психологии воспитания древних спартиатов. Для достижения поставленной цели были использованы такие методы научного исследования, как историко-описательный, историко-сравнительный и историко-правовой.

Результаты и их обсуждение. Общественный строй Древней Спарты имел ряд особенностей. Во-первых, для него характерно длительное сохранение традиций первобытнообщинного строя и военизированная организация общества. Во-вторых, в отличие от Афин Спарта оставалась на протяжении всей своей истории земледельческой общиной. Причем сама эта земледельческая община являлась не просто общиной, а общиной «равных», как называли себя спартиаты.

Историки подчеркивают, что в социально-экономической структуре спартанского общества есть еще одна важная особенность: оно стабильно представлено тремя основными сословиями – спартиатами, перизками и илотами.

Число спартиатов вместе с их семьями составляло не более 10% от общего числа населения Древней Спарты. Это было единственное господствующее имущественно и политически сословие, обладавшее всеми без исключения политическими правами. Свое господство над остальными, и в этом еще одна особенность древне спартанского общества, они осуществляли только как коллектив, причем как коллектив «равных». Каждому отдельному спартиату не только запрещалось своими руками заниматься сельским хозяйством, не говоря уже о занятии ремеслом и торговлей, но и вообще хозяйничать на своем собственном земельном участке (клере).

Перизки, или в буквальном переводе «соседи», «живущие вокруг» (их было около 30 тысяч), являлись лично свободными людьми. Это было население, хотя и неравноправное, но незакабаленное. Политическими правами они не пользовались, но в других отношениях были правоспособными. Они могли приобретать в собственность и совершать сделки. Занимались они частично земледелием, но больше – ремеслом и торговлей. Перизки обязаны были платить налоги государству. Они же несли в его пользу воинскую повинность, но в военном строю перизки становились отдельно от спартиатов. брачные союзы перизков со спартиатами и наоборот запрещались. Со стороны государства над перизками был установлен надзор, осуществляемый специальными должностными лицами спартиатов – гармостами.

Илоты представляли собой основную массу побежденного и поработанного населения. Само название «илоты» до сих пор не ясно. Есть предположение, что оно происходит от имени города Гелос, некогда захваченного дорийцами. Согласно другой гипотезе, слово «илот» берет начало от греческого глагола «попадать в плен», «быть

пленным». Илотов в Спарте было много, до 200 тысяч человек. Они отличались от рабов других греческих полисов-государств.

Во-первых, это были только государственные рабы. Древние авторы называют их «общественными рабами». Илоты считались собственностью государства так же, как и земля.

Во-вторых, илоты не были отделены от земли. Проживая со своими семьями на территории того или иного клера спартиатов, они пользовались известной хозяйственной самостоятельностью. Обработывая землю своих хозяев, илоты отдавали спартиатам половину урожая в виде оброка натурой или «апофоры». Илоты, это в-третьих, в отличие от рабов других греческих полисов-государств иногда призывались на военную службу. В войсках они использовались в качестве обозных, носильщиков и лагерной прислуги.

В-четвертых, илоты могли быть отпущены на волю государством [3].

Государственно-политический строй Древней Спарты отобразим в виде таблицы [3, с. 196].

Таблица – Органы государственной власти в Древней Спарте

Органы власти	Их функции	Как принимались решения	Как образовывались
Народное собрание (апелла) – законодательный орган	Избирало 5 эфоров, членов совета старейшин, рассматривало вопросы войны, утверждало законы	Решение принималось без предварительного обсуждения криками о согласии или нет. Созывалось нерегулярно	Участвовали только спартанцы – мужчины, которые достигли 30 лет
Совет старейшин (герусия) – высший государственный орган с неограниченными полномочиями	Вместе с эфорами готовил вопросы для решения на народном собрании. Руководил государством, два члена совета были командующими войсками и жрецами	Обсуждение всех вопросов и принятие решений носило закрытый характер	Состоял из 300 человек, которые достигли 60 лет. Их избирали на неограниченный термин
Эфорат – высший государственный орган, которому принадлежала вся полнота исполнительной и судебной власти	Руководил государственными делами, готовил вопросы для решения на народном собрании, рассматривал судебные дела и наблюдал за жизнью граждан	Обсуждение всех вопросов и принятие решений носило закрытый характер	В коллегию входило 5 эфоров (надзирателей), которых избирали народным собранием сроком на один год

Спартанцы жили военно-лагерным строем. Они составляли войско, которое никогда не распускалось, всегда находилось в образцовом порядке и было готово к немедленному выступлению. Спартанец был всегда вооружен. С 20 до 60 лет он считался военнообязанным. Каждый спартиат этого возраста обязан был ежедневно являться на общий сбор и заниматься военными упражнениями. Не позже чем в 30 лет спартиат должен был жениться. Давать девушке приданое не разрешалось. Вступление в брак считалось началом гражданского и политического полноправия [4].

Все полноправные граждане Спарты обязаны были также участвовать в сисситиях. Сисситии представляли собой содружества небольших групп спартиатов. Каждая сиссития имела свое помещение, где проходили общие трапезы (фитидии, или фидитии) и участники сисситии вообще проводили все свое время, часто ночевали и куда они

приходили вооруженными. По сисситиям епартиаты расставлялись в строю. Участие в сисситии для каждого спартамца было обязательным. Для общих трапез он обязан был вносить ежемесячно некоторое количество ячменной муки, вина, сыра и винных ягод [5].

Спартамские власти без всяких ограничений вмешивались в личную и семейную жизнь своих граждан. Брак должен был давать государству крепких, здоровых детей. Поэтому должностные лица следили за тем, чтобы девушки имели хорошую закуску и, становясь матерями, производили на свет сильных и здоровых детей, будущих воинов. Родившегося младенца сразу же несли в герусию, где осматривали. Если он признавался хилым, то отец обязан был убить своего младенца. Здорового и сильного ребенка оставляли в живых, и он воспитывался у матери до семи лет. Затем он шел в общественную школу, где проводил время до совершеннолетия, т.е. до 18 лет. Точнее – это были детские военизированные отряды («агелы»), где юные спартиаты попадали под строгий надзор государственных педагогов или «педономов» [6].

В школе жили и учились. Режим школы был очень суровый. Мальчики спали на твердой циновке без подушки, укрывались легким одеялом. Единственной их одеждой был плащ (гиматий). Ходили босиком зимой и летом и с непокрытой головой. Они должны были переносить одинаково хорошо как жару, так и холод.

Для того чтобы воспитать в спартамских мальчиках выносливость, их приучали к голоду и жажде. Были дни, когда их не поили. Приучали их и к перенесению физической боли.

С этой целью при переходе из младшей возрастной группы в старшую юных спартиатов секли в торжественной обстановке. Это происходило возле храма Артемиды. Руководила обрядом жрица, державшая в руках маленькую статуэтку Артемиды. Когда жрица поднимала статуэтку вверх, удары розг ослабевали, когда опускала вниз, удары становились сильнее. При этом ни один спартамский мальчик не должен был ни кричать, ни стонать, так как это считалось позором.

В школе мальчики занимались физическими упражнениями и военным делом. Цель воспитания была вырастить сильного, закаленного воина. Они учились читать, писать, считать, петь и танцевать, читать стихи на патриотическую тему. Заниматься философией и красноречием не разрешалось. Мальчики приучались говорить как можно короче – лаконично (от названия страны Лаконии). Примером такого лаконизма могут служить слова матери, провожавшей сына на войну. Она дала ему щит и сказала: «С ним или на нем». Поощрялось воровство, как способ воспитания ловкости. Уличенного в краже жестоко избивали. К концу обучения мальчиков заставляли пройти «практику» путем убийства безоружных илотов. Спарта, пожалуй, единственная страна в своем роде, где воровство и убийство невинных людей в лице илотов не считалось позорным делом. Обучение чтению и письму было сведено до минимума. С 20-летнего возраста юноши получали полное вооружение воинов и вступали в члены одной из сисситий. С этого времени начиналась непрерывная лагерная жизнь, продолжавшаяся до старости.

Для девушек имелись особые «гимнасии», где они, как и мальчики, также занимались гимнастическими упражнениями, плясками, музыкой и пением. По сравнению с другими древнегреческими государствами, где женщины чаще всего вели затворнический образ жизни, спартамки, воспитываясь наравне с мужчинами, пользовались большей свободой и значительным уважением [3, с. 200–201].

Вся психология воспитания великих воинов являлась составной частью государственного воспитания и обучения молодого поколения. Она предусматривала подготовку хорошо тренированных и физически развитых воинов, способных защитить страну от внутренних и внешних врагов. Спартамский воин – это прежде всего дисциплинированный воин, он стойко переносит трудности и невзгоды, слушается своих командиров, повинуется избранным властям. Меньшее значение в этой системе воспитания придавалось собственно образованию – оно сводилось к умению читать и писать.

Система спартанского воспитания состояла из трех ступеней. Первой ступенью было воспитание мальчиков с 7 до 12 лет в так называемых агелах (стадах). Вот что писал об этом Плутарх: «Ликург не разрешал, чтобы дети спартанцев воспитывались купленными или нанятыми воспитателями, да и отец не имел права воспитывать сына по своему усмотрению. Он отобрал всех детей, которым исполнилось семь лет, объединил их в агелы и воспитывал их сообща, приучал к совместным играм и учебе. Во главе агелы он ставил того, кто был самым сообразительным и храбрее других в драках.

Дети во всем брали с него пример, исполняли его приказы, терпели наказания, так что все обучение заключалось в том, чтобы воспитать в детях повиновение. Старик наблюдал за их играми и, постоянно внося в их среду раздор, вызывали драки: они внимательно изучали, какие задатки храбрости и мужества заключены в каждом, храбри ли мальчик и упорен ли в драках. Грамоте они учились только в пределах необходимости. Все же остальное воспитание заключалось в том, чтобы уметь безоговорочно повиноваться, терпеливо переносить лишения и побеждать в битвах». Общий контроль и руководство воспитанием мальчиков было возложено на особое должностное лицо – педонома. Эта должность считалась важной, и на нее назначали лиц, которым было, по словам Ксенофонта, «позволено занимать самые высокие должности в государстве» [7].

С 12 лет наступал новый этап обучения и воспитания. Теперь подростки вступали в илы (отряды) во главе с иренами. Это были, как правило, старшие по возрасту авторитетные юноши. Общее руководство воспитанием подростков было возложено на специальных должностных лиц. Занятия носили характер военной подготовки. «По мере того как они подрастали, их воспитывали все более сурово, стригли коротко, приучали ходить босиком и играть нагими. Когда им исполнилось 12 лет, они переставали носить хитон, получая раз в год плащ, ходили грязными, не умывались и не умащали ничем тело, за исключением нескольких дней в году, когда им разрешалось пользоваться всем этим. Спали они вместе по илам и агелам на связках тростника, который они сами приносили себе, ломая голыми руками верхушки тростника, росшего по берегам Еврота. Зимой они подкладывали так называемый ликофон, мешая его с тростником, так как считали, что это растение согревает». Именно в этом возрасте юные спартиаты проходили сложный курс военного обучения: владение оружием, отработку строя фаланги, быстроту передвижения и тактические хитрости. Особое внимание было уделено воспитанию чувства социального превосходства по отношению к илотам. Причем это делалось весьма оригинальным способом. Спартиаты заставляли илотов пить в большом количестве несмешанное вино и, приводя на сисситии, показывали юношам, насколько отвратителен порок пьянства. Они заставляли их петь непристойные песни и танцевать безобразные танцы: танцы и песни, бывшие в употреблении среди свободных, илотам были запрещены! Воспитание чувства отвращения к илотам дополнялось и более жестокими способами. Именно отрядам старших юношей поручалось проведение так называемых криптий, т.е. санкционированных государством тайных убийств илотов. По мнению воспитателей, эти мероприятия должны были показать ловкость, хитрость, повиновение и военную подготовку подрастающих спартиатов.

К 20 годам наступал третий этап в воспитании юношей. Молодому спартиату разрешалось вступать в члены сисситии. Иначе говоря, молодой человек становился обладателем емельного надела с несколькими илотскими хозяйствами, от доходов которых он должен был жить, содержать свой дом, вносить в сисситию, как уже было сказано, определенное количество продуктов: ячменной и пшеничной муки, вина, масла и маслин, сыра и фруктов. Сисситии были важным общественно-политическим институтом в системе спартанской государственности. Каждая сиссития была своеобразным военным подразделением, насчитывала около 15 человек. Юноши вместе питались, проводили большую часть времени в совместных беседах и военных тренировках,

хотя каждый член сисситии имел собственный дом и семью, куда он возвращался вечером. Участие в сисситии было обязательным для спартиата, так же, как и внесение продуктового взноса. Если спартиат из-за бедности не мог заплатить взноса, он терял право участия в сисситии и лишался почти всех гражданских прав. До 30 лет спартиат был ограничен в гражданском статусе, например ему не разрешалось ходить на рынок, и он мог делать покупки лишь привлекая родственников. На плечи молодых спартиатов падала основная тяжесть охранной службы, неудобства мелких военных походов. К 30 годам спартиат обычно обзаводился семьей, своим домом, ограничения снимались и открывался путь к командным постам и государственным должностям.

Заключение. Таким образом, находившаяся под строгим государственным контролем система воспитания молодого поколения обеспечивала особую подготовку спартиата – основы спартанской государственности – умелого профессионала, ощущающего свое привилегированное положение, беспрекословно повинующегося властям, но и требующего, чтобы они учитывали и реализовывали их социальные интересы [7, с. 185–186].

Список использованной литературы:

1. Древняя Греция / отв. ред.: В.В. Струве, Д.П. Каллистов. – М., 1956. – С. 88–91.
2. Дюрант, В. Жизнь Греции / В. Дюрант. – М., 1997. – С. 88.
3. Космач, В.А. История государства и права зарубежных стран: учеб. пособие для вузов: в 3 ч. / В.А. Космач. – Минск, 2000. – Ч. 1. Древние цивилизации. – С. 191–195.
4. Федоров К.Т. История государства и права зарубежных стран: учебное пособие / Федоров К.Т.; отв. ред.: Крылов Б.С. – 2-е изд., перераб. и доп. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – С. 34.
5. История древнего мира: учебник для пед. ин-тов / под ред. В.Н. Дьякова, С.И. Ковалева. – М.: Просвещение, 1956. – С. 293.
6. История древнего мира: в 2 ч. – М., 1981. – Ч. 2. Греция и Рим. – С. 46.
7. История Древней Греции / под ред. В.И. Кузицина. – М., 2000. – С. 184.

Мароз В.С., Ермашкевич М.М.

ГУО «Средняя школа № 34 г. Витебска», Республика Беларусь
г. Витебск

Учителя-дефектологи
school-34vit@okt.vitebsk.by

Лауткина С.В.

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

Доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by

УДК 376.36-37.043.2

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С УЧИТЕЛЯМИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ЦЕЛЬЮ СОЗДАНИЯ АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются вопросы создания оптимальных условий адаптивной образовательной среды как ресурса эффективного развития младших школьников с особенностями психофизического развития. Описывается специфика взаимодействия

учителя-дефектолога с учителями начальных классов по созданию адаптивной образовательной среды в классах интегрированного обучения и воспитания.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, интегрированное обучение и воспитание, адаптивная образовательная среда.

CONTINUITY OF WORK OF THE TEACHER-DEFECTOLOGIST WITH PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO CREATE AN ADAPTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS WITH PECULIARITIES OF PSYCHO-PHYSICAL DEVELOPMENT

The article deals with the issues of the importance of creating optimal conditions for an adaptive educational environment as a resource for the effective development of younger students with special needs in the State Educational Institution "Secondary School No. 34 in Vitebsk" through the interaction of a defectologist teacher with primary school teachers in classes of integrated education and upbringing of children with special needs. psychophysical development.

Keywords. Children with special needs, integrated training and education, adaptive educational environment.

Введение. Одним из приоритетных направлений государственной политики Республики Беларусь в области образования является обеспечение реализации права детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) на образование. Важным направлением в реализации такого права является создание адекватной возможностям и способностям детей с ОПФР адаптивной образовательной среды [1; 2]. Так, *адаптивная образовательная среда* включает адаптацию образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, в том числе «особенного», 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 [3].

Создание благоприятной адаптивной образовательной среды невозможно без гармоничных и уважительных межличностных отношений между участниками образовательного процесса. Практика работы в учреждении, где обучаются дети с ОПФР, показывает, что другие учащиеся и педагоги не принимают «особенных» детей ввиду отсутствия информации об их особенностях и способах взаимодействия с ними. Этот факт выступает барьером в получении образования и успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями. Учителя – дефектологи и учителя начальных классов являются ведущими специалистами в реализации интегрированного обучения и воспитания на базе общеобразовательной школы.

В ГУО «Средняя школа № 34 г. Витебска» открыты классы интегрированного обучения и воспитания с 2017/2018 года. В текущем учебном году функционируют 8 классов интегрированного обучения и воспитания. В этих классах наряду с учащимися с нормотипичным развитием обучаются следующие категории учащихся с ОПФР: с интеллектуальной недостаточностью – 7, с трудностями в обучении – 18, с тяжёлыми нарушениями речи – 8, с расстройством аутистического спектра – 1. В классах работают 7 учителей-дефектологов. Успешное обучение и адаптация к условиям школы учащихся с ОПФР и нормотипичных, благоприятный климат в ученическом коллективе предполагает слаженную, координированную работу администрации, педагогов начальных классов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов. Большое значение играет и участие в работе школы и родителей нормотипичных учащихся и «особенных».

В школе создана творческая группа для работы над областным проектом *«Преемственность работы учителя – дефектолога с учителем начальных классов с целью создания адаптивной образовательной среды для учащихся с ОПФР»* (сроки реализации проекта – сентябрь 2021 года – май 2024 года). *Целью проекта* является обеспечение взаимодействия учителя-дефектолога с учителями начальных классов для создания адаптивной образовательной среды для учащихся с ОПФР. Для достижения цели были поставлены следующие *задачи*: 1) создание условий для активного взаимодействия учителей-дефектологов с учителями начальных классов, работающих с учащимися с ОПФР; 2) содействие социализации учащихся с ОПФР, преодоление имеющихся у них нарушений в развитии через совместную деятельность учителей-дефектологов и учителей начальных классов; 3) осуществление совместных мероприятий учителей начальной школы, учителей-дефектологов и других специалистов школы по адаптации или созданию образовательной среды для учащихся с ОПФР и ряд других задач.

Для успешной реализации проекта еще на начальной стадии его выполнения было проведено анкетирование учителей начальных классов и родителей учащихся с ОПФР.

Цель статьи – описание результатов анкетирования педагогов школы и родителей учащихся с ОПФР на предмет адаптивной образовательной среды (анализ уже имеющихся ресурсов, планы на создание новых ресурсов и др.).

Материал и методы. Использовались теоретические методы (сравнительный, системного анализа, систематизации и концептуализации научных идей); сбора данных (анкетирование учителей начальных классов и родителей учащихся с ОПФР); обработки и интерпретации результатов (комплексный сравнительный анализ, графические методы представления полученных данных).

Для выявления и конкретизации имеющихся затруднений в создании адаптивной образовательной среды, анализа трудностей в реализации интегрированного обучения и воспитания, повышения качества учебно-воспитательного процесса учащихся с ОПФР членами творческой группы были разработаны анкеты *«Обучение учащихся с ОПФР»* для педагогов, работающих с учащимися с ОПФР, и их родителей. Форма анкет была смешанная, анкеты содержали вопросы открытого и закрытого типа. В анкете для родителей было 16 вопросов, для педагогов – 10. В анкетировании приняли участие 28 респондентов, из них 22 – родители учащихся с ОПФР и 6 – учителя начальных классов.

Результаты и их обсуждение. Представим полученные *результаты анкетирования родителей учащихся с ОПФР*. Так, выяснилось, что родители хотят активно участвовать в совместной работе по воспитанию и развитию своих детей через такие формы взаимодействия, как родительские собрания, совместные мероприятия (праздники, поездки, спортландии). Также родители заявили о готовности принимать участие практически в любой работе, которая будет предложена школой и специалистами. По мнению всех родителей адаптивная образовательная среда стимулирует активное взаимодействие с окружающими людьми. Большинство родителей считают, что их ребёнок достаточно включен в разнообразные виды совместной деятельности со сверстниками в классе. Ответы респондентов подтверждают, что в их классах создан доброжелательный психологический климат, а также соблюдена дозировка нагрузок, режима труда и отдыха во время учебного процесса. Родители учащихся с ОПФР предпочитают получать информацию о развитии своего ребёнка от учителя-дефектолога в лекционно-просветительской и консультативно-рекомендательной формах, а также в форме проведения практических занятий для родителей по отработке приемов и средств обучения, коррекции недостатков в развитии своего «особенного» ребенка; им бы хотелось участвовать в проведении индивидуальных и групповых занятий с их детьми.

Родители «особенных» учащихся в качестве обсуждения и реализации сформулировали следующие актуальные для них темы: *«Совершенствование навыка чтения у младших школьников с ОПФР»*; *«Рекомендации родителям по организации выполнения домашних заданий с детьми с ОПФР»*; *«Как избежать ошибок на письме»* и ряд других.

Материальную базу школы, хорошее финансирование, успешное взаимодействие учителя-дефектолога, других педагогов с родителями респонденты называют важными и необходимыми условиями для эффективной работы учителя-дефектолога. Также родители считают, что и педагог-психолог школы – значимый и необходимый специалист в сопровождении «особенного» учащегося. Родители выразили высокую заинтересованность во встрече с педагогом – психологом для обсуждения психологических проблем ребенка, диагностике его развития, коррекции когнитивных процессов и поведенческих проблем, успешной адаптации к условиям первого (вхождение в школьную жизнь) и пятого классов (2-ая ступень общего среднего образования) школы.

На вопрос «Какую дополнительную информацию об организации образовательного процесса Вы хотели бы получить?» были получены разнообразные ответы, сфокусированные на разных специалистах школы. Родители «особенных» учащихся хотят услышать от:

– *администрации*: информацию о дополнительных занятиях, об организации образовательного процесса в школе (в классе интегрированного обучения и воспитания), питании детей, организации досуга, кружковой работе;

– *классного руководителя*: как успеваеет ребенок; если низкая успеваемость, то почему и как ее повысить; есть ли проблемы с поведением ребенка, если есть, то в чем это выражается, как это можно скорректировать; каков микроклимат в классе и как относятся сверстники к моему «особенному» ребенку;

– *педагога – психолога*: как повысить заинтересованность в учебе; мотивацию к учебной деятельности; что делать с поведенческими проблемами (агрессивностью, гиперактивностью, непослушанием); поведенческий анализ ребенка (в начале года и в конце года) с конкретными примерами; проведение консультации по психоэмоциональному развитию ребенка в условиях всеобщей доступности Интернета;

– *учителя – дефектолога*: информацию о динамике и результатах обучения ребенка, об актуальном уровне его речевого развития, о прогнозах его речевого развития; о возможности участия родителей в развитии устной и письменной речи ребенка.

Результаты анкетирования педагогов. Учителя начальных классов по вопросам обучения и воспитания детей с ОПФР более всего взаимодействуют с учителями-дефектологами, педагогом-психологом и завучем по учебной работе. Учителя выразили огромное желание получать больше информации об «особых» потребностях детей, межличностных отношениях в классе интегрированного обучения и воспитания от педагога-психолога школы.

На вопрос «Укажите степень эмоциональных затруднений, которые Вы испытываете при контакте с детьми с ОПФР в рамках интегрированного класса» (от 0 до 10 баллов, где 0 – минимальная трудность, 10 – максимальная) был получен средний балл – 6. Такой средний, но все же невысокий, балл демонстрирует трудности коммуникации и взаимодействия с «особыми» учащимися, страх не справиться с текущими задачами, тревожность в отношении большого количества проблем, возникающих в настоящем, а возможно и в будущем в обучении и воспитании «особенных» детей. По мнению большинства педагогов, образовательная среда, которая создана в их классе, обеспечивает благоприятный режим обучения и воспитания и темп жизнедеятельности «особенных» детей.

Для обеспечения положительного эмоционального самочувствия детей с ОПФР при коммуникации с другими детьми в классе педагоги используют следующие формы, методы и приемы: демонстрация детям в классе сильных и положительных качеств личности детей с ОПФР; создание ситуации успеха, стимулирующей детей с ОПФР к самостоятельности; оказание шефской помощи детям с ОПФР со стороны других учащихся.

«Консультация специалистов», «Участие родителей», «Поддержка со стороны администрации» указаны респондентами учителями как предпочитаемые виды поддержки своей деятельности, необходимыми в процессе работы с детьми с ОПФР.

Основными трудностями, которые возникают при работе с детьми с ОПФР, были указаны: непредсказуемое поведение детей, поведенческие нарушения (агрессивность, вспыльчивость, возбудимость, частая смена настроения, гиперактивность), трудности по включению таких детей в учебный процесс и поддержание интереса на протяжении урока, частая отвлекаемость, нарушения внимания на уроке, трудности запоминания изучаемого материала. Указанные трудности в реализации совместного обучения и воспитания встречаются и в других публикациях [3; 4; 5].

Предпочтительными видами взаимодействия, помощи и сотрудничества со специалистами, работающими с детьми с ОПФР, для педагогов начальных классов были указаны: индивидуальная беседа с учителем-дефектологом, педагогом-психологом, круглый стол, мастер-класс, консультация, презентация методов работы, семинар – практикум, разбор кейсов, решение практических задач по сопровождению учащихся с ОПФР. Большинство педагогов оценили уровень своих знаний об особенностях обучения детей с ОПФР в рамках интегрированного класса как «средний».

Наиболее интересными темами для обсуждения в рамках совместной работы специалистов, по сопровождению учащихся с ОПФР, педагоги назвали: «Особенности работы с детьми с ОПФР в классе интегрированного обучения и воспитания», «Организация работы с семьёй, воспитывающей «особенного» ребёнка», «Как понять, что ребёнку «трудно» учиться?», «Психологические особенности учащихся с ОПФР», «Особенности усвоения различных учебных дисциплин учащимися с ОПФР», «Роль педагога начальных классов в формировании благоприятных межличностных отношений в классе» и ряд других.

Заключение. Таким образом, полученные результаты обуславливают разработку и проведение соответствующих мероприятий с педагогами и родителями учащихся с особенностями психофизического развития. Реализуя конкретно обозначенные запросы респондентов, ожидается повышение результативности в преемственности в работе учителя-дефектолога с педагогами начальных классов с целью создания адаптивной образовательной среды для учащихся с особенностями психофизического развития.

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. 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.
3. Лауткина, С.В. Инклюзивная образовательная среда в учреждениях образования / С.В. Лауткина // Психологический Vademecum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – С. 167–173. – Библиогр.: с. 173 (4 назв.).
4. Лауткина, С.В. Готовность педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии / С.В. Лауткина // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XIX(66) Регион. науч.-практ. конференции преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 13–14 марта 2014 г.: в 2 т. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Т. 2. – С. 303–305. – Библиогр.: с. 305 (5 назв.).
5. Плишкина, Ю.В. Преемственность в работе учителя начальных классов и учителя-дефектолога в условиях совместного обучения и воспитания / Ю.В. Плишкина // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 нояб. 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: В. В. Хитрюк [и др.]. – Минск, 2020. – С. 316–319.

Милашевич Е.П.

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

Старший преподаватель
lenamilashevich@rambler.ru

Трусова А.В.

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

Студент
nastatrusova175@gmail.com

УДК [159.944.4:159.942]:62-057.86

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данная статья посвящена проблеме изучения эмоционального интеллекта во взаимосвязи с копинг-стратегиями у специалистов технического профиля деятельности. После проведенного анализа взаимосвязи представленных двух компонентов, было выявлено, что большинство испытуемых, обладающих высоким копинг-потенциалом наделены большими возможностями к социально-психологической адаптации в ситуациях стресса, а также имеют достаточно шансов и сил, для того, чтобы быстро психологически восстановиться и вернуться к повседневной жизни, после воздействия стрессовой ситуации. В результате проведенного корреляционного анализа Спирмена выявлено, что, чем больше испытуемые придают значение собственным эмоциям, познают себя и окружающих, понимают, идентифицируют эмоции, тем более развит проблемно-ориентированный копинг, высока вероятность использования его при стрессовых ситуациях.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, копинг-стратегии, совладающее поведение, стресс.

CORRELATION EMOTIONAL INTELLIGENCE AND COPING STRATEGIES OF TECHNICAL SPECIALISTS

This article is devoted to the problem of studying emotional intelligence in relation to coping strategies among technical specialists. After analyzing the relationship of the two components presented, it was revealed that the majority of subjects with high coping potential are endowed with great opportunities for socio-psychological adaptation in stress situations, and also have enough chances and strength to quickly psychologically recover and return to everyday life after exposure to a stressful situation. As a result of Spearman's correlation analysis, it was revealed that the more the subjects attach importance to their own emotions, get to know themselves and others, understand, identify emotions, the more problem-oriented coping is developed, the higher the probability of using it in stressful situations.

Keywords: emotional intelligence, coping strategies, coping behavior, stress.

Введение. Нередко на своем жизненном пути человек встречается с неблагоприятными для его психологического состояния ситуациями, впоследствии испытывая неприятные чувства и переживания, которые могут негативно сказаться не только на решении самой возникшей проблемы, но и на результатах любой деятельности личности, в том числе и профессиональной.

Несмотря на высокую и стабильную востребованность, высокие доходы, специалисты технического профиля деятельности ежедневно подвергаются большому влиянию риска на рабочем месте. Уверенности в своих профессиональных знаниях, умениях

и навыках зачастую недостаточно для продуктивной деятельности таких работников. На протяжении рабочего дня, данных специалистов может сопровождать состояние повышенного напряжения, в связи с экстремальными, стрессовыми ситуациями, которые уже возникли, или же могут возникнуть на работе. Само определение «стресс» стало понятием, объединяющим широчайший круг явлений жизни и деятельности людей. Стресс является индивидуально воспринимаемым феноменом, опосредованным психологическими особенностями личности [1]. Неумение совладать с состоянием стресса, управлять собственными эмоциями, чувствами, поведением в особо ответственных служебных и жизненных ситуациях, безусловно, понижает эффективность выполнения должностных обязанностей.

Длительное и напряженное функционирование в сложных экстремальных условиях приводит к снижению адаптационного потенциала личности, повышается риск возникновения различного рода депрессий, психосоматических расстройств, аддиктивных явлений, агрессии и т.д. [2]. Необходимо учитывать и тот факт, что для людей зрелого возраста работа является главной составляющей их жизни, средством сосуществования и материального благополучия, жизненной необходимостью и способом самосовершенствования и самореализации [3]. В этой сфере значимой деятельности наиболее ярко проявляется эмоциональный интеллект человека и его жизненные, профессиональные стратегии.

Изменение точки зрения на соотношение эмоциональных и познавательных процессов стало предшествующим событием введения термина «эмоциональный интеллект» в научную парадигму. Эмоциональный интеллект представляет собой сумму навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию других людей, а также собственные. Исследованием эмоционального интеллекта занимались В.Л. Пейн, Дж. Майер, П. Саловей, Д. Гоулман, а также отечественные психологи: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомирова [4].

Феномен копинг-стратегий является довольно сложным, так как включает в себе огромное количество различных концепций и подходов к его исследованию (С. Фолкман, Р.С. Лазарус, Э. Фрайденберг, Л.И. Дементий, Н.М. Лыкова и др.). Р.С. Лазарус понимал под копингом средства психологической защиты, вырабатываемые человеком от психотравмирующих событий, которые воздействуют на его ситуационное поведение [5]. Однако, несмотря на большое количество разностороннего рассмотрения копинг-стратегий, они практически никогда не исследовались в контексте эмоционального интеллекта.

Можно говорить о том, что эффективность адаптации существенным образом зависит от того, насколько субъект адекватно воспринимает себя в окружающем мире, насколько успешно выстраивает социальные отношения, насколько субъект готов и способен изменять свое поведение соответственно запросам социума. В свою очередь, социальная адаптивность как один из компонентов совладающего поведения, обеспечивающая успешность использования человеком социальных ресурсов в процессе нахождения в стрессовых и проблемных ситуациях, в значительной мере зависит от того, в какой степени человек способен распознавать собственные эмоции и эмоции других людей и осознанно управлять ими. Иными словами, психологические характеристики совладающего поведения (копинг-поведения) человека зависят от уровня сформированности у субъекта эмоционального интеллекта.

Материал и методы. Материалами исследования послужили труды зарубежных и отечественных психологов, изучавших феномены эмоционального интеллекта, стресса и способов совладания, и раскрывшие их значимость в жизнедеятельности человека и его личностного развития. Само исследование было проведено на базе ОАО «Оршанский авиаремонтный завод». Объем исследуемой выборки – 25 человек: 18 мужчин и 7 женщин.

Возраст: от 35 до 40 лет, стаж работы: 15 лет.

Первым этапом было исследование компонентов эмоционального интеллекта у специалистов технического профиля деятельности. Для этого использовался опрос-

ник «Эмоциональный интеллект» (автор Д. Люсин). Опросник «Эмоциональный интеллект» состоит из 46 утверждений, по отношению к которым испытуемый должен выразить степень своего согласия, используя четырёх балльную шкалу (совсем не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен). Утверждениям приписывается значение в баллах, равное числовому значению ответа в бланке ответов. Часть пунктов интерпретируются в обратных значениях.

Для осуществления второго этапа исследования, то есть определения доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий, использовался опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (автор Н. Эндлер, в адаптации Т.Л. Крюковой). Адаптированный вариант копинг-стрессового поведения включает перечень заданных реакций на стрессовые ситуации и нацелен на определение доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий.

Результаты и их обсуждение. По полученным данным проведенного исследования было выявлено, что большая часть испытуемых обладает высоким уровнем понимания собственных эмоций (рисунок 1).

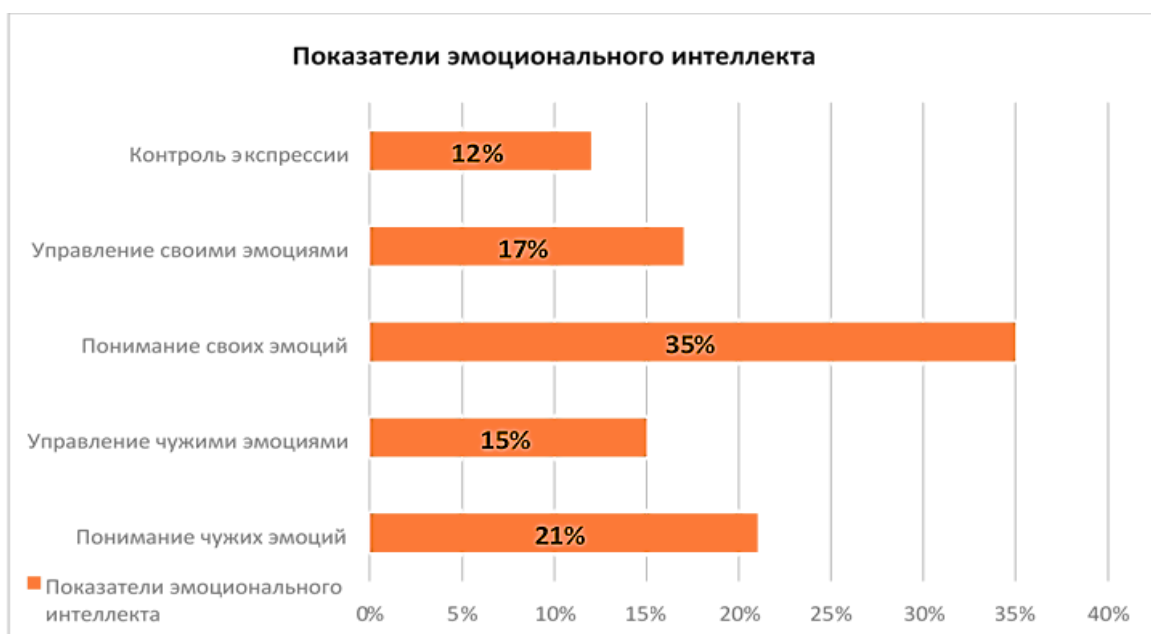


Рисунок 1. – Результаты по опроснику «Эмоциональный интеллект» (автор Д. Люсин)

Данные респонденты способны идентифицировать свои эмоции, распознавать их и вербально описывать. Респонденты, обладающие высоким показателем по шкале «Понимание чужих эмоций», в свою очередь, могут распознавать эмоциональные состояния других людей, на основании их внешних проявлений (мимика, жестикуляция, речь и т.п.). Поддерживают устойчивость положительных эмоций, уменьшают влияние на свое эмоциональное состояние негативных эмоций 17% специалистов, а 15% работников обладают способностью вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность негативных эмоций. Они склонны к манипулированию. Высокие показатели по шкале «Контроль экспрессии» относятся к способности контролировать проявления собственных эмоций.

Исследование доминирующих копинг-стратегий показало, что в данной группе специалистов технического профиля деятельности используются различные варианты преодолевающего поведения.

Из всего числа респондентов 74% выбирают проблемно-ориентированный копинг. Для совладания со стрессором, им необходимы определенные уровни информации,

интеллектуальных и физических данных, семейной и дружеской поддержки. Успешность решения задачи будет зависеть от её значимости и сложности для субъекта.

В стрессовых ситуациях выбирают эмоционально-ориентированный копинг 20% участников исследования. Наиболее часто такие люди впадают в глубокое эмоциональное переживание, а также у них отсутствует способность к сосредоточенному и целенаправленному анализу ситуации.

Такой копинг, как «Избегание» отмечается у 6% респондентов. Данный копинг является наименее эффективным в преодолении стрессовых ситуаций. Для таких людей характерен уход от конструктивного анализа ситуации, эмоционального осмысления, активных поведенческих действий.

Для данного исследования был применен корреляционный анализ Спирмена. На основе полученных статистических данных, была выявлена положительная связь проблемно ориентированного копинга с высоким уровнем способности к пониманию своих ($r_s=0,361$, при $p \leq 0,05$) и чужих эмоций ($r_s=0,650$, при $p \leq 0,01$), а также с умением управлять собственными эмоциями ($r_s=0,775$, при $p \leq 0,01$). Эмоционально-ориентированный копинг имеет только отрицательную связь с высоким контролем экспрессии ($r_s= -0,519$, при $p \leq 0,01$). Стратегия избегания имеет отрицательную связь с пониманием собственных эмоций ($r_s= -0,073$, при $p \leq 0,05$).

Корреляционный анализ показал, что, чем больше испытуемые придают значение собственным эмоциям, познают себя и окружающих, понимают, идентифицируют эмоции, тем более развит проблемно-ориентированный копинг, высока вероятность использования его при стрессовых ситуациях. Данный способ будет являться оптимальным для преодоления трудностей.

Исходя из результатов корреляционного анализа, стоит также отметить, что, чем выше уровень выраженности контроля экспрессии, тем сильнее эмоциональный аспект, и, соответственно, ниже уровень преобладающего поведения. Относительно стратегии избегания, было отмечено, что, чем более развито понимание собственных эмоций, тем выше избегающая стратегия копинга, тем пассивнее специалисты будут вести себя в ситуации стресса.

Заключение. В результате проведенного исследования мы можем сделать следующие выводы. Специалисты технического профиля деятельности, обладающие высоким копинг потенциалом, наделены большими возможностями к социально-психологической адаптации в ситуациях стресса, а также имеют достаточно шансов и сил для того, чтобы быстро психологически восстановиться и вернуться к повседневной жизни, после воздействия стрессовой ситуации.

Список использованной литературы:

1. Милашевич, Е.П. Специфика субъективного отражения стрессового состояния в учебной деятельности у студентов младших курсов / Е.П. Милашевич // *Фундаментальные и прикладные проблемы стресса: материалы III Междунар. науч.-практ. конф.*, Витебск, 16–17 апреля 2013 г. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – С. 184–185.
2. Митина, О.В. Исследование взаимосвязи личностных характеристик и динамики эмоциональной сферы в ситуации длительного стресса / О.В. Митина, А.М. Перпер., Л.Ш. Абдуллаева // *Психологические исследования*. – 2019. – № 63. – С. 6–9.
3. Милашевич, Е.П. Отношение к профессии в общей динамике развития человека в зрелом возрасте / Е.П. Милашевич // *Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: сб. науч. тр.* – Минск, 2003. – Вып. 4. – С. 99–102.
4. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
5. Вьюжанина, С.А. Психологические особенности стратегий совладающего поведения этнических субъектов / С.А. Вьюжанина, Е.А. Молчанова // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2021. – № 4. – Часть 3. – С. 133–137.

Милешкина Ю.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Студент
jug.milka0703@gmail.com

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

УДК 159.9

ПОЛОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В ПЕРИОД ЮНОСТИ

Статья посвящена анализу результатов исследования развития половой идентичности у юношей и девушек старшего школьного возраста 16–17 лет. В исследовании приняли участие 8 юношей и 10 девушек. Среди старшеклассников обследованной группы у большинства диагностирован психологический пол, соответствующий их биологическому полу. Исследование показало, что психологический пол – важная психологическая характеристика старшеклассника.

Ключевые слова: пол, идентичность, половая идентичность, юность, период юности, маскулинность, феминность, андрогинность.

SEXUAL IDENTITY IN ADOLESCENCE

The article is devoted to the analysis of the results of the study of the development of sexual identity in boys and girls of high school age 16–17 years. Eighteen high school students took part in the study. Among them there were 8 boys and 10 girls. Among the high school students in the surveyed group, the majority were diagnosed with the psychological sex corresponding to their biological sex. The study showed that psychological sex is an important psychological characteristic of a high school student.

Keywords: sex, identity, sexual identity, juvenility, period of adolescence, masculinity, femininity, androgyny.

Введение. Сегодня вопрос половой идентичности привлекает внимание психологов разных школ и направлений, а также активно обсуждается в научной литературе. Половая идентичность – одна из базовых характеристик человека, так как принадлежность к определенному полу влияет на становление личности, на ее интересы, обеспечивает формирование особой системы представлений о себе, включающей специфические потребности для мужчин и женщин, мотивы, ценностные ориентации и соответствующие этим образованиям формы поведения.

Изучение половой идентичности в период юности имеет важное научное значение, так как позволяет раскрыть содержание компонентов структуры половой идентичности на одном из переломных возрастных этапах развития личности, описать их особенности и на этой основе разработать психолого-педагогические рекомендации, а также программы по формированию половой идентичности молодежи.

Материал и методы. Для проведения исследования использовались следующие методы: 1) метод теоретического анализа научной литературы по теме исследования; 2) эмпирические методы – методика «Опросник половой идентичности» С.Бэм; 3) метод количественной обработки полученных результатов.

Методологической основой исследования явились положения о феномене половой идентичности, ее компонентах и структуре. К проблеме изучения сущности половой идентичности и описанию психологических проблем личности обращались современные отечественные и зарубежные психологи и ученые: В.С. Агеев, С.Г. Айвазов, С. Бем, Д.В. Воронцов, Я.Л. Коломинский, И.С. Клецин, Л. Колберг, И.С. Кон, Д.Б. Карвасарский, М.Х. Мелтсас, Т.А. Репина, Р. Столлер, Дж. Тернер, К. Томпсон, Г. Тэджфел, З. Фрейд, К. Хорни, В.С. Целуйко, Э. Эриксон, К.Г. Юнг и др.

В 1960–1970 годы вопрос половой идентичности активно изучался за рубежом, а в 1980–1990 годы в отечественной психологии. Широкое распространение термина «идентичность» связано с именем Э. Эриксона, благодаря которому, приблизительно с середины – конца 70-х годов термин «идентичность» прочно входит в словарь социально-гуманистических наук. Под идентичностью Э.Эриксон понимал чувство самотождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям. Чувство обретения, адекватности и стабильного владения личностью «собственным «Я» независимо от изменений последнего и ситуации, способность личности к полноценному решению задач, встающих перед ней на каждом этапе развития» [1].

Половая идентичность – единство поведения и самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу и ориентирующегося на требования соответствующей половой роли [2]. Половая идентичность устанавливается в раннем детстве и образует самую важную часть нашей «Я – концепции». Современные исследования половой идентичности указывают на сложный характер этого личностного образования. По Р. Столлеру, половая идентичность – широкая концепция, включающая индивидуальные сочетания качеств мужественности и женственности, обусловленные биологическими, психологическими и культуральными факторами. С. Бем под половой идентичностью понимает схемы, которые применяются ребенком к собственному Я в зависимости от подкрепления или поощрения поведения, принятого в той или иной культуре для данного пола [3].

Каждый этап онтогенеза человека имеет свои возможности для развития половой идентичности. Половая идентичность происходит в результате сложного биосоциального процесса. При рождении ребенка на основании внешних генитальных признаков определяют гражданский (паспортный) пол. Далее в процессе социального развития происходит осознание принадлежности к определенному полу и формирование соответствующего поведения. Формирование половой идентичности – это очень сложный процесс, на который влияет множество условий, таких как семья, школа, сверстники, религия, культура. Непротиворечивая, успешная половая идентичность способствует формированию гармонической, развитой личности.

Ряд исследователей, таких как Э. Эриксон и Д. Марсиа, отмечают, что юношеский возраст есть возраст перехода во взрослую жизнь. Э. Эриксон считает, что в период юности девушка или юноша формирует восприятие себя как представителя противоположного пола, отражаясь в предмете своей влюбленности. Из практики известно, что на взаимоотношения с противоположным полом очень сильно влияют отношения, складывающиеся именно в данном возрасте. Ведь чувство влюбленности в объект противоположного пола – это попытка увидеть себя именно с данной точки зрения: как меня воспринимает представитель противоположного пола, насколько я привлекателен для нее или она привлекательна для него. «Если молодой человек не может вступать в действительно интимные отношения с другими людьми и собственными внутренними ресурсами, то в позднем отрочестве или ранней взрослости его межличностные связи становятся весьма стереотипными, а сам он приходит к глубокому чувству изоляции» (Э. Эриксон). Таким образом, в юношеском возрасте в первую очередь решаются задачи принятия себя как мужчины или женщины [4].

Юношеский возраст представляется важным периодом развития личности. Степень понимания старшеклассниками собственного тела, адекватности их телесных

ощущений во многом определяет специфику поведения юношей и девушек, опосредованно может влиять на развитие направленности личности. Юноши и девушки уверены в том, что индивидуальность и целостность, имеющие значение для себя, равно значимы и для других. А в этом и проявляется чувство идентичности, рассматриваемое в концепции Э. Эриксона.

Пробелы в формировании половых ролей приводят в дальнейшем к нарушению половой идентичности, что может сказаться на всей жизни (создании собственной семьи, воспитании детей, взаимоотношениях с противоположным полом).

Эмпирическое исследование проводилось с целью исследования половой идентичности в период юности. В исследовании приняли участие 18 учащихся старших классов, в возрасте 16–17 лет, среди них 8 юношей и 10 девушек. Для изучения половой идентичности в период юности была использована методика «Опросник половой идентичности» С.Бэм. Опросник половой идентичности был предложен Сандрой Бем (Sandra Bem, 1974) для диагностики психологического пола и определяет степень андрогинности, маскулинности и фемининности личности. В литературе методика упоминается как анкета (опросник) половых ролей BSRI. Опросник содержит 60 утверждений (качеств), на каждое из которых испытуемый отвечает «да» или «нет», оценивая тем самым наличие или отсутствие у себя названных качеств. Тестирование проводилось в стандартных условиях учебных заведений (групповая форма тестирования). Интерпретация результатов проходит в соответствии с ключом оценки и обработки данных исследования [5].

Результаты и их обсуждение. В результате проведенного эмпирического исследования у старшеклассников были получены данные, о том, что среди юношей – 33,4% (6 человек) маскулинного типа и 50% (9 человек) девушек феминного психологического пола, что позволяет говорить о достаточно гармоничном формировании у них половой идентичности.

Маскулинный тип личности выявлен у 33,4% исследуемых. Юноши, имеющие маскулинный тип личности, демонстрируют высокий уровень делового лидерства, они готовы брать на себя ответственность и организовывать деятельность класса. Они используют соперничество как модель реагирования в конфликтах, они способны конкурировать и принимать решения в ущерб другим. Юноши с маскулинной идентичностью имеют среднюю и низкую потребность в общении, не стремятся к новым контактам, а именно стараются проявлять независимость, уверенность в себе, доминантность, самостоятельность, напористость, склонность к риску, время от времени – агрессивность, особенно это заметно в вербальной форме. Как правило, юноши ориентируются на определенный образ – эталон, который является привлекательным. В этот период близость собственного образа Я к этому образу – эталону обеспечивает идентификацию юноши с этим образом и стремлением к реализации в поведении. Однако в этом возрасте не всегда такой образ – эталон является положительным.

Фемининный тип личности выявлен у 50% исследуемых. Гендерная социализация фемининных девушек разворачивается в условиях высокой потребности в общении и преимущественной ценности коллективистического типа восприятия класса. Девушки не готовы брать на себя ответственность за принятие решений, за деятельность и судьбу класса. Большинство девушек с фемининным типом личности имеют высокую потребность в общении, выбирают компромисс как тип реагирования в конфликтной ситуации, то есть готовы искать и находить решения путем частичных уступок. Старшеклассники – девушки проявляют свою женственность, прежде всего, в одежде, в поведении. Такие качества как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию они чаще всего проявляют в отношении животных, маленьких детей. Если начинают складываться романтические отношения, тогда и в отношении молодого человека.

У 3 исследуемых (16,6%) – 1 девушка и 2 юноши – выявлен андрогинный «психологический пол». У них в поведении представлены черты маскулинного и фемининного типов, что проявляется в отсутствии резко выраженных доминантно-агрессивных тенденций в общении, в большей мягкости, устойчивости в социальных контактах; уверенности в себе, высоком уровне самопринятия, самоуважения, и самооценки. Молодые люди с андрогинным типом личности демонстрируют высокий уровень лидерства, они готовы брать на себя ответственность и организовывать деятельность класса, они считают себя лидерами в классе. Юноши пользуются большим уважением среди сверстников, их выбирают в качестве «звезд» достаточно часто как по-деловому, так и по эмоциональному критериям. В конфликтных ситуациях они демонстрируют различные типы реагирования, проявляя при этом наибольшее количество вариантов стратегий. Девушки с андрогинным типом личности имеют высокий и средний уровни самоконтроля в общении, они легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, что обеспечивает благоприятные условия для социализации.

Заключение. Исследование показало, что психологический пол – важная психологическая характеристика старшеклассника. Проблемы половой идентичности будут всегда актуальны. Неправильное формирование половой идентичности приводит к расстройствам половой идентичности, таким, как транссексуализм. Знание и понимание особенностей половой идентификации необходимо не только каждому педагогу-психологу, но и каждому родителю. Проблема половой идентичности личности является одной из ведущих проблем в психологии, так как от её сформированности и несформированности зависит поведение и сознание человека.

Список использованной литературы:

1. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах; под ред. Д.И. Фельдштейна / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 416 с.
2. Петровский, А.В. Психология. Словарь; под общ. ред. М.Г. Ярошевского. / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Бим, С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бим. – М.: РОССПЭН, 2004. – 331 с.
4. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон. – М.: МПСИ, 2006. – 352 с.
5. Беспанская-Павленко, Е.Д. Психодиагностические методики изучения гендерных особенностей личности. Метод. рекомендации для студентов. / Е.Д. Беспанская-Павленко. – Минск: БГУ, 2013. – 86 с.

Моисеев Н.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Магистрант

moiseyeu@yahoo.com

УДК 159.923.2:378.146

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Статья посвящена проблеме самооценки студентов и ее влиянию на эффективность обучения в рамках получения высшего образования.

Ключевые слова: самооценка, академическая успешность, методика, показатель уровня самооценки, уровень притязаний.

INFLUENCE OF SELF-ASSESSMENT ON THE ACADEMIC PERFORMANCE OF UNIVERSITY STUDENTS

The article is devoted to the problem of self-esteem of students and its influence on the effectiveness of training in the framework of higher education

Keywords: self-esteem, academic success, methodology, self-esteem indicator, level of aspirations.

Введение. Фундаментальной целью образования является развитие способности студентов к обучению на протяжении всей жизни [1], что также является одной из целей Министерства образования Республики Беларусь в области устойчивого развития. Самооценка учащихся играет ключевую роль в достижении этой цели, потому что, с психолого-педагогической точки зрения, эффективное саморегулируемое и обучение, в рамках высшего образования, будет более эффективным, когда учащиеся реалистично осознают свои силы и эффективно используют свой внутренний потенциал.

Проблеме самосознания посвящено немало исследований в отечественной психологии. Эти исследования сконцентрированы в основном вокруг двух групп вопросов. В работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Р. Чаматы, И.И. Чесноковой, Е.В. Шороховой в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самосознания в контексте более общей проблемы развития личности. В другой группе исследований рассматриваются более специальные вопросы, прежде всего, связанные с особенностями самооценок, их взаимосвязью с оценками окружающих. [2]

В рамках Я – концепции, как содержательной стороны самосознания, исследователи определяют самооценку как оценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств, и места среди других людей [2]. По утверждениям А.В. Петровского «самооценка есть результат... своего рода проекция реального «Я» на «Я» идеальное» [2].

«Самооценка – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения [2]. Она выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я – концепции, самопознания, и как процесс самооценивания. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Рассматривается в качестве центрального личностного образования и центрального компонента Я – концепции».

В то же время, самооценка, интерпретируется как личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции поведения и деятельности человека, как автономная характеристика личности, её центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий своеобразие её внутреннего мира. Ведущая роль самооценке отводится в рамках исследования проблем самосознания: она характеризуется как стержень этого процесса, показатель индивидуального уровня его развития, его личностный аспект, органично включенный в процесс самопознания. С самооценкой связываются оценочные функции самопознания, вбирающие в себя эмоционально – ценностное отношение личности к себе, специфика понимания ею самой себя [3].

Советский психолог, академик АПН СССР, Б.Г. Ананьев [2] высказал мнение, что самооценка является наиболее сложным и многогранным компонентом самосознания (сложный процесс опосредованного познания себя, развернутый во времени, связанный с движением от единичных, ситуативных образов через интеграцию подобных ситуативных образов в целостное образование – понятие собственного Я, являющимся прямым выражением оценки других лиц, участвующих в развитии личности.

Однако А.Н. Леонтьев предлагает осмыслить самооценку через категорию «чувство» как устойчивое эмоциональное отношение, имеющее» выраженный предметный характер, который является результатом специфического обобщения эмоций [2].

Тем не менее, отсутствует кросс-культурный синтез результатов; все последние анализы влияния самооценки на успеваемость проводились в контексте К-12 (программа 12-летнего обучения в рамках полного среднего образования) в 2013, 2017 и 2019 годах [3].

Кроме того, существует значительный пробел в понимании того, как разрабатывать и внедрять эффективные программы коррекции самооценки. Самооценка во многих случаях, является имплицитным процессом – без видимых внешних данных. Теоретическое утверждение состоит в том, что самооценка должна быть явной, т.е. действия по самооценке должны быть наблюдаемыми или прослеживаемыми, чтобы реализовать их потенциальные психолого-педагогические и практические преимущества, потому что только с отслеживаемыми действиями преподаватели могут контролировать процесс и принимать меры для улучшения качества преподавания и, как следствие, роста академической успеваемости студентов. Однако не было предпринято никаких попыток собрать воедино данные о том, влияет ли явное/неявное измерение самооценки на академическую успеваемость [4].

Таким образом, эта статья направлена на синтез эффектов самооценки, чтобы в дальнейшем определить ее степень влияния на академическую успеваемость студентов в рамках системы получения высшего образования, ведь одна из актуальных проблем педагогики является учебная успеваемость, которая тесно связана с повышением требований к специалистам и обусловлено высоким темпом развития технологий, огромным потоком информации, а значит, необходимостью принятия мер по улучшению качества специальной подготовки, и, соответственно, повышением учебной успешности студентов. Данная проблема изучалась, но остается до сих пор предметом горячих споров, и областью противостояния совершенно противоположных точек зрения на аспект определения ведущих факторов обеспечения учебной успеваемости и предупреждения неуспеваемости. Сфера образования испытывает в настоящее время острую потребность в исследовании указанной проблемы.

Самооценка и связанный с ней уровень самооценки являются важнейшими факторами, влияющими на результативность обучения. Но аспект влияния самооценки на успешность обучения в ВУЗе освещен слабо, вследствие чего я решил в своем исследовании обратиться к данной проблеме, так как она кажется мне наиболее интересной и, раскрыв суть данного вопроса, мы сможем применить результат в практической деятельности педагога-психолога.

На уровне гипотезы, можно предполагать, что самооценка приносит пользу успеваемости учащихся, если она используется формирующим образом. Этот обзор будет включен в исследовательскую работу в рамках магистерской диссертации, с целью проверки влияния самооценки путем синтеза полученных эмпирических данных. Поскольку самооценка имеет большой потенциал в улучшении результатов обучения, когда используется в формирующих целях, ей уделяется значительное внимание в высшем образовании как за рубежом, так и на территории СНГ [4].

Появляется все больше эмпирических исследований, изучающих влияние самооценки на успеваемость. Ряд зарубежных исследователей выступают за то, чтобы самооценка, ее диагностика, профилактика и/или коррекция была встроена в учебную программу для того, чтобы учащиеся могли развивать навыки и стратегии значимой самооценки, которые могут привести к желаемым краткосрочным и долгосрочным результатам обучения.

Как академическая успеваемость студентов, так и самооценка имеют решающее значение для развития саморегулируемого и непрерывного обучения в высшем образовании. Взаимосвязь между этими двумя понятиями важна, но пока недостаточно изучена. Цель этой концептуальной статьи двойка. Во-первых, мы формулируем взаимодействие между академической успеваемостью и самооценкой студентов на основе пере-

осмысления и интеграции двух концепций. Во-вторых, мы разворачиваем процесс самооценки на три этапа: (1) определение и применение критериев оценки, (2) саморефлексия и (3) суждения и калибровка самооценки. Для каждого шага будет разработан психолого-педагогическая программа коррекции, которая будет способствовать значимой самооценке. Обсуждаются последствия для обучения и преподавания как в очной, так и в онлайн-среде обучения.

Список использованной литературы:

1. Boud, D., and N. Falchikov. 2006. "Aligning Assessment with Long-Term Learning." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31(4): 399–413.
2. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Издательство Московского Университета, 1983. – 284 с.
3. Brown, G.T.L., and L.R. Harris. 2013. "Student Self-assessment." In the *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, edited by J. H. McMillan, 367–393. Thousand Oaks: Sage.
4. Вовчик-Блакитина М.В. Некоторые индивидуально-психологические особенности хорошо успевающих студентов. *Советская педагогика*. – 1999. – № 2. – С. 85–94.

Новосельцева Е.В.

ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», Республика Беларусь
г. Витебск
vog-ckroir@yandex.by

УДК 37.015.31:616.89-008.47-053.2

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ДЕФИЦИТОМ ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена проблеме создания условий для обучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

Ключевые слова: создание условий, воспитание и обучение, синдром дефицита внимания с гиперактивностью.

CREATING SPECIAL CONDITIONS FOR TEACHING CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

The article is devoted to the problem of creating conditions for teaching children with attention deficit hyperactivity disorder.

Keywords: creating conditions, education and training, attention deficit hyperactivity disorder.

Введение. Синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) является частой причиной нарушений поведения и трудностей обучения в дошкольном и школьном возрасте, проблем во взаимоотношениях с окружающими. Основные проявления СДВГ включают нарушения внимания (дефицит внимания), признаки импульсивности и гиперактивности. Если признаки гиперактивности обычно уменьшаются по мере взросления ребенка, то нарушения внимания, отвлекаемость и импульсивность могут оставаться у него на долгие годы, служа почвой для социальной дезадаптации.

Проблема воспитания и обучения детей с повышенной двигательной активностью волнует педагогов, родителей. Если ребенок гиперактивен, то трудности испытывает не только он сам, но и его окружение: родители, воспитатели, педагоги. Обычно поведение таких детей формируется в силу неправильного педагогического подхода окружающих взрослых: частые окрики, порицания, наказания, осмеяния, запреты и т. п.

По мнению исследователей [3; 4], условия обучения ребенка оказывают существенное влияние на его поведение и служат эффективным средством усиления педагогического воздействия на учебную деятельность ребенка с СДВГ. Цель статьи – изучение условий для успешного обучения и воспитания детей с СДВГ.

Материал и методы. Использовался системный анализ педагогической, психологической, методической литературы по проблеме исследования; методы обобщения и концептуализации научных идей; передовой педагогический и психологический опыт в обучении и воспитании детей с СДВГ.

Результаты и обсуждение. Рассмотрим вопросы *создания специальных условий для обучения детей с дефицитом внимания и гиперактивностью*. Так, Н.В Чурило. отмечает, что успешная работа педагога с ребенком с СДВГ предполагает *тщательное планирование занятия* [5]. При этом основной принцип планирования касается необходимости формирования и поддержания на уроке надлежащего поведения, которое, в свою очередь, является важнейшей предпосылкой хорошей успеваемости. Детям с СДВГ в большей мере, чем их сверстникам, необходимо отсутствие шума и беспорядка в классной комнате, а также наличие четкого, подробного расписания занятий и однозначно сформулированных требований учителя.

Создание стабильного режима обучения можно начинать с составления расписания дня, при котором учебный день ребенка делится на несколько блоков. Это расписание располагается на видном месте, например, на неиспользуемой части классной доски. Каждый блок расписания дня имеет временные рамки, в которых четко определены задания для ребенка, а также предоставлена информация о том, что необходимо для выполнения того или иного задания.

Другой принцип планирования обучения касается положения о том, что *наиболее сложные для усвоения ребенком дисциплины должны преподаваться в первой половине дня, а более простые – ближе или после обеда*. Это требование связано, в первую очередь, с тем фактом, что поведение детей с СДВГ часто ухудшается в течение дня.

Третьим принципом составления расписания является *последовательность учебных заданий*, в которой наименее любимые детьми задания предшествовали бы таким, которые выполняются детьми с удовольствием.

Одним из важнейших моментов успешного обучения ребенка с СДВГ является *организация взаимодействия в диаде «педагог – ребенок»*. Прежде всего, педагогу следует помнить о том, что взаимодействие с ребенком начинается с установления контакта, фиксации его внимания, которые могут осуществляться на вербальном и невербальном уровне. *Указания и требования, предъявляемые ребенку с СДВГ, должны быть краткими и конкретными*.

По мнению исследователей, для ребенка с СДВГ задания педагога должны предъявляться по определенной схеме [1; 4]. Во-первых, необходимо озвучить задание. Во-вторых, повторить его, слегка перефразировав. В-третьих, необходимо дополнительное напоминание по поводу поставленной перед ребенком задачи. Например, можно написать задание на доске.

Немаловажным моментом является понимание ребенком требований и указаний педагога. Для этого можно либо попросить ребенка повторить сказанное педагогом или показать свое понимание, выполнив требуемое действие.

Для успешной организации учебного процесса ребенка с СДВГ огромное значение имеет *контроль за поведением ребенка*. Исследования показывают, что дети с СДВГ лучше справляются с учебными задачами, а также лучше себя ведут на занятиях при наличии эффективной обратной связи в отношении своего поведения.

Эффективной является такая форма обратной связи, при которой *похвала и позитивное подкрепление за хорошее поведение ребенка и выполнение требований учителя* должны сочетаться с мягким выговором или нестрогим наказанием за нарушение дисциплины. При этом педагогу следует помнить о нескольких правилах, которые необходимо выполнять при осуществлении обратной связи: замечания ребенку необходимо делать как можно более спокойно и неэмоционально, по возможности, наедине с учеником, а не публично; замечание и требования педагога должны произноситься твердо, быть краткими и понятными; замечание в ответ на плохое поведение необходимо делать сразу же, как только это поведение проявляется; действенность замечания может быть увеличена через сокращение дистанции между учителем и учеником, через контакт глаз или даже физический контакт (например, положить руку ребенку на плечо).

Для ребенка с СДВГ, нуждающегося в повышенной физической активности, необходимо изменение его положения в классной комнате. Желательно, чтобы ученик с СДВГ имел возможность пользоваться разными типами рабочих мест. Например, в зависимости от типа деятельности он мог бы выбирать между “стоячей” партой, обычной партой в классе и отдельным кабинетом.

Важное значение для ребенка с СДВГ имеет его место в классе. Общие рекомендации специалистов [1; 4] указывают на то, что наиболее подходящим для ребенка является место перед учителем, что позволит осуществлять обратную связь и помощь, а наименее подходящим – место, где много посторонних раздражителей, например, у дверей или окна.

Заключение. По мнению многих исследователей, СДВГ не имеет варианта полного излечения. Однако именно от педагогов и психологов зависит возможность создания оптимальных адаптационных условий для обучения и развития детей с СДВГ, ведь по мнению ряда авторов [2; 3], плохое поведение ребенка с СДВГ является результатом несоответствия потребностей ученика и обстановки урока. И педагогу отводится ключевая роль в решении данной проблемы. Центральным направлением в педагогическом сопровождении детей с СДВГ является создание условий для осмысления ребенком используемых им способов успешного выполнения учебных действий, своего стиля усвоения учебного материала для перехода к самоконтролю и управлению собственной деятельностью.

Профилактической мерой является адекватный режим нагрузок, наличие постоянного режима жизни ребенка в учреждении образования. Обязательное включение в ход учебного занятия ритмичных физкультминуток. С целью дополнительного тонического ресурса необходимо включение ребенка в двигательную ритмичную активность на протяжении урока – стирание с доски, раскладка тетрадей по партам и пр. Полезно разумное использование ярких дидактических материалов.

Вместе с тем, оказание помощи детям с СДВГ должно носить комплексный характер, объединять не только различные методы и подходы, но и усилия специалистов (медиков, педагогов-психологов, учителей, учителей-дефектологов) и родителей.

Комплексная и системная помощь помогает детям постепенно преодолеть трудности в обучении, поведении, общении и достичь значительных успехов в различных областях жизни. Необходимыми условиями для этого являются своевременность, системность, последовательность, достаточная продолжительность оказываемой помощи и взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Список использованной литературы:

1. Брызгунов, И.П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – М.: Медпрактика, 2002. – 128 с.
2. Заваденко, Н.Н., Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики / Н.Н. Заваденко, Н.Ю. Суворинова, М.В. Румянцева // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 6–11.
3. Кучма, В.Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза / В.Р. Кучма, И.П. Брызгунов. – М.: Олег и Павел, 1994. – 98 с.
4. Романчук, О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей / Пер. с украинского / О.И. Романчук. – М.: Генезис, 2010. – 327 с.
5. Чурило, Н.В. Адаптивные условия обучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью в условиях инклюзивной среды / Н.В. Чурило // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология»: Междунар. научно-практ. конф. «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 1 декабря 2017 г., г. Саранск (Россия): [материалы] / редкол.: Н.В. Рябова (отв. ред.) [и др.]; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

Нурсейтова Е.А.

ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», Республика Беларусь

г. Витебск

Педагог-психолог

vitebsk.ckroir@yandex.by

УДК 376:371.382:159.98-053.4-056.24

АЛГОРИТМЫ ИГРОВОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются игровые методы коррекции поведения детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития в зависимости от вида поведенческой девиации. Выделяются психомоторные игры и игры, направленные на коррекцию вестибулярной системы, как базовые в игровом коррекционном процессе. Описываются алгоритмы игровых коррекционных воздействий на детей с особенностями психофизического развития, имеющих различные виды нарушений поведения. Обозначаются результаты исследования, подтвердившие эффективность разработанных алгоритмов игровых воздействий.

Ключевые слова: игровая коррекция поведения, алгоритмы игровой психокоррекции, психомоторная коррекция, вестибулярная сенсорная система, дети с особенностями психофизического развития.

ALGORITHMS OF GAME PSYCHOCORRECTION OF THE BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN WITH PECULIARITIES OF PSYCHO-PHYSICAL DEVELOPMENT

The article discusses game methods for correcting the behavior of preschool children with special features of psychophysical development, depending on the type of behavioral deviation. Psychomotor games and games aimed at correcting the vestibular system are singled out as basic in the gaming correctional process. Algorithms of gaming correctional influ-

ences on children with special needs of psychophysical development and various types of behavioral disorders are described. The results of the study, which confirmed the effectiveness of the developed algorithms of game influences, are indicated.

Keywords: game correction of behavior, algorithms of game psychocorrection, psychomotor correction, vestibular sensory system, children with special needs of psychophysical development.

Введение. В последнее время увеличилось количество детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) дошкольного возраста, обучающихся в условиях образовательной интеграции, в структуре нарушения которых имеют место поведенческие и эмоциональные расстройства. Опыт оказания методической помощи и консультирования специалистов психолого-педагогического сопровождения учреждений дошкольного образования, создавших условия для получения специального образования детьми с ОПФР, свидетельствует о следующем: при достаточно эффективной организации в учреждениях дошкольного образования коррекционно-развивающей работы с детьми с ОПФР в соответствии с направлениями, предусмотренными типовым учебным планом специального образования на уровне дошкольного образования, отмечается отсутствие или эпизодичность описания коррекционно-развивающей работы с детьми с ОПФР, имеющими нарушения поведения, их эмоциональных и поведенческих особенностей. Вместе с тем, специалистами осознается тот факт, что работа по коррекции эмоциональных и поведенческих особенностей у дошкольников с нарушениями поведения в структуре ОПФР имеет актуальность и востребованность в дошкольном возрасте, когда формируются основные паттерны поведения человека, личностные, эмоциональные реакции на жизненные ситуации, отношения людей друг к другу, самому себе и др. Заложенные основы личностного, эмоционального, поведенческого реагирования дошкольник будет использовать на протяжении своего жизненного пути.

В отечественной науке первостепенное значение в коррекции отклонений как в когнитивной, так и поведенческой сферах, которые впоследствии объединяются в нежелательные личностные проявления, отводится игре, которая определяется как ведущая деятельность в дошкольном возрасте [1; 2]. Также использование игры в качестве основного метода коррекционного воздействия на поведенческие нарушения резонирует с принципом личностно-ориентированного и деятельностного подхода к коррекционно-развивающей работе, который заключается в признании развития личности ребенка в деятельности, а также того, что активная деятельность самого ребенка в рамках ведущей для возраста деятельности является движущей силой его развития (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.).

Наряду с вышеуказанным, рассматриваются аспекты интеграции различных видов и техник игр в зависимости от вида нарушения поведения [3; 4; 5]. Ориентируясь на положения концепции о единстве физического и психического развития ребенка, на идею о развитии ребенка через двигательную деятельность (Ж.Пиаже, М.М. Кольцова, П.Я. Гальперин, А. Валлон), а также теорию уровневой организации движений А.Н. Бернштейна одним из основных видов игр, используемых в коррекции поведения детей с ОПФР, является психомоторная игра. В силу возросшего интереса к синтезу, интеграции различных концепций, как в теоретической, так и в прикладной области, психомоторные игры используются совместно с играми на коррекцию вестибулярной системы. В настоящее время они используются как первооснова коррекционно – развивающей работы различной направленности в практике как педагогов-психологов, так и учителей-дефектологов.

С учетом вышеизложенного педагогами-психологами ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» были разработаны алгоритмы игровых коррекционных воздействий на детей с ОПФР, имеющих различные виды поведенческих нарушений, с единой базовой коррекцией с использованием игр на улучшение работы вестибулярной системы и психомоторных игр.

На данный момент в психологической литературе нет единого определения поведенческих девиаций в дошкольном возрасте, так как поведение детей дошкольного возраста преимущественно сочетает в себе черты нескольких поведенческих нарушений. Исходя из опыта диагностической работы в рамках психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), а также анализа психологических источников, чаще всего выделяются дети с ОПФР со следующими видами нарушенного поведения: *оппозиционно – вызывающее, гиперактивное, гипоактивное, агрессивное, застревающее, эмоционально неустойчивое, аутичное* [4]. Ориентируясь на вышеперечисленные виды нарушений, была организована работа по разработке алгоритмов игрового коррекционного воздействия. *Цель статьи* – описание разработанных алгоритмов игрового коррекционного воздействия, используемых в работе с детьми с ОПФР, имеющими различные виды расстройств поведения; доказательство эффективности разработанных алгоритмов игрового коррекционного воздействия с детьми с различными поведенческими расстройствами.

Материал и методы. Использовались теоретические (историко-генетический, сравнительный, системного анализа, систематизации и концептуализации научных идей) методы; сбора данных (наблюдение проводилось с использованием Карты наблюдений [4]; психодиагностика в рамках прохождения ПМПК ГУО «ВГЦКРОиР»; игровые методы); обработки и интерпретации результатов (комплексный сравнительный анализ, графические методы представления полученных данных, статистические методы обработки материала). Исследование проводилось в три этапа на базе ГУО «Специальный детский сад №25 «Родничок» г. Витебска», ГУО «Специальный детский сад №1 г. Витебска», ГУО «Детский сад №65 г. Витебска». Всего в исследовании участвовало 13 дошкольников.

Результаты и их обсуждение. На *первом этапе* была собрана информация диагностического характера, определены дошкольники с ОПФР по видам поведенческих нарушений посредством метода наблюдения. За основу мониторинга результативности коррекционно-развивающей работы была взята карта наблюдений, разработанная исходя из критериев проявления у детей гиперактивного, гипоактивного, оппозиционно-вызывающего, эмоционально неустойчивого, застревающего, аутичного поведения (А.А. Романов) [4].

Полученные данные определили важность применения коррекционных воздействий и дали возможность соотнести вид поведенческого нарушения каждого их детей с алгоритмом игрового воздействия на следующие виды поведенческих нарушений: оппозиционно – вызывающее, гиперактивное, гипоактивное, агрессивное, застревающее, эмоционально неустойчивое, аутичное.

На *втором этапе* для подтверждения гипотезы эффективности применения алгоритмов игровых коррекционных воздействий дошкольники с ОПФР с нарушением поведения посещали специально организованные занятия с использованием разработанных алгоритмов в зависимости от вида поведенческого нарушения.

Эффективность использования алгоритмов игровой психокоррекции поведения у дошкольников с ОПФР определялась на *третьем, контрольном этапе*, на котором был использован тот же метод наблюдения с разработанным мониторингом, что и на первом этапе. Данные динамики отображены по группе детей с ОПФР с гиперактивным поведением, поскольку большинство детей в группе было представлено детьми с данным видом нарушения поведения, подробный анализ результатов развития адекватных форм поведения у дошкольников с гиперактивностью приводится ниже.

Алгоритм игровых психокоррекционных воздействий, направленных на снижение проявлений гиперактивного поведения, по которому проводилась игровая коррекционная работа с данной группой детей был разработан таким образом:

1. Игры на активизацию вестибулярной системы.
2. Игры на управление двигательной активностью.
3. Игры на улучшение концентрации тактильного внимания.

4. Игры на улучшение концентрации акустического внимания.
5. Игры на улучшение концентрации зрительного внимания.
6. Игры на преодоление импульсивности.

Профиль развития адекватных форм поведения у дошкольников с ОПФР с гиперактивностью

Таблица с динамикой развития форм реагирования у дошкольников с гиперактивным поведением, демонстрирует низкие показатели сформированности навыков самоконтроля и произвольности, а также двигательную и речевую расторможенность. Наибольший процент детей на момент начала коррекционной работы в 2021 г. испытывали значительные трудности в умении переключаться с возбуждения на спокойную деятельность (93%), контролировать свою двигательную и речевую деятельность (89; 74). Более половины детей с гиперактивностью (60) имели повышенную пресыщаемость на занятиях.

Таблица – Динамика поведенческих проявлений у дошкольников с гиперактивностью (в%)

Сроки исследования/ Критерии	Ноябрь 2021/2022 уч. г.			Май 2021/2022уч. г.		
	Проявляется			Проявляется		
	полностью	частично	не проявляется	полностью	частично	не проявляется
Повышенная двигательная активность, расторможенность	90	10	0	5	30	65
Приходится словесно повторять задание по несколько раз	50	45	5	15	35	50
Темп действий убыстрен	85	15	0	5	45	50
Действует раньше условного сигнала	87	13	0	6	40	54
Встает на первой половине задания, когда дети еще сидят.	60	30	10	3	43	54
Быстро возбуждается и медленно успокаивается от шумной игры	93	7	0	8	30	62
Говорит слишком громко	89	11	0	45	24	31
Темп речи убыстрен	74	23	3	4	47	49

По результатам мониторинга в мае 2022 г. получены следующие результаты: в полном объеме сформировался навык быстрого переключения на спокойную деятельность у 62% испытуемых, повышенная двигательная активность нивелировалась у 65% детей, речевая – у 31%, 49%. Более чем у половины детей повысилась заинтересованность в занятиях – 54%.

Данные показатели позволяют сделать вывод о значительном повышении уровня развития адекватных форм поведения у дошкольников с гиперактивностью.

Таким образом, вышеизложенные результаты свидетельствуют о том, что уровень гиперактивности у детей с ОПФР, участвовавших в эксперименте, снизился с помощью игровых упражнений, их поэтапного, взаимообусловленного применения, и тем самым подтвердил гипотезу об эффективности применения алгоритмов игровых кор-

реакционных воздействий на дошкольников с ОПФР, в данном случае имеющих гипер-активное нарушение поведения.

Заключение. В обобщенном виде процесс игровой психокоррекционной работы по снижению проявлений поведенческих нарушений будет эффективен при использовании алгоритмов, отражающих логику воздействия непосредственно на отдельно взятый вид нарушенного поведения с единой общей для всех игровой первоосновой в виде психомоторных игр и игр, направленных на коррекцию вестибулярных дисфункций.

В целом полученные результаты позволяют говорить об эффективности работы по снижению поведенческих нарушений у дошкольников с ОПФР с помощью разработанных алгоритмов игровой психокоррекции поведения.

Список использованной литературы:

1. Абрамян, Л.А. О возможности игры для развития и коррекции социальных эмоций дошкольников / Л.А. Абрамян // Игра и самостоятельная деятельность детей в системе воспитания. – Таллин. – 1984. – 236 с.

2. Боровская, И.К. Мир моего детства: пособие для работы с детьми с особенностями психофизического развития дошкольного и младшего школьного возраста / И.К. Боровская [и др.]. – Минск: Харвест, 2006. – 134 с.

3. Дети – «тюфяки» и дети – «катастрофы»: Гиподинамический и гипердинамический синдром / Е. В. Мурашова. – 2-е изд., доп. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 256 с.

4. Романов, А.А. Коррекция расстройств поведения и эмоции у детей: альбом игровых коррекционных задач. Пособие для детских психологов, педагогов, дефектологов родителей / А.А. Романов. – М: «Плэйт», 2004. – 112 с.

5. Карелина, М.С. Формирование произвольного поведения у детей младшего школьного возраста с нарушениями психического развития / М.С. Карелина, С.В. Лауткина // Мир детства в современном образовательном пространстве: сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов. Вып. 9. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – С. 222–225. – Библиогр.: с. 225 (5 назв.).

Павлова А.С.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Магистрант

psikhologpavlova@mail.ru

Лауткина С.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Доцент, кандидат психологических наук

lautkina@tut.by

УДК 316.624-053.6:316.752

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Статья посвящена описанию особенностей формирования ценностных ориентаций подростков, склонных к девиантному поведению.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, подростки, личность, девиантное поведение.

FEATURES OF THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF ADOLESCENTS PRONE TO DEVIANT BEHAVIOR

The article is devoted to the description of the features of the formation of value orientations of adolescents prone to deviant behavior.

Keywords: values, value orientations, adolescents, personality, deviant behavior.

Введение. В современном обществе наблюдается увеличение количества детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Это подростки, воспитывающиеся в неблагополучных семьях, в учреждениях закрытого типа, оставшиеся без попечения родителей [1]. Это обуславливает необходимость формирования доверительных отношений у подростков, включая доверие к себе и к миру. В.А. Ядов отмечает, что «В системе осознанных отношений человека к внешнему миру сложнейшим образом интегрируются социальные и индивидуальные побудители деятельности, эти средоточия «пусковых механизмов» его активности. Поэтому и социологи, и социопсихологи, и психологи, идя с разных сторон, естественно сходятся в одном проблемном пункте изучения мотивации поведения и поиске ее социальных детерминант» [2, с. 22].

Влияние школьного климата и образования на подростка имеет большое значение для траектории его жизненного и карьерного успеха. Определенные параметры школьного социума, такие как влияние, статус и репутация, в дополнение к индивидуальным характеристикам, оказывают значительное влияние на определение индивидуальных академических достижений подростков. Позитивная школьная среда может влиять на личность, помогая ему развивать эффективные отношения со сверстниками, минимизировать конфронтационное и агрессивное поведение и может побудить его действовать более инклюзивно, сводя к минимуму неприятие сверстниками.

Подростки – это следующее поколение лидеров нашего общества. Важно помнить об этой широкой перспективе, потому что мы, взрослые, обычно настолько поглощены своими собственными обязательствами, что склонны не обращать должного внимания на личностные проблемы подростка. Исследования показали, что не оказанная вовремя психологическая помощь подросткам, оказавшимся в трудных жизненных условиях, приводит к глубоким личностным изменениям [3]. Сегодня взрослым необходимо воспитать в молодых людях положительные ценности и мораль, которые делают их продуктивными и ответственными взрослыми. В связи с этим отметим, что «Включение ценностных ориентаций в структуру личности позволяет уловить наиболее общие социальные детерминанты мотивации поведения, истоки которой следует искать в социально-экономической природе общества, его морали, идеологии, культуре, в особенностях классового и социально-группового сознания той среды, в которой формировалась социальная индивидуальность и где протекает повседневная жизнедеятельность человека» [2, с. 27].

При исследовании проблемы формирования ценностных отношений девиантных подростков, мы опирались на положение Т.П. Скрипкиной, которая рассматривает самооценку как проявление доверия к себе и к миру [4]. Т.П. Скрипкина отмечает, что самооценка составляет общее ощущение своей ценности и достоинств личности. Таким образом, высокий показатель самооценки является одной из базовых психологических характеристик, обеспечивающих формирование и реализацию жизненных стратегий, и «снятие» психологических защит [4]. Ценности подростка будут влиять на решения при выборе учреждения образования и карьеры, развитии твердой трудовой этики, выборе друзей и романтических партнеров, проведении свободного времени и принятии на себя ответственности. В результате стоит приложить усилия, чтобы помочь подростку определить и понять его ценности и возможные последствия его решений, чтобы он мог сделать правильный выбор.

Отметим мнение В.Н. Ослон, которая рассматривала вопросы детей-сирот в образовательном пространстве: «Многие меры... относятся к общим проблемам среднего профессионального образования. Это его неконкурентоспособность, несоответствие профессиональной подготовки современным требованиям рынка труда, недостаточная практикоориентированность образования, невозможность трудоустройства. Безусловно, в большей степени от этого страдают выпускники детских домов» [1, с. 152].

Как правило, мы не задумываемся о своих ценностях, но они стоят за всеми нашими убеждениями, интересами и целями. Они влияют на то, каких друзей мы выбираем, что мы делаем в свободное время, как мы тратим деньги – другими словами, ценности – это то, что движет всеми нашими действиями.

Необходимо активизировать работу по формированию у подростков устойчивых позитивных ценностных ориентаций, исключая девиантное и делинквентное поведение. Люди, у которых есть хорошие, сильные ценности, как правило, более счастливы, успешны в своих отношениях с другими людьми и с большей вероятностью вносят положительный вклад в общество.

Источником ценностных ориентаций для подростка выступает опыт общения со сверстниками. В первом случае, наибольшее влияние на детей оказывают родительские ценности. Соответственно, образ и пример родителя играет решающую роль в воспитании личности и формировании устойчивых ценностных ориентаций личности подростка. В другом случае, депривированные подростки, у которых и без того в силу сложившегося сценария их жизни, не сформирована базовая установка на доверие к миру, испытывают дефицит доверия близких, они, в первую очередь, лишены чувства безопасности, которое переживается, как наличие постоянной тревоги и незащищенности, что определяет невозможность формирования у них психологической безопасности» [3, с. 14]. Родители должны говорить о том, во что они верят, и о ценностях других – важно дать подростку уверенность в своих собственных силах, в то же время уважая ценности других.

Хотя детство и юность кажутся критическими периодами в развитии ценностей, очень мало исследований, посвященных последствиям и значению ценностей в жизни молодых людей. Качественные методы хорошо подходят для исследования личной значимости и переживания ценностей, но, аналогично, количественные исследования ценностей очень ограничены.

Материал и методы. При разработке исследования использовались системный анализ педагогической и психологической литературы, методы обобщения и концептуализации научных идей. В процессе теоретического анализа исследованы условия жизни и особенности становления личности подростка в трудных жизненных условиях, которые приравнены к условиям психической депривации [3].

Результаты и их обсуждение. Часто предполагается, что ценности влияют на развитие и выражение взглядов, убеждений, поведения и благополучия. Учитывая их предполагаемую роль, исследования человеческих ценностей проводились в целом ряде дисциплин, включая социологию, психологию и антропологию. Большинство психологических исследований ценностных ориентаций основаны на публикациях С.Х. Шварца, который отмечает, что ценности – это «транситуационные цели различной важности, которые служат руководящими принципами в жизни человека или другого социального субъекта» [5]. С.Х. Шварц предположил, что ценности индивидов вытекают из трех основных потребностей: биологического, социального и группового выживания. Он также говорит о том, что все человеческие ценности находятся в круговой структуре и могут быть классифицированы с использованием четырех широких категорий: сохранение, самосовершенствование, открытость к изменениям и самопревосхождение [5].

В нашей работе ценностные ориентации мы рассматриваем как регулятор поведения личности: ценности являются связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, они с одной стороны – социальные, с другой – индивидуальные,

носят двойной характер. Методологической основой такого понимания ценностных ориентаций является диспозиционный подход В.А. Ядова [2]. Далее мы охарактеризуем ценностные ориентации подростков с девиантным поведением в сравнении с поведением просоциального подростка.

В.А. Ядов отмечает, что «Разумно допустить, что подобно тому, как иерархически организованы условия деятельности, потребности и диспозиции, поведение личности также структурируется в некоторые иерархически организованные действия» [2, с. 40]. В случае, когда преобладают такие характерологические показатели как агрессия и насилие, тем менее выраженной такая ценность как доброта, и наоборот, чем выраженной доброта, на уровне индивидуальных приоритетов, тем менее проявляются агрессия и насилие. Это можно объяснить тем, что подростки с социально одобряемым поведением ориентируются на просоциальные ценности.

Если подросток проявляет аддиктивное поведение, тогда становятся менее значимы такие ценности как доброта, то есть благополучие близких людей и самостоятельность, и наоборот. Это можно объяснить тем, что аддиктивные подростки становятся социально дезадаптированы и могут проявлять агрессию по отношению к окружающим. Также в поведении подростка может преобладать склонность к саморазрушающему поведению, когда менее значима такая ценность как безопасность на уровне индивидуальных приоритетов, и наоборот у просоциального подростка. Мы можем объяснить это тем, что доминирующим видом аутоагрессии является физическая агрессия, причинение вреда самому себе.

В случае, когда поведение подростка характеризуется как делинквентное, то мы можем говорить об отсутствии ценности терпимости и понимания к окружающим. Подростки с данным типом девиации вступают в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами.

Ценностные ориентации определяют поведение и остаются относительно постоянными во взрослом возрасте, однако они могут меняться в зависимости от событий или личного опыта. Ценности формируются в детстве и вероятность их изменения снижается с возрастом. Молодые люди часто имеют схожие ценности со своей семьей, и сходство ценностей между друзьями-подростками так же предполагает, что отношения со сверстниками влияют на формирование ценностей. В.А. Ядов утверждал, что «Эмоции или переживания человеком своей психической активности выступают, по-видимому, важнейшим фактором в ценностно-установочной регуляции его поведения» [2, с. 43].

Исходя из анализа психологической литературы, мы можем отметить, что у молодых людей есть четкое представление о том, откуда взялись их ценности, и они определяют основные источники ценностей как свои отношения с семьей и друзьями. Ассоциации между их ценностями и дружбой, в результате чего общие ценности побуждали подростков строить дружбу, а она влияла на ценности и укрепляла их. Подростков привлекают сверстники, которых они считают похожими на себя, и они более открыты для влияния со стороны тех, с кем они хотят подружиться. Также отметим роль семейного влияния: несмотря на распространенный миф о том, что молодые люди отвергают влияние родительских отношений в подростковом возрасте, родители продолжают играть важную роль в обеспечении поддержки и руководства в подростковом возрасте. В целом, дети часто приписывают некоторые из своих ценностей своим родителям [3], тем самым подтверждая тот факт, что образ родителя и его поведение формируют систему мировоззрения личности подростка.

Заключение. Таким образом, анализ литературных источников позволил сделать следующие выводы:

1. Подростки – личности с уникальным характером и собственными симпатиями, и антипатиями, однако некоторые черты являются универсальными. Независимо от того, насколько подросток отдаляется от родителя эмоционально, независимо от того,

насколько независимым кажется или насколько беспокойным становится, он все равно нуждается в родительском внимании и в том, чтобы чувствовать себя любимым.

2. Понимание развития подростков может помочь исследователям и специалистам найти способы оставаться на связи с молодым человеком и вместе преодолевать проблемы. По мере того, как подростки начинают отстаивать свою независимость и обретать собственную идентичность, многие из них испытывают изменения в поведении.

3. Подросткам с девиантными особенностями в поведении в учреждениях образования оказывается дополнительная педагогическая поддержка и индивидуальное сопровождение для формирования ответственного просоциального поведения и высоких достижений в академическом пути.

4. Девиантные подростки имеют особые образовательные потребности на протяжении всего образовательного пути и нуждаются в организации адаптивной системы обучения, т. е. во включении в образовательный процесс адаптационных дисциплин, в предоставлении дополнительных образовательных услуг, в том числе услуг репетиторства, индивидуального сопровождения и т. п.

5. Подростки, воспитывающихся в депривационных условиях, испытывают депривацию доверия: им в большей степени, чем подросткам из благоприятных условий воспитания, свойственно чувство незащищенности, внутреннее напряжение, повышенная тревожность, враждебность, конфликтность, трудности в общении, депрессивность, что является следствием отсутствия опыта доверия со стороны окружающих.

Список использованной литературы:

1. Ослон, В.Н. Дети-сироты в образовательном пространстве России // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – С. 146–155.

2. Ядов, В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

3. Полина, А.В. Роль доверия в формировании психологической безопасности подростков, воспитывающихся в депривационных условиях / А.В. Полина, Е.В. Овчарова // Образовательный вестник. – 2019. – Т. 21. – С. 11–17.

4. Skripkina, T.P. The main provisions of the concept of confidential relations of the person // The european proceedings of social & behavioural sciences epsbs. – 2019. – P. 651–657.

5. Schwartz, S.H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values // Journal of Social Issues. – 1994. – № 50(4). – P. 19–45.

Панютина В.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Магистрант

blackwarlockjinmi@gmail.com

УДК 159.9

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЧУВСТВ ВИНЫ И СТЫДА В РАЗЛИЧНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ

Статья посвящена проблеме гендерных и возрастных особенностей проявления чувств вины и стыда в период молодости, юношеского и подросткового возрастов. Особенности переживания данных чувств напрямую связаны с тем, какая социальная ситуация развития, новообразования и ведущая деятельность присущи тому или иному возрастному периоду. В эмпирическом исследовании представлена сравнительная характеристика чувств вины и стыда в данных возрастных группах с учетом гендерной идентичности.

Ключевые слова: чувство вины; чувство стыда; переживания; гендерные особенности; молодость; подростковый возраст; юношеский возраст.

GENDER PECULIARITIES OF GUILT AND SHAME AT DIFFERENT AGE PERIODS

The article is devoted to the problem of gender and age peculiarities of manifestation of guilt and shame in the period of young age, adolescence and teenagers age. The peculiarities of experiencing such social feelings are related directly to what type of social situation of development, new formations and leading activities are inherent in one or another period of age. The empirical study represents a comparative characteristic of feelings of guilt and shame at these age groups taking into account gender identity.

Keywords: the feeling of guilt; the feeling of shame; experience; gender peculiarities; young age; teenagers age; adolescence.

Введение. Одним из отличий человека от животных является наличие социальных чувств у первых, которые рассматриваются как регулятивные механизмы социального контроля и причисляются к высшим чувствам (гуманизм, любовь, сострадание, любознательность, отзывчивость, справедливость, вина, стыд и многие другие). В свою очередь, С.Ф. Анисимов считал, что вина и стыд возникли вместе с появлением социальных норм, стандартов и идеалов, и что на развитие этих переживаний оказывает влияние общественная идеология и историческое развитие общества [1]. Важно отметить, что чувство вины и стыда часто путают между собой, это обусловлено тем, что они имеют ряд схожих характеристик. Однако, несмотря на схожесть этих двух чувств, они имеют существенные различия. Главным их различием является то, что человек испытывает вину за совершенные им поступки, в то время как стыд человек испытывает за то, кем он сам себя считает, таким образом чувство стыда запускает негативную оценку собственного «Я», а чувство вины – негативную оценку своего поведения. Кроме того, как отмечает И. Санд, стыд (а порой и вина) является сильным и болезненным ощущением внутреннего дискомфорта, который часто возникает необоснованно, за которым скрываются такие проблемы как: страх, заниженная самооценка, усталость от общения, сложности во взаимоотношениях с близкими, нехватка любви и понимания [2]. Данные характеристики проявляются в разные возрастные периоды в большей или меньшей степени.

Материал и методы. В работе применялась совокупность теоретических и эмпирических методов исследования. К числу теоретических методов относится: научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, позволивший сформулировать исходные позиции исследования. Эмпирические методы: методика «Измерение чувств вины и стыда» Дж. П. Тангей и методы статистической обработки данных (методы описательной статистики, сравнительного анализа с помощью программ SPSS, Excel).

Результаты и их обсуждение. Психологические особенности переживания чувств вины и стыда связаны с тем, какой возрастной период рассматривается. Так, подростковый период знаменует «переход» от детства к взрослости и характеризуется бурным психофизиологическим развитием, интенсивным развитием самооценки, изменением ведущей деятельности с учебной на интимно-личностное общение со сверстниками, стремлением подростка занять равную со взрослыми социальную позицию (чувство взрослости как центральное новообразование), изменением эмоционально-волевой сферы. Таким образом, возникновение чувства взрослости зачастую сопровождается возрастными конфликтами с родителями и педагогами, что приводит к возникновению чувства вины у подростка за свое поведение, а интенсивное развитие самооценки и смещение центра структуры общения индивида в группу сверстников характеризует-

ся постоянным сравнением себя с другими, подросток пересматривает образ своего Я, сравнивает себя с принятыми в обществе нормами относительно своего пола; фактически стремление примирить различия между реальным и идеальным является ключевой проблемой подростков. Дети в этом возрасте могут быть чрезвычайно нетерпимыми к отклонениям, будь то конституция тела (слишком толстый или слишком худой) или темп развития (позднее либо раннее созревание), и так как многие подростки чрезвычайно чувствительны к своей внешности, расхождения между не вполне совершенными образами их Я и ослепительными идеалами, которые они видят в средствах массовой информации, создают ощутимую тревогу, сомнения в себе, снижение самооценки и возникновение чувства стыда [3].

Рассматривая юношеский возраст, следует отметить, что специфика переживания чувств вины и стыда в данном возрасте связаны с такими возрастными особенностями, как рост самосознания, становление образа «Я» и самоопределение. В ходе самоопределения, лицами юношеского возраста осуществляется поиск смысла жизни вообще и своей жизни в частности. В этом возрасте человеку приходится принимать множество важных решений, способных определить их дальнейшую жизнь. В связи, с чем возрастает чувство ответственности, и, в последующем, может привести к возникновению вины перед самим собой за ошибку или поступок, воспринимаемый как ошибка. Развитие личности в это возрастной период связан со становлением образа «Я» и ростом самосознания, что определяется ростом требований молодых людей к самим себе, усилением степени самокритичности. Внешность, в этот период, имеет важное значение как для юношей, так и для девушек. Особенно ярко это выражено у девушек. Особо значимой проблемой для девушек может быть проблема веса, они чаще, чем юноши сидят на различных диетах и могут негативно воспринимать собственное тело. Таким образом, это может привести к формированию негативной оценки собственного «Я», что тесно связано с возникновением чувств вины и стыда в юношеском возрасте [4].

Период молодости, в свою очередь, характеризуется такими возрастными задачами, как выбор супруга, подготовка к супружеской жизни, создание семьи, воспитание детей, начало профессиональной деятельности (Р. Хейвигхерст). Окончание учебы и начало трудовой деятельности знаменует возникновением новообразования, характерного для периода молодости, – чувством компетентности. Стремясь к чувству компетентности в своей профессиональной деятельности, молодые люди ставят себе повышенные требования к своим достижениям и успехам, что способствует возникновению у них переживаний стрессового характера. В таком случае могут возникать и неадекватные требования со словом «должен», которые являются прямым путем к чувству вины и стыда. Следующей задачей данного возрастного периода является вступление в брак, создание семьи и рождение детей. После вступления в брак молодая семья должна решить несколько важных задач, таких как адаптация супругов к условиям семейной жизни в целом и к психологическим особенностям друг друга, что протекает весьма интенсивно и напряженно. Сложность данного процесса подтверждается количеством возникающих в этот период разводов: почти половина браков распадается именно в первые семь лет совместной жизни. В свою очередь, сложности в совместной жизни супругов и развод могут привести к чувствам вины и стыда. После развода бывшие супруги могут испытывать чувство вины за то, что не смогли сохранить отношения, или же за то, что их выбор спутника жизни был неправильным. Рождение первого ребенка в семье также может привести к возникновению чувства вины у молодых людей. Это связано с тем, по мнению Г. Крайга, что родительство требует существенных перемен и ограничений в личной жизни, освоения новых ролей и обязанностей со стороны матери и отца, возлагает на них ответственность и наделяет новым социальным статусом. Исследования М. Аргайл показали, что по сравнению со средней и поздней зрелостью молодые менее довольны

выполнением своей родительской роли. Эта неудовлетворенность собой в родительской роли приводит к тому, что индивид испытывает чувства вины и стыда. Также существует такая проблема, как совмещение работы и семейных обязанностей, которая может приводить к возникновению чувства вины. Особенно остро этот конфликт проявляется у женщин, что подтверждается исследованиями О.А. Гаврилица [5].

В связи с вышеизложенным было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление гендерных и возрастных различий в переживании чувств вины и стыда в период молодости, подросткового и юношеского возрастов. В нем принимали участие 60 человек. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа №11» и УО «ВГУ им. П.М. Машерова». В исследовании приняли учащиеся 9 класса: 10 юношей и 10 девушек, в возрасте 14–15 лет; также студенты-магистранты: 10 юношей и 10 девушек, в возрасте 21–37 лет; и студенты 2 курса: 10 юношей и 10 девушек, в возрасте 19–20 лет.

Анализ результатов исследования показал, что для юношеского возраста характерен высокий уровень склонности к проявлению чувства вины (80% испытуемых) и высокий уровень склонности к проявлению чувства стыда (75% испытуемых), в свою очередь, период молодости характеризуется высоким уровнем склонности к проявлению чувства вины (93%) и низким уровнем склонности к проявлению чувства стыда (60%). Подростковый возраст также характеризовался высоким уровнем по шкале «Вина» (85% испытуемых) и низким уровнем по шкале «Стыд» (80% испытуемых). Такие данные свидетельствуют о том, что для периода молодости, подросткового и юношеского возраста преимущественно свойственна склонность к переживанию чувства вины в результате негативной оценки своего поведения.

Для выявления возрастных различий в переживании чувств вины и стыда был использован критерий Н Краскела-Уоллиса. Таким образом, сравнительный анализ показал, что существуют значимые различия между изучаемыми группами (молодость, подростковый и юношеский возраст) по шкалам «Стыд» ($H=0.000$ при $p \leq 0,05$) значимых различий по шкале «Вина» не было выявлено. Так же, было установлено, что в юношеском возрасте чувство стыда проявляется в большей степени, нежели в подростковом возрасте и в период молодости.

Анализ результатов исследования по гендерным особенностям проявления чувств вины и стыда показал, что в подростковом возрасте для девушек характерен высокий уровень чувства вины (80% испытуемых) и низкий уровень стыда (80% испытуемых), а у юношей наблюдается высокий уровень чувства вины (90% испытуемых) и низкий уровень чувства стыда (90% испытуемых). В юношеском возрасте девушкам свойственен высокий уровень чувства вины (100% испытуемых) и высокий уровень чувства стыда (70% испытуемых), а юношам высокий уровень вины (80% испытуемых) и высокий уровень стыда (80% испытуемых). В период молодости женщины характеризуются высоким уровнем вины (100% испытуемых) и высоким уровнем стыда (60% испытуемых), у мужчин, в свою очередь, наблюдается высокий уровень вины (90% испытуемых) и низкий уровень стыда (80% испытуемых).

Для выявления гендерных различий в переживании чувств вины и стыда был использован критерий Н Краскела-Уоллиса. Таким образом, сравнительный анализ показал, что существуют значимые различия между изучаемыми группами (женщины и мужчины) только по шкале «Стыд» ($H = 0,037$ при $p \leq 0,05$ – по женскому полу, $H = 0,001$ при $p \leq 0,05$ – по мужскому полу). Так, было установлено, что у женщин в период молодости чувство стыда проявляется в большей степени, нежели чем у мужчин. Такие результаты могут быть связаны с тем, что женщины более остро переживают конфликт между карьерой и семьей, и склонны к самокритичности.

Подводя итог, можно сказать, что для периода молодости, подросткового и юношеского возрастов одинаково характерен высокий уровень чувства вины, что может быть связано с особенностями данных возрастных групп. Так, в подростковом возрасте чувство вины может быть связано с тем, что подростки вступают в типичные возрастные конфликты с родителями и учителями, сравнивают свое поведение с поведением сверстников, а в юношестве с необходимостью принимать много важных решений, которые могут существенно повлиять на дальнейшую жизнь. В период молодости же интенсивность вины может быть связана с началом трудовой деятельности, рождением детей и вступлением в брак. Говоря о чувстве стыда, необходимо отметить, что по результатам сравнительного анализа в юношеском возрасте чувство стыда проявляется в большей степени, нежели в подростковом возрасте и в период молодости. А также было установлено, что в период молодости женщины больше склонны к проявлению стыда, нежели чем мужчины, что может быть обусловлено склонностью женщин к самокритичности и их более острое переживание конфликта между карьерой и семьей. Так, при совмещении семейных и внесемейных ролей, возникает целый ряд конфликтов и тревог: женщины испытывают вину и стыд по поводу того, что наносят детям эмоциональный ущерб, что вынуждены доверить их воспитание другим людям, что собственная профессиональная жизнь урезается временем и энергией, которую они отдают детям, что их брак страдает от всего этого, что их эмоциональные и физические ресурсы напряжены до предела.

Список использованной литературы:

1. Анисимов, С.Ф. Мораль и поведение / С.Ф. Анисимов. – Москва: Мысль, 1985. – 155 с.
2. Санд, И. Чувство стыда. Как перестать бояться быть неправильно воспринятым / И. Санд. – М.: Альпина, 2021. – 170с.
3. Lerner, R. M. Physical attractiveness, physical effectiveness and self-concept in late adolescence / R.M. Lerner // *Adolescence*. – 1976 – №11. – P. 313–326.
4. Анушенко, О.А. Эмоции и самооценка в юношеском возрасте / О.А. Анушенко // *Наука и образование: проблемы и перспективы*. – 2017. – С. 15–19.
5. Болотова, А.К. Психология развития / А.К. Болотова. – М.: ЧеРо, 2005. – 524 с.

Парфенова Н.Б.

ПсковГУ, Российская Федерация
г. Псков

Доцент, кандидат психологических наук
nadezhdaparfenova@yandex.ru

УДК 159.9.072

КОЛИЧЕСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МОЛОДЕЖИ

В статье отражена дискуссия в современной психологии относительно методологии количественных и качественных методов исследования. Определено понятие психологической безопасности. Представлены психометрические критерии эффективности разработанных шкал. Раскрыты с помощью ФА структурные компоненты психологической безопасности молодежи и их составляющие.

Ключевые слова: количественные методы исследования, психологическая безопасность, психометрические критерии, факторный анализ.

QUANTITATIVE METHODS OF RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF YOUTH

The article reflects the discussion in modern psychology regarding the methodology of quantitative and qualitative research methods. The concept of psychological security are defined. Psychometric criteria for the effectiveness of the developed scales are presented. Structural components of psychological security of youth and their components are revealed using factor analysis.

Keywords: quantitative research methods, psychological security, psychometric criteria, factor analysis.

Введение. В современной психологии намечен переход от «объясняющей» парадигмы к «понимающей», т.е., от применения количественных методов исследования к качественным [1; 2]. Тем не менее данный методологический переход осуществляется с большим трудом и в основном исследователи обращаются к сочетанию количественных методов, основанных на измерительных процедурах, и качественных методов, позволяющих собрать предварительную информацию об объекте исследования и предложить описательную характеристику полученных эмпирических данных в результате обобщения достаточно большого объема информации.

Количественные данные выражают при помощи чисел, которые являются результатом измерения психологических феноменов. Такие данные можно получать, применяя стандартизированные психологические методики (методики высокого уровня формализации, отвечающие критериям эффективности психодиагностических методик).

Ведущий постулат позитивизма принадлежит Ч. Спирмену, автору многомерных методов исследования в психологии: «...Существует метод, настолько жизненно важный, что, если его использование игнорируется, исследование нельзя назвать научным в полном смысле слова. Этот метод связан с измерением». Наряду со многими другими, можно привести и цитату из Г. Айзенка: «Научные знания начинаются тогда, когда мы имеем возможность измерять то, о чем говорим, и выражать это в цифрах» [цит. по: 2, с.121].

Таким образом, использование методов математической статистики [3] до сих пор остается значимым в психологических исследованиях.

Материал и методы. Исследование сложных психологических феноменов, таких как «психологическая устойчивость», «психологическая безопасность» и др. требует представления психологической модели, опирающейся на теоретическое обоснование основных компонентов данного феномена (априорная, концептуальная модель) и предполагающей применение количественных многомерных методов, как для последующей обработки эмпирических данных, так и для подтверждения структурных компонентов в теоретико – методологическом обосновании психологической модели исследования (апостериорная модель, процедура применения многомерных методов) и для последующего моделирования явлений и процессов в целях проектирования безопасной образовательной среды.

Поскольку психологическая безопасность является комплексным понятием, мы включаем в ее состав, опираясь на результаты собственного исследования в области социально-психологической безопасности в условиях ожидаемой террористической угрозы [4], в случае экологической безопасности [5], информационно-когнитивный, эмоционально-личностный, ценностно-смысловой, поведенческий компоненты, которые в изменяющихся условиях образования (ИУО) могут быть наполнены показателями широко обсуждаемыми в сфере образования.

Для исследования студенческой молодежи нами были разработаны стандартизированные шкалы измерения основных компонентов психологической безопасности.

Психометрические критерии эффективности шкал:

1. исследование внутренней согласованности показателей по шкале на основе критерия альфа – Кронбаха. Показатель альфа (0,72–0,76) отражает внутреннюю валидность и свидетельствует о высокой консистентности анализируемых пунктов шкалы;

2. анализ внутренней структуры шкалы и уровней обобщенности с помощью факторного анализа. Для выделения факторов использовался метод главных компонент (метод вращения Varimax), выделялось соответственно такое количество факторов, чьи собственные значения больше единицы, значимость факторных весов переменных, входящих в каждый фактор, больше 0,4, накопленные проценты дисперсии по интегральному индексу составляли выше 50%.

Использовалась компьютерная программа для статистической обработки данных «SPSS 22 Statistics».

Результаты и их обсуждение. Определены с помощью ФА структурные компоненты психологической безопасности студенческой молодежи в ИУО и их составляющие.

В ходе факторизации был выделен один интегральный, два достаточно обобщенных фактора и пять специфических факторов, отражающих взаимоотношения между информационно-когнитивными проблемами в ИУО (в данном случае в условиях дистанционного обучения – ДО) и соответствующими (не)конструктивными стратегиями поведения в затруднительных условиях ДО.

1ф. **«Затруднения в учебной деятельности и неконструктивные стратегии поведения в условиях ДО»** (18,9%), включает: трудности самоорганизации и планирования своей работы (,760), недостаточная мотивация самостоятельной работы (,652), игнорирование проблемы (,616), попытка снять напряжение с помощью алкоголя (,521), перегрузки в учебе (,474).

В результате ДО по мнению студентов, повысились учебная нагрузка и соответственно требования к самоорганизации и планирования своей работы, активности в интеллектуальной сфере, самостоятельной работе; из-за недостаточной поддержки близких и друзей, преподавателей увеличились трудности в самоорганизации и планировании своей работы, анализа и обобщения самостоятельно изученного учебного материала, что вызвало снижение мотивация самостоятельной работы и как результат – снижение совладающего в условиях ДО поведения, проявление неконструктивных стратегий поведения (игнорирование проблемы, снятие напряжения с помощью алкоголя).

Неконструктивные стратегии поведения в условиях ДО, вплоть до отказа от каких-либо действий, повышения напряженности, тревоги вызваны такими негативными характеристиками в восприятии студентов ДО как формальный контроль знаний, снижение возможности осваивать практические навыки, письменное (без обсуждения и дискуссии) выполнение заданий. Эти данные представлены во втором факторе.

2ф. **«Негативные характеристики ДО и неконструктивные стратегии поведения»** (12,3%), включает: более формальный контроль знаний (,764), в основном письменное выполнение заданий (,677), требование изменений ситуации от окружающих (,584), беспокойство о настоящем и тревога о будущем (,546), отсутствие выбора между дистанционным и традиционным обучением (,545), отказ от каких-либо действий (,541), наблюдение за происходящим (,444), размывание границ личного и учебного времени (,406), снижение возможности осваивать многие практические навыки (,386), отсроченность обратной связи (,381).

Представляют интерес специфические факторы, дополняющие негативный вектор отношения студентов к ДО:

4ф. **«Отсутствие технического и методического сопровождения»** (7,2%), включает: отсутствие у себя необходимой техники, неустойчивое Интернет-соединение

(,709), отсутствие времени для разработки творческих заданий (,673), отсутствие непосредственного общения и помощи со стороны преподавателей (,572), необходимость технического оснащения со своей стороны (,530), невозможность обсуждать открыто с администрацией проблемы дистанционного обучения (,458), необходимость технического оснащения со стороны университета/преподавателей (,442), критика и обвинение себя в пассивности (,437);

5ф. «**Трудности в усвоении учебного материала и недостаточная поддержка, и методическое оснащение дисциплин**» (6,8%), включает: трудности в усвоении учебного материала (,712), разногласия и недостаточная поддержка друзей по учебе (,701), недостаточное методическое оснащение дисциплин (,588), быть самим собой и принятым другими (,553);

8ф. «**Недостаточная готовность и неконструктивные стратегии поведения в ДО**» (3,2%), включает: использование сайтов с готовыми текстами учебных заданий (например, рефераты) (,784), использование форумов и чатов по учебным вопросам (,742), обращение к поисковым системам в Интернете (,654), в затруднительных ситуациях ДО предпочтение риска(,452), возможность освоить учебный материал при минимальном участии преподавателя (427), в затруднительных ситуациях ДО стремление «разрядиться»(,357).

Частотный анализ по данным факторам отражает примерно третью часть респондентов с низкими значениями, не согласных с выраженными негативными характеристиками ДО и соответствующими затруднениями в учебной деятельности; 25–30% студентов с уверенностью подтверждают негативное влияние на поведение в условиях ДО.

Однако, наряду с затруднениями в учебной деятельности, негативным восприятием дистанционного обучения, обуславливающими неконструктивные стратегии поведения студентов, выделяется и такой достаточно обобщенный фактор, отражающий позитивную направленность на ДО, подтвержденную уверенностью в соответствующих умениях и способностях применения программного материала и проявляющуюся в конструктивных стратегиях поведения, обращения за помощью к компетентным взрослым (3фактор).

3ф. «**Уверенность в умениях, способностях, необходимых для ДО и конструктивные стратегии поведения**», (11,1%), включает: быстрая переработка больших объемов текстового материала (,622), попытка сохранить оптимизм (,579), возможность самому определять темп и скорость работы (,520), способность понимать собеседника и доказывать свою точку зрения с использованием видеосвязи (,451), обращение за помощью к компетентным взрослым (,427), техническая настройка оборудования и программного обеспечения (,414), эффективные способы информационного поиска (,353), способность письменно излагать свои мысли (,370).

Позитивная направленность на ДО и совладание с затруднениями в учебной деятельности подтверждается и специфическими факторами:

6ф. «**Доверие сверстникам и конструктивные стратегии поведения в условиях ДО**» (5,6%), включает: обращение за помощью к сверстникам (,702), доверие однокурсникам при выполнении творческих самостоятельных учебных заданий (,666), доверие другу или подруге, с которым встречаются (,583), объединение с другими (,578), погружение в привычные виды деятельности, стремление быть самим собой (,473), поиск дополнительной информации в Интернете для выхода из ситуации (,448);

7ф. «**Готовность к дистанционному обучению**» (4,4%), включает: при выполнении творческих самостоятельных учебных заданий доверие книгам, учебникам (,711), доверие и использование электронных баз научных статей (,671), сайтам электронных библиотечных систем (,631), уверенное использование программ WORD,

Excel, PDF, Power Point и др. (,520), анализ ситуации для решения проблемы (,478), готовность помочь, поддержать одноклассников (,459), удовлетворенность ДО (,447).

Доверие и объединение со сверстниками, при выполнении творческих заданий обращение к книгам, учебникам, электронным базам вызывает в определенной степени удовлетворенность ДО и такие конструктивные стратегии поведения как анализ ситуации, погружение в привычные виды деятельности, уверенное использование компьютерных программ.

Заключение. Таким образом, актуальность разработки феномена «Психологическая безопасность» обусловлена пристальным вниманием психологов, социологов, педагогов к проблеме защищенности студенческой молодежи в изменяющихся условиях образования, а также недостаточной разработанностью концептуальных основ, позволяющих измерить конструкт (не)защищенность в условиях социальной неопределенности современных вызовов и рисков. Обращается внимание на необходимость применения многомерных методов для дальнейшего психолого-математического моделирования психологически безопасной образовательной среды.

Анализ обобщенных и специфических факторов позволяет говорить, что низкие показатели по представленным факторам (25–35%) отражают неадаптированную часть студентов к дистанционному обучению, в противоположность им почти треть студенческой выборки представляет готовность и соответствующие умения, необходимые для дистанта. От 30 до 40% студентов находятся в зоне неопределенности высказываний относительно безопасности внедрения дистанционного образования. Основное внимание привлекают испытуемые с рассогласованием представлений о необходимости адаптации к изменяющимся условиям учебной деятельности (повышением активности в интеллектуальной сфере, освоением технического и программного оснащения учебных занятий, доверием серьезным академическим сайтам) и отсутствием собственной ответственности за свои достижения, успехи в учебе), которые недостаточно применяют конструктивные стратегии поведения в ДО.

Список использованной литературы:

1. Улановский А.М. Качественная методология и конструктивистская ориентация в психологии // *Вопр. Психологии*. 2006. № 3. С. 27–37.
2. Чернов А.Ю. Методологическое введение в проблему качественных методов // *Методология и история психологии*. 2007. Том 2. Выпуск 1. С. 118–129.
3. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 392с.
4. Серeda Е.И., Парфенова Н.Б. Психологическая безопасность молодежи в условиях ожидаемой террористической угрозы. Псков: Псковский государственный университет, 2013, – 288с
5. Parfenova N., Mititsina E., Bizaeva, (2020). A. Perception of global warming in the context of studying the psychology of environmental safety // *Digital Future Economic Growth, Social Adaptation and Technological Perspectives. Lecture Notes in Networks and Systems*. Eds. T. Kolmykova, E. Kharchenko – Vol. 111. Cham: Springer, PP. 865–875.

Пашкевич И.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Магистрант
ilapaskevic55@gmail.com

УДК 37.017:[37.013+2]

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДУХОВНОГО И СВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме взаимодействия духовного и светского образования. В результате изучения имеющихся в настоящее время разнообразных научных трудов, относящихся к изучению проблематики взаимодействия духовного и светского образования, стоит полагать, что необходимо искать решение в гармоничном взаимодействии светского и духовного образования в условиях развития современной белорусской культуры. В работе приводится пример внедрения в современное духовное образование таких дисциплин как история психологии, основы психологии, пастырская психология, которые будут однозначно полезны в программах пастырского образования. Цель данной работы состоит в изучении проблемы взаимодействия духовного и светского образования.

Ключевые слова: взаимодействие, духовное образование, образование, светское образование.

THE PROBLEM OF INTERACTION BETWEEN SPIRITUAL AND SECULAR EDUCATION

The article is devoted to the problem of interaction between spiritual and secular education. As a result of studying the currently available various scientific works related to the study of the problems of interaction between spiritual and secular education, it is worth believing that it is necessary to look for a solution in the harmonious interaction of secular and spiritual education in the context of the development of modern Belarusian culture. The paper provides an example of the introduction into modern spiritual education of such disciplines as the history of psychology, the basics of psychology, pastoral psychology, which will definitely be useful in pastoral education programs. The purpose of this work is to study the problem of interaction between spiritual and secular education.

Keywords: interaction, spiritual education, education, secular education.

Введение. Тенденции к сотрудничеству в сфере духовного и светского образования предопределены сложной ситуацией в духовной жизни современного общества. Развитие позиций традиционных религий в нынешнем общественном развитии общества состоит в противодействии развитию нравственной деградации граждан.

Духовно-нравственное воспитание и обучение воплощается в жизнь не только в духовном образовании (духовных училища, духовной семинарии, духовной академии и организациях дополнительного образования), но и в светском образовании. И проблема, которая существует в настоящее время, это проблема взаимодействия духовного и светского образования.

Цель данной работы состоит в изучении проблемы взаимодействия духовного и светского образования.

На научном уровне данная тема изучается и разрабатывается в следующем направлении. Становление основ теологического определения образования отече-

ственной педагогической мыслью начинается в начале второй половины XIX в. Так, например к началу второй половины XIX века уже была положительная обстановка для возникновения обобщающих трудов, раскрывающих взаимосвязь теологии с образованием исходя из большого цельного фундамента, в качестве которого выступало православие.

Исследовали направленность теологии образования такие ученые как архиеп. Евсевий, а также С.С. Гогоцкий, П.Д. Юркевич, а кроме этого, прот. С.А. Соллертинский. Так, архиеп. Евсевий установил роль нравственно-богословской основы всей системы образования. С.С. Гогоцкий, а также П.Д. Юркевич исследовали проблематику взаимосвязи педагогики с определенными богословскими предметами. А прот. С.А. Соллертинский исследовал взаимосвязь педагогики и психологии религиозности.

В настоящее время проблематика педагогической концепции развития теологического образования находятся в поле зрения современных ученых. Спектр работ по данной проблематике раскрывается в следующих направлениях: региональный аспект организации образования студентов-теологов исследовали Т.А. Липина, Ю.В. Шаповал; педагогические инструменты развития теологического образования нашли свое отражение в работах Г. Джовани, Г.В. Егорова, Т.В. Меланиной, Ю.А. Платоновой, А.А. Попова, С.А. Пушкарева, В.Н. Смольянова, И.И. Улитчева; профессиональная психологическая подготовка будущих теологов в российских и зарубежных вузах рассматривалась в работах В. Воробьева, В.Л. Данилова, Н. Зайцевой, И.Ф. Парамонова, А.В. Петрова, и др.

Важной составляющей для формирования духовного пространства является вопрос взаимодействия светского и духовного образования. Как отмечает протоиерей Николай Макар относительно взаимодействия духовных и светских учебных заведений, этот подход актуален: «Первая и самая значительная перспектива взаимодействия духовного и светского образования – это совместная история, которая хоть и наполнена различными проблемами, трагедиями и катастрофами, остается историей одного народа. Надо только подходить к ней не предвзято, видеть в ней преимущества, пусть даже исполненные многими неприятностями, негативными действиями и последствиями. Поэтому, если духовное и светское образование будут видеть во всем развитии народа свое общее наследие, это побуждает, по крайней мере, начать совместно изучать и исследовать его и делать выводы. Это было бы самым существенным побуждением для взаимодействия» [1].

Когда духовные и светские специалисты совместно будут изучать и исследовать позитивный и негативный опыт своего народа и общества, видеть, как переплетаются между собой духовные и светские начала, действия и традиции людей современного общества. А это, в свою очередь, подтолкнет духовную и светскую школу еще более основательно знакомиться с жизнью, видением, стремлением каждой из них. Потому что искреннее и непредвзятое ознакомление представителей двух направлений с реальностью жизни друг друга будет настраивать их на уважение друг друга, уважение настоящего взаимодействия во многих сферах жизни.

Если основой становится фундаментальное знание каждого из направлений, следствием этого могут быть различные формы взаимодействия. Это, прежде всего, совместное видение различных исторических событий церковного и светского прошлого, которое принесет людям современного общества, с одной стороны, богатство познания, с другой – возможность для каждого человека свободно избирать свой путь, продолжая славные страницы прошлого белорусского народа. Также могут осуществляться совместно и различные современные мероприятия, по которым живут люди в обществе, государстве и Церкви. Поэтому при осуществлении поиска различных форм взаимодействия

духовного и светского в контексте взаимодействия государства и Церкви, можно достичь общих точек в воспитании современного человека, преодолевая противостояние предыдущих времен и современности. И приумножая духовные ценности.

Различные формы взаимодействия духовного и светского образования будут помогать видеть позитивные и негативные явления обоих направлений и воспитывать человека и внешне, и внутренне содержательным, и богатым. Это будет настоящее богатство, поскольку духовное образование будет воспитывать в личности те качества, которые связаны с совестью и преодолевать те негативные факторы, проступки и греховные поступки, которые ее внутренне разрушают.

Поэтому в современных условиях поиск взаимодействия духовного и светского образования в контексте государственно-церковных отношений и общего взаимодействия духовного и светского компонента является самым актуальным и наиболее желанным.

Наиболее оптимальным и соответствующим принципу свободы совести, является религиозное образование, которое способно на сегодняшний день решить некоторые социальные проблемы:

- культурно-просветительскую, так как способствует осознанию необходимости диалога религий и культур, пониманию ценностей и обычаев различных народов и эпох;

- содействует удовлетворению духовных и психических потребностей подрастающего поколения, дает возможность самостоятельного мировоззренческого выбора;

- способствует увеличению кругозора и разносторонней образованности;

- воспитывает патриотизм, гражданственность, уважение к прошлому своей страны;

- содействует формированию религиозной и национальной толерантности.

Владение фундаментальным богатством с обеих сторон – духовным и светским, и лишь от обеих сторон данного процесса зависит поиск взаимодействия и сочетания неопределимого богатства и опыта. Церковь всегда стремится совместить духовное и мирское достояние, добытое в истории народом для того, чтобы воспитывать человека на его основе внутренне и внешне богатой, цельной личностью, устойчивой и прочной, что является величайшим богатством каждого народа, а особенно народа с православным наследием.

Так, стоит более подробно остановиться на роли психологии в современном духовном образовании и подготовке будущих священников.

Так, Шеховцова Л.Ф. убеждена, что пастырям полезны и необходимы в первую очередь прикладные психологические знания: психология общения, возрастная, педагогическая, семейная, социальная психология. Цель психотерапии – исцеление души, а цель религии – спасение души, – подчеркнула Л.Ф. Шеховцова. – Поэтому идеальный вариант – это сотрудничество пастыря с приходским психологом, когда каждый из них занимается своим делом [2].

Способ взаимодействия психологии и душепопечения на примере борьбы со страстью гордости рассматривает протоиерей П. Великанов, который показывает, что пастырский и психологический подходы имеют как много общего, так и ряд отличий. В частности, психологии недоступно знание об аскетических практиках. Однако она может помочь священнику понять механизм развития завышенной самооценки и найти подход к человеку, которому гордость не позволяет обращаться за помощью [3].

Стоит полагать что как минимум три дисциплины однозначно полезны в программах пастырского образования: история психологии, основы психологии, пастырская психология.

Так, целесообразно ведение практико-ориентированного курса «Пастырская психология» в духовных учебных заведениях, который будет способствовать развитию у будущих священнослужителей следующих компетенций:

- иметь систематизированные представления об истории развития основных психологических учений, о методологических основах современной психологии;
- иметь представление об основных психологических методах семейного и индивидуального консультирования;
- быть готовым оказывать помощь прихожанам с различными духовно-психологическими проблемами;
- уметь использовать методы возрастной психологии в организации приходской жизни;
- уметь устанавливать психологический контакт с различными представителями светских учреждений;
- уметь осмысливать новые психологические направления с пастырской позиции;
- быть готовым использовать в пастырском служении знания об отклонениях в развитии и о современных методах духовной психологической безопасности.

Цель данного курса должна состоять в овладении основами психологической культуры, которые необходимы для современного священнослужителя.

В качестве задач курса стоит предопределить:

- формирование у будущего священнослужителя готовности к осмыслению и овладению различными направлениями психологии с позиции святоотеческого учения о человеке;
- ознакомление с основами общей, возрастной, социальной (в том числе семейной), педагогической, клинической психологии;
- формирование умений и навыков психологической диагностики, консультирования и профилактики, применения психологических знаний на практике;
- создание психологического базиса для непрерывного саморазвития личности современного священника, а также поиска, переработки и творческого использования психологической информации для самообразования.

Заключение. На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что сотрудничество в сфере духовного и светского образования в настоящее время довольно мало исследовано. При этом данное сотрудничество совсем не состоит в полном соединении двух видов образования, то есть, не предусматривает полного перехода духовного образования на светские стандарты обучения. Так, в современное духовное образование стоит внедрить как минимум три дисциплины которые будут однозначно полезны в программах пастырского образования такие как история психологии, основы психологии, пастырская психология.

Список использованной литературы:

1. Великанов, П. Психология в духовном образовании и церковной практике // П. Великанов, В.В. Чернов // Богословский вестник. – 2020. – № 4(39). – С. 106–122.
2. Шеховцова, Л.Ф. Душа и тело в православной психологии: психофизиологические аспекты взаимоотношений / Л.Ф. Шеховцова. СПб.: Изд-во РХГА, 2011. – 187 с.
3. Новосёлова, В.В. Психология в пространстве духовного образования / В.В. Новосёлова // Научно-практические исследования. – 2021. – № 8–3(23). – С. 196–201.

Поплавский Н.Н.

БГПУ имени М. Танка, Республика Беларусь
г. Минск

Старший преподаватель

Нифонтова Т.А.

БГПУ имени М. Танка, Республика Беларусь
г. Минск

Старший преподаватель

esavich@list.ru

УДК 159.9

МОТИВАЦИОННЫЕ ОСНОВАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СПОРТИВНЫХ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена проблеме профессиональной идентичности у студентов спортивно-педагогических специальностей. В результате исследования установлено, как в процессе обучения в ВУЗе достигается профессиональная идентичность, структурируется мотивационно-целевая система учения, как мотивационные и ценностные характеристики личности интегрируются вокруг профессии, изменяя статусы профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, мотивация, спортивные педагоги, рефлексивные процессы, принятие профессии.

PROFESSIONAL IDENTITY AND STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

The article is devoted to the problem of professional identity among students of pedagogical specialties. As a result of the study, it was found that in the process of studying at the university, students of pedagogical specialties realize professional identity, a motivational-target system of teaching is structured, cognitive, motivational and value characteristics of personality are integrated around the profession, changing the status of professional identity.

Keywords: professional identity, training, pedagogical specialties.

Введение. Представление человека о своем месте в профессиональном мире составляет основу профессиональной идентичности. К определяющим факторам процесса её становления на этапе выбора профессии и обучения в ВУЗе является мотивационный. Подтверждая или ставя под сомнение правильность профессионального выбора, студент в большей степени начинает руководствоваться соображениями последствий сделанного выбора. Исследователи этой проблемы полагают, что сформированная профессиональная идентичность – это, прежде всего возникновение устойчивой и эффективной мотивационной сферы (Е.В. Егорова).

Основой успешной учебной деятельности любого студента является высокий уровень мотивации к этому виду деятельности и сформированная система саморегуляции. Диагностика и коррекция мотивации учения студентов является актуальной задачей на этапе обучения в ВУЗе. Многочисленные исследования показали, что эффективное овладение профессией и принятие различных сторон предстоящей профессиональной деятельности, немислима без соответствующего уровня мотивации. Какими бы современными технологиями не был бы насыщен учебный процесс, невозможно достигнуть соответствующего результата без сформированной мотивации учения. Учебный процесс, работа с личностью студента, саморегуляционные действия студента должны быть направлены на поддержание внутренней мотивации. Несформированная

мотивация учебной деятельности или ее потеря, или недостаточное психологическое подкрепление грозит, по сути, потерей студента как субъекта учебной деятельности. Еще на этапе профессионального обучения у значительной части студентов, особенно после прохождения педагогической практики, появляется сомнение в правильности профессионального выбора

Интегративная мотивация подразумевает отражение внутренних потребностей учебной деятельности в ВУЗе. Она появляется в связи с желанием отождествить себя с получаемой профессией. Внутренняя мотивация ориентирована на предмет изучения, включает в себя саморегуляционные процессы на пути достижения мотивационных основ профессиональной идентичности.

Стартовым моментом для запуска рефлексивных процессов относительно своего профессионального будущего является выявление мотивационных оснований профессионального выбора.

Первостепенной задачей становления профессиональной идентичности является выявление мотивации профессионального выбора и общей мотивации учебной деятельности. Выявив мотивы поступления в учебное заведение, можно прогнозировать уровень готовности к овладению профессией и ход достижения профессиональной идентичности.

Процесс профессионального самоопределения, это серия постоянных выборов и попыток нахождения обоснований правильности этих выборов. Они возникают в виде вопросов внутреннего диалога: «Правильно ли сделан выбор профессии?», «Что меня побуждает учиться? «В какой мере я подготовлен к работе по профессии?», «Готов ли я принять образ жизни спортивного педагога, «Насколько важно для меня изучение предметов учебного плана или важнее спортивная тренировка? Как найти баланс между учебной и спортивной деятельностью?», «Как мне разрешить внутренний конфликт, связанный с желанием работать учителем физической культуры и низкой оплатой его труда?». Они являются индикаторами активных рефлексивных процессов, формирования культуры внутреннего диалога в процессе профессионального самоопределения личности. В этом контексте, одной из важных составляющих профессиональной подготовки педагогов и эффективности их профессиональной деятельности, является решение проблемы принятия своего выбора и профессии студентами спортивно-педагогических специальностей, что является важнейшим фактором достижения профессиональной идентичности.

Материал и методы. Нами бы проведено исследование, целью которого являлось изучение мотивационных основ становления профессиональной идентичности у студентов спортивно-педагогических специальностей. В исследовании приняло участие 93 студента факультета физического воспитания третьего года обучения. Методики исследования: методика изучения статусов профессиональной идентичности А. Азбель, опросник «Доминирующая учебная мотивация» и такой диагностический прием, как метод незавершенных предложений. Этот метод позволял выяснить характер и уровень профессиональной направленности получить данные для группировки опрошенных студентов по статусам профессиональной идентичности. При формулировке целей, задач и гипотез исследования предполагалось, что статусы профессиональной идентичности могут быть обусловлены социальной престижностью профессии и доминирующей учебной мотивацией. В результате было выявлено 4 группы студентов по характеру профессиональной направленности в соотношении со статусами профессиональной идентичности.

Результаты и их обсуждение. В первую группу вышли студенты, у которых отсутствовала направленность на профессию, что соответствовало статусу неопределенной (диффузной) идентичности. Показатели по данному статусу – 2,80 баллов. Во вторую

группу вышли студенты с выраженной предметной профессиональной направленностью, что соответствовало статусу преждевременной идентичности. Показатель – 4,20 баллов. Объяснить это можно тем, что у большинства будущих учителей физической культуры выбор профессии был predetermined родителями, затратами времени на занятия в спортивных секциях и школах, а у ряда студентов – в училищах Олимпийского резерва. Они с оговорками принимают статус учителей физической культуры, но практически безоговорочно принимают себя как действующих спортсменов, в вероятном будущем тренеров или фитнес-инструкторов, специалистов в области оздоровительной и лечебной физической культуры, возможно, спортивных функционеров. В третью группу вошли студенты с выраженной профессиональной, но слабой предметно-содержательной направленностью. Представители этой группы ориентированы на самый широкий вектор профессий, но не предпринимают конкретных попыток идентифицировать желаемую область профессиональной деятельности, откладывая решение о профессиональном будущем до момента окончания обучения. Показатель статуса «мораторий» 12, баллов. В четвертую группу вошли студенты с выраженной профессиональной и предметной направленностью. Такие характеристики соответствуют статусу достигнутой (зрелой) идентичности. Достигнутая идентичность диагностируется менее, чем у 18 процентов студентов.

Анализ полученных данных, при использовании методики «Незавершенные предложения» и уточняющих диагностических бесед, проводился следующим параметрам: положительные – отрицательные стороны работы учителя физической культуры, готовность к принятию (непринятию) содержательной и ценностной сторон предстоящей профессиональной деятельности, эмоциональное отношение к профессии.

Положительными сторонами профессии учителя физической культуры является: работа с детьми – 30,6%, поддержка своего здоровья и уровня физической подготовленности – 22,2%, приобретение коммуникативных навыков – 16,7%, ответственность (важность) за дело – 13,9% получаемый позитив от общения – 5,6% причастность к физической подготовке детей – 5,6%, отпуск летом, статус, зарплата, власть – 2,7%. ведущий к профессиональному выгоранию, условия работы, нагрузка на голосовые связки, шум детей – 25,6%, ответственность – 11,6%, низкий статус учителя – 7,0, недисциплинированность детей – 2,3% отсутствие карьерного роста – 2%. Основными факторами готовности «принять» профессию учителя физической культуры после педагогической практики являются: любовь к профессии – 30,0%, любовь к детям – 26,5%, условия труда (стабильная зарплата, статус учителя) – 6,0%, нет другого выбора – 3,0%, нет желания после практики принимать профессию – 21,0%. Основным препятствием для «принятия» профессии учителя физической культуры после педагогической практики является – низкая зарплата – 54,1, содержательные и внешнесредовые условия работы – 25,6%, ведение документации, много бумажной работы – 24,3% ответственность – 11,6%, низкий статус учителя – 7,0, недисциплинированность детей – 6,3%, отсутствие карьерного роста по 4,7%. Ответственность студентами представляется в буквальном понимании – как сохранение здоровья и жизни занимающихся детей. Это один из важных общих факторов, препятствующих идентификацией с осваиваемой профессией спортивного педагога.

Результаты ответов на предложение «Профессиональное будущее вызывает у меня: радость от будущей работы – 48,4%, печаль, тревога, сомнения – 30,0, ничего – 16,1%, чувство долга, благополучие – 3,2%, главное удачно выйти замуж – 3,2%. Результаты ответов на эти вопросы вызваны фактором явного мотивационного конфликта, который является барьером на пути достижения профессиональной идентичности. Еще на этапе профессионального обучения у значительной части студентов, после

прохождения педагогической практики, появляется сомнение в правильности профессионального выбора. Мы провели опрос студентов по методике свободного интервью и выявили, что чаще всего, их сомнения и зарождающийся мотивационный конфликт, вызваны низким уровнем вознаграждения за труд и высоким уровнем ответственности содержания деятельности спортивного педагога.

Таким образом, установлено, что в период обучения в ВУЗе продолжается интенсивная работа по формированию профессиональной направленности студентов, структурируется мотивационно-целевая система учения, когнитивные, мотивационные и ценностные характеристики личности интегрируются вокруг профессии изменяются статусы профессиональной идентичности. На наш взгляд, основными рекомендациями могут быть следующие: необходима работа по сознанию студентами статуса профессиональной идентичности на основании мотивационных критериев учебной деятельности и обнаружение смыслов в учебно-профессиональной деятельности, что приведет к прохождению криза идентичности в период обучения.

Данные, полученные в ходе исследования позволяют сделать вывод, что поворотным моментом в идентификации с профессией и готовность к принятию образа жизни учителя физической культуры для студентов, является педагогическая практика. Студент, столкнувшись с реальностью работы в качестве специалиста в области физической культуры и спорта, «примерив» на себя учительский статус, подтвердив и уточнив свои представления о различных сторонах профессии, предпринимает попытки разрешить мотивационный конфликт, связанный с необходимостью промежуточного выбора в отношении перспектив работы по получаемой специальности. Такого рода профориентационная ситуация неизменно способствует рефлексии и внутреннему диалогу, заставляет искать основания для внутренней мотивации, приходит к внутреннему согласию. Результатом перечисленных процессов самоанализа должны явиться –прохождение кризиса идентичности и принятие выбора, который позволил бы студенту находить согласие с самим собой и предстоящей профессиональной деятельностью.

Список использованной литературы:

1. Грецов А.Г., Азбель А.А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. / А.А.Азбель, А.Г. Грецов – СПб., Питер, 2006. – с. 143–155.
2. Завалишина, Д.Н. Способы идентификации человека с профессией / Д.Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности / Под ред. А.В. Карпова. – Ярославль, 2001. – С. 104–128.
3. Минаев В.Р. Представления о профессиях будущего у старших школьников и студентов //Поколение будущего: Материалы Междунар. студ. науч. конф. СПб.: ГНИИ Наразвитие,2018. С.47–52
4. Поплавский Н.Н., Полещук Ю.А. Мотивационная составляющая профессиональной идентичности у студентов Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень – 2018: Тези II Міжнародної науково-практичної конференції (21 березня 2018 року, м. Переяслав-Хмельницький) / Відп. ред. О.В. Дробот; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – М. Переяслав-Хмельницький, 2018. – С.234–236.
5. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер – М: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК,2007.

Пуцыло Т.С.

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

Крестьянинова Т.Ю.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Доцент, кандидат биологических наук
auta@bk.ru

УДК 159.99

АГРЕССИЯ, ДЕПРЕССИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ, ТРЕВОЖНОСТЬ, ВЫЗВАННЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ, КАК ИНДИКАТОРЫ СУИЦИДУАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ

В статье раскрываются и анализируются научные разработки ученых, которые объясняют природу возникновения агрессии, депрессивных состояний, тревожность, вызванные компьютерными играми, как индикаторов суицидального поведения в ранней зрелости; характер влияния компьютерных игр на психику и личность человека. Также в этой работе описывается проблема диагностики проявления агрессии, депрессивных состояний и тревожности в рамках возрастного периода от 20 до 35 лет.

Ключевые слова: Агрессия, депрессивные состояния, тревожность, позитивное влияние, психическое расстройство, суицидальное поведение, компьютерные игры.

AGGRESSION, DEPRESSIVE STATES, ANXIETY CAUSED BY COMPUTER GAMES AS INDICATORS OF SUICIDAL BEHAVIOR IN EARLY ADULTHOOD

The article reveals and analyzes the scientific developments of scientists who explain the nature of the occurrence of aggression, depressive states, anxiety caused by computer games as indicators of suicidal behavior in early adulthood; the nature of the influence of computer games on the psyche and personality of a person. This work also describes the problem of diagnosing manifestations of aggression, depressive states and anxiety within the age period from 20 to 35 years.

Keywords: Aggression, depressive states, anxiety, positive influence, mental disorder, suicidal behavior, computer games.

Введение. В век компьютерных технологий широко распространен новый вид игр – компьютерные игры. Огромное количество людей увлечены этим видом игровой активности и их число, особенно среди молодых людей, с каждым годом растет. Результаты научно-технического прогресса не дают возможности усомниться в их неоднозначности [1]. В обществе актуальна дискуссия о характере влияния компьютерных игр на психику и личность человека, положительно ли оно или отрицательно. Данный факт не мог не привлечь внимания психологов. Миллионы людей со всего мира увлекаются компьютерными играми. Достаточно большой процент (10–14% по разным источникам) увлекаются ими серьезно, уделяя этому занятию много времени, зачастую в ущерб работе, учебе и т.д. Изучением игры и её значением в развитии человека занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, С.Л. Новосёлова, С.Л. Рубинштейн, С. Шуман, Ф. Фребель. Исследованием компьютерных игр занимались: М.И. Садыков, Р.А. Хаустов, Г.П. Кузьмина, А.Г. Шмелёв.

Интерес к проблеме вызван резким увеличением числа людей, проявляющих агрессию в повседневной обыденной жизни, и многие из них как оказалась играют

в компьютерные игры. Проблема депрессии особенно актуальна сейчас для нашей страны в связи с нестабильным экономическим и политическим положением, неуверенностью людей в завтрашнем дне, а также, увеличением количества стрессовых ситуаций. Исследования во всех странах мира показывают: депрессия, подобно сердечно-сосудистым заболеваниям, становится наиболее распространенным недугом нашего времени [2].

Тревожность приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, и трудностям в общении. Человек с повышенной тревожностью впоследствии может столкнуться с различными соматическими заболеваниями. Эта проблема исследовалась в психологии такими учеными как И.Н. Андреева, В.М. Астапова, Ю.А. Попов, А.М. Прихожан, Дж. Тейлор.

Агрессия, депрессивные, тревожные состояния и склонность к ним у человека в рамках именно в ранней зрелости изучена мало. Однако данный возраст является пиком трудоспособности и социальной активности, характеризуется возникновением множества проблем и задач в различных сферах жизнедеятельности, требующих решения. Александр Валентинович Толстых (1953 – 1997) отмечает, что в современную эпоху, когда увеличилась продолжительность жизни и расширились сроки образования и профессиональной подготовки, повысилась их значимость, «молодость стала наиболее ценным возрастом, влияющим своими вкусами, ценностями, привычками и т.д. на вкусы, ценности и привычки всего общества» [3].

Компьютерные игры являются одним из самых распространенных способов отвлечься от обыденных проблем. Но являются ли компьютерные игры опасными для здоровья и как влияют на психическое состояние человека? Отсутствие однозначного и адекватного научного ответа о причинах этого сложного феномена делают проблему исследования одной из наиболее актуальных проблем современного мира, важной теоретической и практической задачей. О негативных эффектах можно говорить только в случае чрезмерного злоупотребления. На практике же, люди обычно злоупотребляют этим способом ухода от реальности, теряют чувство меры, играя длительное время [4]. Научные исследования, многолетний опыт ученых нацелен показать, что компьютерные игры требуют всестороннего изучения. К сожалению, некоторые исследователи пытаются присудить на компьютерные игры все беды и проблемы современного общества. Все это, в совокупности с фактом увеличения числа компьютеров и увлекающихся играми людей, говорит о том, что вопрос требует изучения со стороны ряда наук, и психологии в первую очередь.

Таким образом, не смотря на большое количество научных разработок, статей по данной теме по-прежнему остается актуальной проблема диагностики проявления агрессии, депрессивных состояний и тревожности в рамках возрастного периода от 20 до 35 лет.

Цель данной статьи заключается в освещении сути рассматриваемой проблемы, оценке современного состояния проблемы: изучение проявления агрессии, депрессивных состояний, тревожности, вызванные компьютерными играми, как индикаторов суицидального поведения в ранней зрелости.

Материал и методы. Использовались: теоретический (обзорно – аналитический анализ) и эмпирический (сравнительный и системный анализ полученных данных исследования) методы исследования. Использовались методики:

1. «Оценка агрессивности в отношениях (А. Ассингер)», позволяющий исследовать агрессивность человека по отношению к другим, определить, достаточно ли человек корректен в отношении с окружающими и легко ли общаться с ним.

2. «Сокращенный тест Мини-Мульт / СМОЛ».

3. «Диагностика депрессивных состояний (Жмуров)», которая предназначена для диагностики уровня выраженности (глубины, тяжести) депрессивного состояния человека, главным образом тоскливой или меланхолической депрессии, на момент обследования.

4. «Интегративный тест тревожности (А.П. Бизюк, Л.И. Вассермана, Б.В. Иовлев)».

Методика ИТТ имеет неоспоримое значение в решении задачи первичной психопрофилактики возникновения психической дезадаптации у лиц, чья профессиональная деятельность проходит в условиях эмоционального напряжения и воздействия сложных социальных факторов. Методика может применяться многократно, легко компьютеризируется, доступна для применения врачами общей практики, психологами любой специализации, педагогами, специалистами по отбору кадров (включая силовые ведомства). Ее применение существенно экономит время для уточнения уровня и спецификации тревожных расстройств.

В исследовании участвовали 20 человек (10 мужчин и 10 женщин), в возрасте от 21 до 33 лет, профессионально работающих (программисты, графические дизайнеры и другие). Осуществлялось целенаправленное и последовательное проведение эмпирического исследования.

Результаты и их обсуждение. Суицидальное поведение представляет собой актуальную этическую, моральную, социальную и медицинскую проблему. т.к. ежегодно самоубийства совершают от 873 тыс. до 1 млн человек во всем мире. Это поведение, проявляющееся в виде фантазий, мыслей или действий, направленных на самоповреждение или самоуничтожение. Суицидальное поведение изучалось отечественными и зарубежными исследователями, такими как А.Г. Амбрумова, М.В. Зотов, Б.С. Положий, Е.А. Панченко, Е.Н. Кривулин. В современной отечественной научной и практической психологии суицид рассматривается как связь социальных, биологических и психологических факторов. Основоположник социологической концепции Э. Дюркгейм считал, что в основе суицидального поведения лежит снижение и неустойчивость социальной интеграции. С точки зрения А.Г. Амбрумовой, суицидальное поведение есть следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого ею микросоциального конфликта. Суицидальным поведением называют любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни. К внутренним формам суицидального поведения относят: мысли, представления, переживания, суицидальные замыслы и намерения. Возникновению суицида предшествуют антивитальные переживания, в которых есть отрицание жизни: «Не живешь, а существуешь». К внешним формам суицидального поведения относятся: суицидальная попытка и завершённый суицид. А.Г. Амбрумова и В.А. Тихоненко называют два типа суицидальных попыток: истинные и демонстративно-шантажные. О последнем может свидетельствовать выбор малоопасных способов самоубийства, попытка совершения суицида на глазах у других [5]. На вероятность совершения суицидальных действий влияют самые разнообразные факторы: индивидуальные психологические особенности человека и национальные обычаи, возраст и семейное положение, культурные ценности и уровень употребления психоактивных веществ. А.Г. Амбрумова, классифицируя мотивы и поводы суицидальных поступков, выделяет: личностно-семейные конфликты; состояния психического здоровья; состояния физического здоровья; конфликты, связанные с антисоциальным поведением суицидента; конфликты в профессиональной или учебной сфере; материально-бытовые трудности. Помимо факторов выделяют индикаторы суицидального риска. К поведенческим индикаторам относятся: злоупотребление алкоголем, психоактивными веществами; резкое снижение повседневной активности; уход из дома; самоизоляция от других людей и жизни; изменение привычек (например, несоблюдение правил ухода за внешностью); «приведение дел в порядок» (оформление завещания, урегулирование конфликтов, раздаривание личных вещей, написание писем к родственникам и друзьям); расставание с дорогими вещами или деньгами; выбор тем разговора и чтения, связанных с самоубийствами и со смертью. Изучение обстоятельств суицидальных случаев показывает, что большинство людей из числа лишивших себя жизни – это практически здоровые лица, попавшие в острые психотравмирующие ситуации. По мнению ряда специалистов

по психологии развития и возрастной психологии, юношеские возрастные кризисы и кризисы среднего возраста являются самыми жёсткими и мучительными для души человека в психосоциальном плане. В современной литературе причины самоубийства рассматриваются как комплекс социальных, психологических, биологических предпосылок. Э. Дюркгейм утверждал сугубо социальные причины: «Самоубийство зависит главным образом не от внутренних свойств индивида, а от внешних причин, управляющих людьми». Психологическая помощь при суициде, последовательные этапы работы:

- 1) кризисная поддержка;
- 2) кризисное вмешательство;
- 3) повышение уровня социально-психологической адаптации.

Первая помощь при потенциальном суициде – это распознавание суицидальной опасности, разговор с суицидентом о его намерениях. Одно из важных отличий суицидоопасного состояния – ощущение себя «вне» общества. В связи с этим, важнейшим принципом кризисной поддержки при суициде является не избегание темы суицида. Таким образом, при изучении причин самоубийств необходимо иметь в виду не только мотивы этих актов, но и обстоятельства, характеризующие социальную среду и личность, а также отклонения от нормального образа жизни.

По результатам исследования, представленного теста «*Оценка агрессивности в отношениях (А.Ассингер)*», сделаны следующие выводы: неиграющие мужчины наиболее агрессивны, чем играющие мужчины и женщины. И лишь одна из десяти опрошенных женщин наиболее агрессивна. Неиграющие мужчины (общий балл 20.2 – это 34.2%) наиболее агрессивны. У неиграющих и играющих мужчин и женщин уровень агрессивности приблизительно одинаков и не высок.

По результатам исследования теста «*Диагностика депрессивных состояний (Жмуров)*» были сделаны следующие выводы: по силе склонности в депрессивном состоянии на первое место можно поставить неиграющих в компьютерные игры мужчин. На втором месте наиболее склонны неиграющие женщины. На третьем месте стоят играющие женщины и на четвертом играющие мужчины как наиболее не склонные к депрессии.

В результате проведенного исследования депрессивных состояний по методике «*Сокращенный тест Мини-Мульт / СМОЛ*» были выявлены такие результаты, которые являются своеобразным подтверждением того, что играющие в компьютерные игры мужчины и женщины в ранней зрелости менее подвержены депрессивным состояниям, чем играющие.

По результатам исследования тревожных состояний по методике «ИТТ» (А.П. Бизюк, Л.И. Вассермана, Б.В. Иовлев) сделан следующий вывод: по силе склонности к тревожным состояниям на первое место можно поставить неиграющих в компьютерные игры женщин (19,7%).

Заключение. Таким образом, анализ литературы помог определить дальнейшее направление исследования проблемы, как одной из наиболее актуальных в современном мире, важной теоретической и практической задачей. Обращая внимание на эпизоды агрессии и депрессивных расстройств у неиграющих игроков и тревожных состояний у неиграющих женщин.

Список использованной литературы:

1. Абрамова, Л.Н. Психология экстремальных ситуаций: проблемы теории и практики: материалы респ. науч.-практ. конф., Витебск, 17 мая 2011 г. / [редкол.: А.П. Солодков, И. М. Прищепа, В. П. Вишневская [и др.]; в авт. ред.]; М-во образования РБ, УО «ВГУ им. П. М. Машерова». – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. – Витебск, 2011. – С. 6–9. URI: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/14264> (дата обращения: 12.09.2022)

2. Пак, В.А. Депрессия, ее распространенность и связь с ИБС и другими психосоциальными факторами [Текст] / В.А. Пак, В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // Мир науки, культуры, образования. – № 3(22). – 2010. – С. 174–177

3. Психология развития для специальности 1-23 01 04 Психология: учебно-методический комплекс по учебной дисциплине / сост. М.А. Кияшко. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020 – 118 с. URI: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/26105> (дата обращения: 12.09.2022).

4. Шапкин, С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С.А. Шапкин // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. № 1. – С. 86–102, с.82

5. Бек, А. Методы работы с суицидальным пациентом / А. Бек // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003 – №1. – С.123–131.

Радашкевич А.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Студент

afterwewere@gmail.com

Крестьянинова Т.Ю.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Доцент, кандидат биологических наук

auta@bk.ru

УДК 159.97:616.895.7

ТРИГГЕР КАК ВНЕШНИЙ ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС, РАСПОЛАГАЮЩИЙ К РАЗВИТИЮ ПАРАНОИДАЛЬНОГО РАССТРОЙСТВА МЫШЛЕНИЯ

В статье были предложены попытки рассмотреть проявление паранойи с психоаналитических позиций, выделить место этому нарушению в иерархии организации личностных особенностей (невротической, пограничной, психотической организации), проанализированы причины развития бреда преследования с позиции теорий характерологического развития, выявлены зависимости развития паранойи от регресса ведущих механизмов защиты (от «высших» к «низшим»), рассмотрено влияния травматических переживаний на формирование паранойи.

Ключевые слова: триггер, паранойя, параноидное расстройство мышления, бредовые образования, психотизм, психопатология, психоанализ.

TRIGGER AS AN EXTERNAL PSYCHOPATHOLOGICAL PROCESS THAT DISPOSES TO DEVELOPMENT PARANOID THINKING DISORDER

The article offers attempts to consider the manifestation of paranoia from psychoanalytic positions, to allocate a place for this violation in the hierarchy of the organization of personal characteristics (neurotic, borderline, psychotic organization), analyzes the causes of the development of delusions of persecution from the position of theories of characterological development, reveals the dependence of the development of paranoia on the regression of the leading defense mechanisms (from "higher" to "lower") the influence of traumatic experiences on the formation of paranoia is considered.

Keywords: trigger, paranoia, paranoid thinking disorder, delusional formations, psychoticism, psychopathology, psychoanalysis.

Введение. Пусковым механизмом, обуславливающим возникновение определенного состояния, служит ситуация, которая, в свою очередь, создана субъектом из совокупности внешних, предметных и социальных объектов. Под пусковым механизмом понимается термин «**Триггер**», представляющий собой явление, вызывающее у человека внезапное репереживание психологической травмы и тяжёлые негативные эмоции.

Внешними триггерами, запускающими психопатологический процесс, приводящие к возникновению паранойи точно не определены, но существуют предположения, о том, что причиной может стать нерегулярный обмен веществ в головном мозге вследствие употребления наркотических веществ, алкогольных напитков, генетической предрасположенности, нехватки сна, депрессии, лекарственных препаратов, (кортикостероиды, анаболические стероиды), инфекционных заболеваний как боррелиоз, инфекция *Herpes simplex* с непереносимостью лактозы (непереносимость молочного белка), целиакии (непереносимость глютена), пре- или постнатальной гипоксии у новорожденных (недостаточного снабжения организма кислородом до или после рождения), биполярных и шизофренических психозов, а также проблем воспитания в семье с применением насилия, тоталитаризма и повышенной опеки родителей. Медицинские исследования показали, что прежде всего перинатальные поражения головного мозга в сочетании с наследственным аспектом отрицательно влияют на нормальные нейробиологические процессы. В результате развивается реорганизация нейрональной конструкции, включая функциональные отклонения системы нейромедиаторов.

Но это не так очевидно, когда речь идет о пусковом механизме и реакции человеческой психики на него. Термин «**триггер**» подразумевает непрерывную последовательность от стимула к реакции без какого-либо пространства для сомнений, рефлексии или выбора.

В Калифорнийском университете Лос-Анджелеса, была определена классическая схема последовательности действий для анализа проблемного поведения у человека, которая известна как «ППП» – «Предпосылка», «Поведение», «Последствие». Где «Предпосылка» – стимул, который непосредственно вызывает поведение, а «Поведение» создает последствия. Петля привычки выглядит так, будто все, что нужно для ее предотвращения – понять сигналы, воздействующие на человека. И тогда можно автоматически отвечать соответствующим поведением. [5]

Из данной схемы был выдвинут обратный порядок последовательности действий предотвращения сигналов, воздействующих на человека – «Триггер», «Импульс», «Осознание», «Выбор», «Поведение». Они заполняют важнейшее место между триггером и поведением. Когда действует пусковой механизм, в человеческой психике появляется импульс вести себя определенным образом. Именно поэтому некоторые люди наклоняют голову, чтобы защититься, когда слышат громкий звук позади. Один и тот же триггер, но разные реакции – одна рефлекторная и стремительная (импульсивная, то есть произвольная), другая – взвешенная, которая позволяет взять паузу, посмотреть вокруг и отсеять плохие варианты.

Установлено, что ситуации, которым человек не придает большого значения, провоцируют неадекватные и непродуктивные действия. Некоторые из людей пытаются противостоять импульсам. Какова бы ни была причина человек делает выбор и игнорирует провокационные раздражители. Другие же легко поддаются на провокации и не могут противостоять первому импульсу. Для таких людей характерен параноидный стиль мышления. Это единственный стиль, включающий в себя психотическую потерю реальности, поэтому нормальная деятельность чрезвычайно искажается и в других аспектах.

Параноидное мышление – мышление, в основе которого лежат бредовые идеи, сочетающиеся с подозрительностью, недоверчивостью, ригидностью. Бред – ложное умозаключение, возникающее на болезненной основе, например, он может быть вторичным от измененного настроения, повышенного или пониженного, или первичным, в результате формирования особой, понятной лишь самому пациенту логики.

В связи с актуальностью данной проблематики *целью исследования* становится изучение влияния триггера на развитие параноидального мышления.

Материал и методы. Формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, логико-дедуктивный метод.

Результаты и их обсуждение. Исследование паранойи можно представить с психоаналитических позиций, как результат разрыва между Я и реальностью, когда Я оказывается во власти Оно. Таким образом «возникает состояние паранойи, при котором Я строит новую реальность в соответствии с желаниями Оно»

З. Фрейд предлагает рассматривать паранойю как самостоятельный клинический тип так как с позиции либидо она имеет свою локализацию в определенной точке фиксации, свой пусковой механизм (триггер) возвращения, вытесненного. Паранойя выступает в психоанализе, независимо от разновидностей бреда, как защита от гомосексуальности. «Гомосексуальный выбор объекта первоначально ближе к нарциссизму, чем гетеросексуальный. Если затем необходимо отвергнуть нежелательно сильное гомосексуальное чувство, то обратный путь к нарциссизму особенно легок» [3, с.430]. Паранойя проявляется, как правило, после пубертата и в зрелом возрасте. Присущие свойства: мания величия, отход от мира объектов, трудность переносов позволили предположить З. Фрейду, что точки фиксации нужно искать на стадии развития либидо до выбора объектов, то есть в фазе аутоэротизма (шизофрения) и нарциссизма (паранойя). Эти поздно проявившиеся заболевания «восходят к очень ранним торможениям и фиксациям [3, с.110]. Болезнь может начаться с паранойяльных симптомов и все же в дальнейшем развиться в шизофрению, «паранойяльные и шизофренические симптомы могут сочетаться в любых пропорциях» [3, с.198].

Предпосылки формирования психопатологии с позиции раннего психоанализа (З. Фрейд).

Параноик «сознаёт нечто ускользающее от нормального человека, его взор острее нормальной мыслительной способности, и только перенесение того, что он познал, таким образом, на других людей лишает его познание всякой цены» [3, с. 193].

По результатам анализа З. Фрейд пришёл к выводу, что классические мысли о преследовании могут присутствовать, «не находя веры и не имея ценности». З. Фрейду кажется важным выводом, что качественный момент, наличие определённых невротических образований, в практическом отношении менее значим, чем момент количественный, то, какую нагрузку могут привлечь к себе эти образования. «Патогенные фантазии, потомки вытесненных импульсов влечения, в течение долгого времени допускаются наряду с нормальной душевной жизнью и не действует патогенно до тех пор, пока не становятся гиперкатектированными, вследствие переворота в экономике либидо, только тогда прорывается конфликт, ведущий к симптомообразованию» [3, с. 224].

Фрейд обратил внимание на такую особенность, что в случаях приступа, паранойяльные фантазии не проникают в сновидения, а если человек «по-прежнему насмеяется над бредовыми идеями», то он может в большом количестве продуцировать сны о преследовании с. [3, с 225].

До настоящего времени не существует единого взгляда на причины развития бреда преследования, однако, выделяется общая тенденция рассматривать динамику бреда образования в связи со стадией развития психики, когда произошла травматизация и образовалась травматическая фиксация:

Теория влечений постулирует (З. Фрейд): если ребёнок чрезмерно фрустрирован или получает чрезмерное удовлетворение на какой-то ранней стадии своего психосексуального развития, он будет «фиксирован» на проблемах данной фазы, что в дальнейшем приводит к разным патологическим образованиям. Точка фиксации на стадии нарциссизма или регресс на неё приводит к паранойе;

М. Кляйн [2] отдает предпочтение конституциональной предрасположенности, являющейся предпосылкой формирования психопатологии: «Параноидная установка» строится на фантазме преследования со стороны «плохих» частичных объектов, причём, этот фантазм обнаруживается как при параноидных, так и при параноидальных бредовых состояниях, то есть преследование заложено в человеческом развитии с раннего детства. Не преодоление «депрессивной позиции» приводит к регрессу к «параноидной позиции», следствием которой является формирование образа преследователя, существующего на фоне сформировавшегося целостного образа личности;

Р. Фейрберн считал, что если отношения с первичным объектом лишены амбивалентности, то деструктивные импульсы не являются конституциональными, тогда происходит безболезненное развитие от инфантильной зависимости к зрелой через стадию квазине зависимости.

Бредовые образования могут сформироваться на различных уровнях психопатологии, но в отличие от психотической организации личности у личности, функционирующих на невротическом и пограничном уровнях сохранено тестирование реальности. При психотической организации нарушенная часть личности проецируется полностью, что рождает паранойю. На пограничном уровне организации личности проекции подлежат лишь доля от этой части, то есть у человека есть чувства, что его преследуют, но нет полной уверенности в том, что это действительно так. При невротической организации личности нарушенная часть полностью остается в пределах Я, то есть сохранено наблюдающее Я, способное осознать факт проекции: «Я опять всех подозреваю».

При невротической организации доминируют защитные механизмы высшего уровня, при пограничной и психотической организации – защиты низшего уровня, но при невротической и пограничной организации защиты оберегают личность от интерпсихического конфликта, а при психотической – от дезинтеграции и от смещения Я и объекта. При невротической организации сформирована целостная идентичность, у пограничной и психотической организации – диффузная идентичность, но у психотической организации Я-репрезентации и объект-репрезентации нечетко разграничены, либо существует бредовая идентичность. В качестве причин формирования различных уровней психопатологии и их взаимопереходах указываются как конституциональные, так и психосоциальные фрустрирующие факторы воздействия. Пограничная структура личности рассматривается «плодотворной почвой для зарождения в ней самых разных психопатологий».

Д. Шапиро [4] параноидный стиль рассматривает как более примитивную трансформацию (в математическом смысле) обсессивного стиля.

Л. Бинсвангер [1] убедительно показал, как обсессия переходит в идею отношения и затем в бред преследования.

Отказ от защит «высшего» уровня и переход к защитам «низшего» уровня является предпосылкой формирования психопатологии. При параноиде ведущий защитный механизм – проекция.

Ведущие факторы формирования параноидии достаточно разнообразны, которые все же не носят такое предопределяющее влияние, как фаза, на которой произошла травматизация. Отмечаются следующие ведущие факторы:

- параноик, как правило, в детстве подвергался повторяющемуся подавлению и унижению, «присутствие пугающего отца и отсутствие людей, способных помочь ребёнку пережить соответствующие чувства», составляет основу формирования параноидии.
- параноид в психоанализе выступает, как защита от гомосексуальности.

Заключение. Таким образом, параноидия редко имеет только один триггер, чаще для ее развития необходимо несколько факторов. Из-за сомнения в окружающих и недоверия параноики избегают своих родственников, друзей, коллег. Их отличает эксцентричное поведение, которое часто воспринимается как своеобразное и странное.

Они всегда заняты поиском скрытого смысла в словах, жестах и мимике окружающих людей. Психиатрические исследования показали, что у параноика имеются когнитивные нарушения. Пострадавшие не могут объяснить себе неприятные ощущения, возникающие в различных сомнительных жизненных ситуациях. Они строят собственную систему защиты, спасаясь от заблуждения.

Список использованной литературы:

1. Бинсвангер, Л. История болезни Лолы Фосс // Л. Бинсвангер Бытие-в-мире: Избранные статьи. М.: СПб., 1999. – 299 с.
2. Кляйн, М. Зависть и благодарность / М. Кляйн. – СПб.: Б.С.К., 1997. – 101 с.
3. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд. – М.: 1989. – 480 с.
4. Шапиро, Д. Невротические стили / Д. Шапиро М.: 2000. – 176 с.
5. Hsieh, J. Can traumatic injury trigger psoriatic arthritis? A review of the literature / J. Hsieh, S. Kadavath, P. Efthimiou // Clin. Rheumatol. – 2014. – Vol. 33. – № 5. – P. 601–608.

Санникова С.С.

ГУСО «Витебский дом-интернат для престарелых и инвалидов»
Республика Беларусь, г. Витебск

Директор

gusovotc@gmail.com

Крестьянинова Т.Ю.

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

Доцент, кандидат биологических наук

auta@bk.ru

УДК 159.923.2-056.26

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНВАЛИДОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

Статья посвящена организации психолого-педагогического сопровождения инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях учреждения социального обслуживания.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, учреждение социального обслуживания, нарушение опорно-двигательного аппарата, инвалид.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF DISABLED PEOPLE WITH LOCOMOTOR DISORDERS IN THE CONDITIONS OF SOCIAL SERVICE INSTITUTIONS

The article is devoted to the organization of psychological and pedagogical support for people with disabilities with disorders of the musculoskeletal system in a social service institution.

Keywords: psychological and pedagogical support, social service institution, violation of the musculoskeletal system, disabled person.

Введение. Комплексная социально-психологическая реабилитация предусматривает адаптацию инвалидов к социальному окружению, повышение самосознания путем формирования адекватного отношения к своему заболеванию или физическому дефекту, повышение способностей к решению психологических проблем, налаживанию взаимоотношений с окружающими, в семье, трудовых коллективах.

Социальная и психологическая адаптация к новым условиям и образу жизни, обусловленным травмой или заболеванием, длится иногда несколько лет. При этом эффективность и результативность адаптационного процесса во многом зависит от срока начала проведения реабилитационных мероприятий и их интенсивности, систематичности и последовательности [1].

Материал и методы. Цель настоящей статьи заключается в изучении возможностей обеспечения психологической реабилитации в рамках психолого-педагогического сопровождения лиц с последствиями травм опорно-двигательного аппарата в условиях Государственного учреждения социального обслуживания «Витебский дом-интернат для престарелых и инвалидов».

Методологической основой исследования послужили положения когнитивной методологии психологии.

Результаты и их обсуждение. В соответствии с современными концепциями в реабилитационном процессе должны в единстве использоваться психосоциальные и физиологические методы воздействия. Возможность комплексного и систематизированного адаптационного процесса предоставляет отделение реабилитации инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОРИ с НОДА), созданное на базе ГУСО «Витебский дом-интернат для престарелых и инвалидов».

Реабилитацию проходят инвалиды с разными травмами и заболеваниями: травмы спинного мозга, ДЦП, артрозы, артриты, инсульты и инфаркты головного мозга, ампутации, рассеянный склероз, черепно-мозговые травмы, заболевания центральной нервной системы, миелопатии, полинейропатии – 80% инвалидов. На оставшиеся 20% приходится еще 16 диагнозов.

В состав комплекса реабилитации входит: лечебная физическая культура (ЛФК), адаптивная физическая культура (АФК), массаж, консультации невролога, физиолечение, компьютерная грамотность, занятия в реабилитационно-трудовых мастерских, ароматерапия, посещение «Соляной пещеры», танцевально-двигательная терапия, комплексная психологическая помощь, занятия по домоводству.

Психологическая реабилитация крайне важна, так как любое ограничение привычных функций угнетающе действует на психику даже самых уравновешенных людей. Общение с психологом, концентрация на целях реабилитации и сохранение интереса к жизни помогают: с большей вовлеченностью участвовать в реабилитационных мероприятиях; стойко переносить болезненные или причиняющие дискомфорт лечебные манипуляции; сохранять оптимизм в общении с родными и друзьями; подстраиваться под условия жизни в посттравматический период; смириться с необратимыми физиологическими изменениями и т.д.

Восстановление психологического здоровья, гармонизация внутреннего состояния личности, оказание психологической помощи и поддержки, социально-психологическая адаптация – основные цели психологической программы реабилитации, которая включает в себя пять направлений работы [2].

Организационно-методическое направление помогает создать условия для реализации программы, определить пошаговые действия, выработать критерии эффективности работы, согласовать предполагаемые действия с другими специалистами.

Психопрофилактическое направление корректирует работу с родственниками для оказания психологической помощи и поддержки, для улучшения эмоционально-психологического состояния, для гармонизации социальных и семейных отношений. Координирует работу с обслуживающим персоналом для формирования общей позиции всех специалистов, выработки основных принципов взаимодействия для реализации реабилитационной программы и для повышения эффективности работы.

Психодиагностическое направление помогает изучить нейро-психологический уровень реабилитанта (внимание, память, мышление, речь); уровень саморегуляции (эмоционально-волевая сфера, активность, настроение, ответственность); прогностический уровень (отношение к болезни, модель прогноза заболевания, модель ожидаемых результатов лечения); личностно-характерологический уровень (поведенческие стереотипы, адаптация); мотивационно-личностный уровень (жизненные ценности, устремления, традиции, предпочтения). Психодиагностическое направление помогает определить реабилитационный потенциал личности (РПЛ), эффективно включить инвалида в реабилитационный процесс, найти причины конкретных проблем, определить поэтапные действия в коррекционной деятельности.

Психокоррекционное направление включает в себя: индивидуальное психологическое консультирование, групповые занятия, ароматерапию, гарденотерапию, анималотерапию, логотерапию, сказкотерапию, песочную терапию, саморегулятивные занятия с элементами спелеотерапии, техники медитации и релаксации, психогимнастику, СОЭВУС.

Задачей консультационных занятий является создание новой когнитивной модели жизнедеятельности – эффективная переоценка травматического опыта, восстановление чувства ценности собственной личности и способности дальнейшего существования в мире.

В работе психологи используют разнообразные направления: нарративная психотерапия, рациональная психотерапия, гештальт-терапия, поведенческая терапия (бихевиористическая), трансактный анализ и др.

Групповые занятия помогают повторно пережить травму в безопасном пространстве поддерживающей группы, разделить переживание с группой. Общение в группе с людьми, имеющими похожий травматический опыт и заболевание, помогает в совладании с последствиями личной травмы. Возможность побыть в роли того, кто помогает, осуществляет поддержку, вселяет уверенность, помогает вернуть чувство собственного достоинства.

Задачей саморегулятивных занятий является снятие или снижение эмоционального напряжения и тревоги, вызванных развившимся заболеванием, полученной травмой. Корректируется масштаб переживаний, формируется активная установка на участие в реабилитационных мероприятиях и выработка положительной модели результатов реабилитации.

Снузелен терапия или контролируемая мультисенсорная стимуляция осуществляется в комнате снузелен терапии, где создана успокаивающая, но в то же время стимулирующая обстановка, благодаря использованию световых эффектов, звуков, специальных материалов, стимулирующих тактильные ощущения. Эта среда влияет на реабилитантов, создавая им ощущение комфорта; расслабляя их; сосредотачивает их внимание, вызывая в них любопытство и желание к познанию нового. В сенсорно развивающей среде хорошо отдыхать и расслабляться. Пребывание в ней позволяет быстро отдохнуть от нервных нагрузок даже тем, кто чувствует себя вполне здоровым. За короткий промежуток времени пребывания в такой комнате снимается стресс, наступает полное расслабление, значительно улучшается эмоциональное и физическое самочувствие, психофизическое состояние и повышается работоспособность. Для реабилитантов с поражениями центральной нервной системы занятия в снузелен-комнате имеют выраженный лечебный эффект.

У проживающих есть возможность заниматься психогимнастикой, развивать интеллектуальные компетенции, выполнять задания на стимулирование когнитивных функций. В работе психологами используются: «Зона интеллектуальных игр», зона «Парадоксальное восприятие реальности», зона «Психологическое путешествие», зона «Когнитивный фитнес».

Астении, вегетососудистая дистония, ожирение, заболевания опорно-двигательного аппарата и органов дыхания – со всем этим набором может справиться танцевально-двигательная терапия. Новый способ лечения души и тела, вызывающий у реабилитантов только положительные эмоции и позволяющий избавиться от многих проблем. Основная цель танцевально-двигательной терапии – раскрыть не только творческий потенциал человека, но и внутренние помыслы, побуждения, страхи. Одной из основных целей танцевальной терапии для граждан с нарушениями двигательных функций является развитие осознания собственного тела и возможностей его использования, создание позитивного образа тела, развитие социальных навыков общения и адекватного выражения своих эмоций, высвобождение подавляемых чувств, раскрытие творческого потенциала и приобретение группового опыта. В танцевально-двигательной терапии нет идеальной модели тела, которую нужно достичь, тело – эволюционирующий процесс. Важнейшее отличие танцевальной терапии от различных подходов работы с телом состоит в том, что здесь человек сам исследует себя.

Танцевально-физические нагрузки при выполнении тренажа танца способствуют исправлению физических нарушений и физических отклонений тела, коррекции осанки, координации движений. Эти занятия подходят для всех возрастных категорий и не имеют побочных действий.

В результате проведения танцевальной терапии у реабилитантов улучшается общее самочувствие и состояние, отмечается преобладание позитивного фона настроения, снижается уровень общей личностной тревожности. Танец не зря с самых давних времен называют языком тела. Он способен выражать те чувства, которые сложно выразить словами, он помогает эмоционально раскрепоститься и освободиться от накопившегося напряжения, помогает достичь гармонии со своим телом. При этом человек действительно получает удовольствие, а не только занимается физическими упражнениями под музыку. Именно достижению этих целей служат занятия танцевально-двигательной терапией.

Заключение. Изучении возможностей обеспечения психологической реабилитации в рамках психолого-педагогического сопровождения лиц с последствиями травм опорно-двигательного аппарата в условиях Государственного учреждения социального обслуживания «Витебский дом-интернат для престарелых и инвалидов», выявило, что: ребывание в отделении способствует частичному восстановлению нарушенных функций организма, укрепляет физическое здоровье, способствует обретению необходимых жизненных, бытовых и профессиональных навыков. Каждый реабилитант имеет возможность получить существенную психологическую поддержку в сочетании с целым комплексом лечебно-оздоровительных мероприятий.

Список использованной литературы:

1. Крестьянинова, Т.Ю. Организация и методика физической реабилитации после спинальной травмы: методические рекомендации [Электронный ресурс] / Т.Ю. Крестьянинова, С.С. Санникова, А.И. Мякишев; М-во обр. Республики Беларусь, УО «ВГУ имени П.М. Машерова», каф. теории и методики физической культуры и спортивной медицины. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/28024> (дата обращения: 12.10.2022.)

2. Косаревская, Т.Е. Личностные детерминанты реабилитации лиц с ограниченными физическими возможностями [Электронный ресурс] / Т.Е. Косаревская, А.Н. Мамась, М.Г. Ткач // Психологический Vademecum. Социализация личности в условиях неопределенности: региональный аспект: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/30403> (дата обращения: 12.10.2022.)

Семёнова Н.С.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Старший преподаватель
Шашкова В.Н.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
nataevjen@gmail.com

УДК 316.482:331.101.3-057

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ И СПОСОБЫ ИХ УСТРАНЕНИЯ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Статья посвящена проблеме межличностных конфликтов, причинам их возникновения в трудовом коллективе школы и способам эффективного разрешения конфликтов между членами этого коллектива.

Ключевые слова: конфликт, виды конфликтов, межличностный конфликт, причины конфликтов в трудовом коллективе, способы устранения межличностных конфликтов в трудовом коллективе, рекомендации по предупреждению конфликтов.

INTERPERSONAL CONFLICTS AND WAYS TO ELIMINATE THEM IN THE LABOR COLLECTIVE

The article is devoted to the problem the problem of interpersonal conflicts, the causes of their occurrence in the school's labor collective and ways to effectively resolve conflicts between members of this collective.

Keywords: conflict, types of conflicts, interpersonal conflict, the causes of conflicts in the labor collective, ways to eliminate interpersonal conflicts in the labor collective, recommendations for conflict prevention.

Введение. Сегодня с новой силой встает вопрос о том, как избежать разрушительных конфликтов и создать условия общественного взаимопонимания и социального согласия. К проблемам возникновения и эффективного разрешения конфликтов, проведения переговоров и поиска согласия проявляют огромный интерес не только профессиональные психологи и социологи, но и политики, руководители, педагоги, социальные работники, которые в своей практической деятельности связаны с проблемами взаимодействия людей [1; 8].

Актуальность данной темы обусловлена, прежде всего, тем, что факт конфликта, как неотъемлемой части жизнедеятельности организации на сегодняшний день является общепризнанным. Сегодня многие руководители либо стремятся подавлять конфликты, либо не хотят вмешиваться в них. Обе позиции ошибочны, ибо они приводят к значительным издержкам в деятельности организации. Первая позиция может препятствовать развитию нужных, полезных для организации конфликтов. Вторая – дает возможность свободно развиваться тем конфликтам, которые наносят вред организации в целом и работающим в ней людям, в частности [2; 380]. Таким образом, можно сделать вывод, что проблема управления конфликтами очень актуальна для эффективной работы организации, и она требует более детального изучения.

Цель нашей работы – изучить межличностные конфликты и способы их устранения в трудовом коллективе.

Материал и методы. Базой исследования явилось ГУО «Средняя школа № 47 г. Витебска имени Е.Ф. Ивановского». В исследовании принимал участие педагогический

коллектив школы в количестве 30 человек (23 женщины и 7 мужчин) в возрасте от 24 до 51 года. Исследование проводилось с использованием таких методов, как анализ и обобщение научной литературы, сравнение, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, методика «Стиль конфликтного поведения» К. Томаса, методика Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе», статистическая обработка результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. С целью изучения взаимоотношений между педагогами школы применялась методика диагностики межличностных отношений создана Т. Лири. Методика выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и оценки окружающих.

Так, были выявлены типы отношения к окружающим в данном коллективе. Авторитарным типом отношений обладают 7 человек, что составляет 23,33%, дружелюбным типом отношений обладают 6 человек, что составляет 20%, агрессивным типом отношений обладают 2 человека, что составляет 6,67%, зависимым типом отношений обладают 4 человека, что составляет 13,33%, подчиненным типом отношений обладают 3 человека, что составляет 10%, эгоистичным типом отношений обладают 2 человека, что составляет 6,67%, подозрительным типом отношений обладают 2 человека, что составляет 6,67% от общего числа членов педагогического коллектива.

Для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению и выявлению стилей разрешения конфликтной ситуации в педагогическом коллективе школы использовался опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте». Так, 9 человек что составляет 30% опрошенных в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как соперничество. 5 человек, что составляет 16,67% педагогического коллектива в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как приспособление. 6 человек, что составляет 20% в конфликтной ситуации идут на компромисс, 4 человека, что составляет 13,33% опрошенных в конфликте придерживаются стиля поведения, как избегание и 6 человек, что составляет 20% испытуемых в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как сотрудничество.

Для оценивания психологической атмосферы в педагогическом коллективе школы нами была использована методика Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе».

Анализ результатов показал, что большинство участников исследования считают себя частью коллектива 26 человек (86,68%), способны поддерживать атмосферу доброжелательности, умеют работать в одном коллективе. Однако, 2 человека (6,66%), опрошенных имеют затруднения в получении эмоциональной поддержки от коллег и нуждаются во включении их в коллектив и 2 человека (6,66%) расценивают как отрицательную атмосферу.

С целью улучшения межличностных отношений в коллективе школы и предупреждения конфликтов нами была разработана программа занятий с элементами тренинга. После реализации программы было проведено повторное исследование с использованием вышеуказанных методик.

После реализации программы занятий с элементами тренинга, направленной на улучшение взаимоотношений в коллективе школы и предупреждение конфликтов, повторно были изучены типы отношения к окружающим. Авторитарным типом отношений к окружающим обладают 5 человек, что составляет 16,67%, дружелюбным типом отношений обладают 13 человек, что составляет 43,33%, агрессивным типом отношений к окружающим обладает 1 человек, что составляет 3,33%, зависимым типом отношений к окружающим обладают 3 человека, что составляет 10%, подчиненным типом отношений к окружающим обладают 2 человека, что составляет 6,67%, эгоистичным типом отношений к окружающим обладает 1 человек, что составляет 3,33%, подозри-

тельным типом отношений к окружающим обладают 2 человека, что составляет 6,67% от общего числа членов педагогического коллектива.

Изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению и выявлению стилей разрешения конфликтной ситуации в педагогическом коллективе школы позволило выявить следующие результаты: 4 человека, что составляет 13,33% опрошенных в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как соперничество. 2 человека, что составляет 6,67% педагогического коллектива в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как приспособление. 10 человек, что составляет 33,33% в конфликтной ситуации идут на компромисс, 2 человека, что составляет 6,67% опрошенных в конфликте придерживаются стиля поведения, как избегание и 12 человек, что составляет 40% испытуемых в конфликте придерживаются такого стиля поведения, как сотрудничество.

После реализации программы занятий с элементами тренинга также изменилась оценка педагогами психологической атмосферы в педагогическом коллективе школы. Большинство участников исследования считают себя частью коллектива 29 человек (96,67%), способны поддерживать атмосферу доброжелательности, умеют работать в одном коллективе. Однако, 1 человек (3,33%) имеет затруднения в получении эмоциональной поддержки от коллег и нуждается во включении их в коллектив.

Таким образом, проведя сравнительный анализ результатов по исследованию взаимоотношений между педагогами школы применялась методика диагностики межличностных отношений до и после программы занятий с элементами тренинга, направленной на улучшение взаимоотношений в коллективе школы и предупреждение конфликтов.

Так, были проанализированы изменения в типах отношения педагогов к окружающим в данном коллективе. Авторитарным типом отношений после реализации программы стали обладать на 2 человека меньше, что составляет уменьшение на 6,67% от общего числа педагогического коллектива школы, дружелюбным типом отношений к окружающим стали обладать на 7 человек больше, что составляет увеличение на 23,33%, агрессивным типом отношений к окружающим стал обладать только 1 человек, что составляет 3,33%, зависимым типом отношений к окружающим стали обладать на 1 человека, что составляет уменьшение на 3,33% от общего числа педагогов, подчиненным типом отношений к окружающим стали обладать на 1 человека меньше, что составляет 3,33%, эгоистичным типом отношений к окружающим стали обладать на 1 человека меньше, что составляет 3,33%, в подозрительном типе отношений к окружающим изменений не произошло.

Также изменения произошли в личностной предрасположенности к конфликтному поведению и в стиле разрешения конфликтной ситуации в педагогическом коллективе школы. Так, в конфликте придерживаться такого стиля поведения, как соперничество стало на 5 педагогов меньше, что составляет уменьшение на 16,67% от общего числа педагогического коллектива. На 3 человека меньше, что составляет 10% педагогического коллектива в конфликте стали придерживаются такого стиля поведения, как приспособление. На 4 человека больше, что составляет 13,33% от общего числа педагогического коллектива школы в конфликтной ситуации стали идти на компромисс, на 2 человека меньше, что составляет 6,67% опрошенных педагогических работников в конфликте стали придерживаться такого стиля поведения, как избегание и на 6 человек больше, что составляет увеличение на 20% от числа педагогического коллектива школы в конфликте стали придерживаться такого стиля поведения, как сотрудничество.

Результаты свидетельствуют о положительном влиянии занятий с элементами тренинга на межличностные взаимоотношения между педагогами школы и на стиль поведения педагогов в конфликтной ситуации.

Заключение. Поскольку конфликты в жизни организации неизбежны, нужно научиться управлять ими, основываясь на опыте, на усвоении теоретических и практических знаний по этой проблематике. Кроме того, необходимо научиться предупреждать

конфликты, совершенствуя организационную структуру и межличностные отношения в ней. Тогда возникающие конфликты будут не негативным явлением, а стимулом для движения и развития организации вперед [3; 57].

Разработка данной проблемы имеет важное социальное, научное и практическое значение, так как дает возможность найти наиболее эффективные пути разрешения. Возможно применение данных исследования в работе практического психолога по профилактике конфликтов в трудовых коллективах.

Список использованной литературы:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Питер, 2013. – 512 с.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина–СПб.: Питре, 2015. – 576 с.
3. Конфликтология: учебно-метод. комплекс по учебной дисциплине для спец.: 1-23 01 04 Психология, 1-03 04 02-02 Социальная педагогика. Практическая психология / сост. Ж.Л. Данилова; УО «ВГУ имени П.М. Машерова», Фак. социальной педагогики и психологии, Каф. прикладной психологии. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 118 с.

Сенчило Д.А.

ИМНС по Витебской области, Республика Беларусь

г. Витебск

darsenchilo@gmail.com

УДК 159.9(072)

ПРЕОБЛАДАЮЩИЕ ТИПЫ ТЕМПЕРАМЕНТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме изучения темперамента у детей старшего дошкольного возраста. Также в статье приводятся данные эмпирического исследования типов темперамента у указанной категории детей.

Ключевые слова: темперамент, личность, типы темперамента, дошкольный возраст, диагностика темперамента.

PREVAILING TEMPERAMENT TYPES OF PRESCHOOL CHILDREN

The article is devoted to the problem of studying temperament in older preschool children. The article also provides data from an empirical study of temperament types in this category of children.

Keywords: temperament, personality, types of temperament, preschool age, diagnosis of temperament.

Введение. Вопросы этиологии индивидуальных различий в способностях человека в настоящее время представляют собой одну из наиболее важных и сложных проблем в психологии. Как отмечает выдающийся психолог А.Г. Асмолов, индивидуальные различия в способностях определяются не только внешними причинами (воспитанием, обучением), но и внутренними условиями (задатками): врожденными анатомо-морфологическими особенностями мозга и свойствами нервной системы [1].

Проблема темперамента занимает человечество уже 25 столетий. Интерес к ней связан с очевидностью индивидуальных различий между людьми. Психика каждого

человека уникальна. Ее неповторимость связана как с особенностями биологического и физического строения, так и с единственной в своем роде композицией социальных связей и контактов. К биологически обусловленным структурам относят, прежде всего, темперамент, как указывает на это кандидат психологических наук А.В. Батаршев [2].

Темперамент представляет собой одно из индивидуально-психологических свойств личности. Его часто называют биологическим фундаментом, на котором строится личность. Этим самым подчеркивается природная обусловленность и устойчивость этого свойства. Темперамент является одной из наиболее общих, интегральных характеристик личности вместе с такими, как характер, направленность и др. С темпераментом связаны скорость и интенсивность реагирования на внешние эмоциогенные раздражители, особенности приспособления к среде, характеристики моторных реакций, манеры поведения и индивидуальный стиль деятельности, характер протекания психических познавательных процессов и многое другое [3].

В повседневности темперамент проявляется в реакциях человека на слова собеседников, в его походке, жестах, мимике, речи, движениях и поступках.

Когда говорят о темпераменте, то имеют в виду, прежде всего, многие психические различия между людьми – различия по глубине и интенсивности, устойчивости эмоций. Однако и сегодня темперамент остается во многом спорной и нерешенной проблемой.

Воспитание темперамента неотделимо от воспитания характера. Научиться управлять своим темпераментом можно лишь в том случае, если человек обладает целеустремленным, волевым и высоконравственным характером. При наличии такого характера холерик способен сдерживать природную неуравновешенность и вспыльчивость, флегматик преодолевает свою медлительность, сангвиник – импульсивность, а меланхолик – застенчивость.

Проблемой темперамента занимались такие исследователи, как Э. Кречмер, У. Шелдон, И.П. Павлов, Я. Стреляу, Р.М. Грановский и другие.

В современной научной литературе исследование темперамента возможно встретить в работах авторов: А.Г. Асмолов, А.В. Батаршев, О.А. Белобрыкина, Р.М. Грановская, Д.А. Донцов, Н.Н. Малясова, О.Л. Филончик, А.Э. Штейнмец и других.

Дошкольный возраст – большой и ответственный этап психического развития ребенка, в отечественной периодизации занимающий место между ранним и младшим школьным возрастами – от 3 до 6–7 лет. В этот период бурно и стремительно развиваются все стороны психики ребенка: формируются основы личности, совершенствуются эмоциональная и когнитивная сферы, что во многом определяет поведение дошкольников. Чтобы правильно взаимодействовать с ребенком, грамотно обучать и воспитывать, необходимо знать его психологические особенности, включая и темперамент [4].

Возрастание актуальности проблематики изучения темперамента в психологической науке и его влияния на личность в последние годы сочетается со снижением количества научных публикаций исследований в этой области, что со всей очевидностью свидетельствует об актуальности представленной темы исследования.

Цель исследования: выявить типы темперамента у детей старшего дошкольного возраста.

Материал и методы. Выборка: воспитанники старшего дошкольного возраста (5–6 лет) в количестве 20 человек, из них 12 девочек, 8 мальчиков.

Исследование проходило в три этапа:

1. На первом этапе проходил отбор методов и методик исследования, анализ литературы по теме исследования.

2. На втором этапе проводилось исследование с родителями воспитанников, с воспитанниками.

3. На третьем этапе исследования мы разработали рекомендации для родителей по каждому выявленному типу темперамента.

В исследовании использованы методики:

1. Методика определения темперамента детей дошкольного возраста.

Авторы: Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко.

Предмет диагностики: конституциональные черты личности (темперамент).

Тип методики: стандартизованное наблюдение.

Контингент испытуемых: родители детей дошкольного возраста.

Комплектность, состав методики. Методика включает в себя инструкции по проведению диагностики, обработке и интерпретации результатов.

2. Методика «Перенос кубиков».

Автор: Ю.А. Самарин.

Предмет диагностики: конституциональные черты личности (сила, уравновешенность, подвижность нервных процессов).

Тип методики: экспериментальная ситуация.

Контингент испытуемых: дети дошкольного и младшего школьного возраста.

Компетентность исполнителя: психолог, специалист-смежник.

Методическая разработанность. Данные о валидности и надежности методики отсутствуют.

Комплектность, состав методики. Измерительная процедура включает в себя инструкции по проведению диагностики, обработке и интерпретации результатов.

Теоретическое основание. Согласно И.П. Павлову, физиологической основой темперамента является тип высшей нервной деятельности человека. Сочетание таких свойств нервной системы, как сила, уравновешенность и подвижность, дают возможность выделить 4 типа нервной системы. Сильный, уравновешенный, подвижный – сангвиник. Живо и с большой энергией отвлекается на все, привлекающее внимание. Мимика живая, движения быстрые, выразительные, чувства и отношения к чему-либо не скрывает. Может громко захохотать по незначительному поводу, мелочь может рассердить, слабые звуковые и световые раздражители не замечает. Энергичен; работоспособность высокая; активно принимается за все новое; легко дисциплинируется; находчив; соображает быстро; речь быстрая, эмоциональная; чувства, настроения, интересы, стремления и предпочтения изменчивы; легко заводит новые знакомства; легко адаптируется к новым требованиям и условиям; быстро переключается с одного занятия на другое; навыки вырабатываются быстро; экстраверт. Сильный, неуравновешенный, подвижный – холерик. Не замечает очень слабые звуковые и световые раздражители; вспыльчив, нетерпелив; в чувствах и эмоциях несдержан; интересы и стремления относительно устойчивы; настойчив; испытывает трудности переключения внимания; мимика и речь эмоциональны; темп умственной деятельности достаточно высок. Сильный, уравновешенный, инертный – флегматик. Малоэмоционален; при больших неприятностях остается спокойным; мимика и движения бедные; обладает высокой работоспособностью; энергичный; отличается выдержкой, самообладанием, терпеливостью. Внимание сосредотачивает медленно; с трудом приспосабливается к новому; малообщителен; темп работы низкий. Слабый, неуравновешенный, инертный – меланхолик. Повышенная чувствительность; малейший повод может вызвать слезы; чрезмерно обидчив и восприимчив к несправедливости; мимика и движения невыразительны; голос тихий; робок, тревожен, самооценка занижена; малоэнергичный; ненастойчив; работоспособность низкая; внимание легко отвлекаемое; к новым условиям привыкает долго; малообщителен [5].

Ход работы. Ребенку дают небольшую лопатку, на поверхность которой один на другой ставят кубики (3, 4, 5 и т. д.). Эти кубики предлагают пронести, держа лопатку в одной руке, от одного стола до другого на расстояние около трех метров, затем, повернувшись на 180° (продолжая держать лопатку в руке), принести обратно и поставить лопатку с кубиками на стол, не уронив ни одного.

Соответственно, при проведении исследования темперамента детей дошкольного возраста использовались методики с привлечением воспитанников учреждения дошкольного образования.

Результаты и их обсуждение. Представим результаты исследования по методике определения темперамента детей дошкольного возраста Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко. Так, было выявлено, что 10% детей склонны к сангвиническому типу темперамента (из них: 3% мальчики, 7% – девочки); 50% воспитанников склонны к холерическому типу темперамента (из них: 20% мальчики, 30% – девочки), к флегматическому типу темперамента относится 30% детей (из них: 20% мальчики, 10% девочки), к меланхолическому типу темперамента относятся 10% детей (3% мальчики, 2% – девочки). Графически данные представлены на рисунке 1.

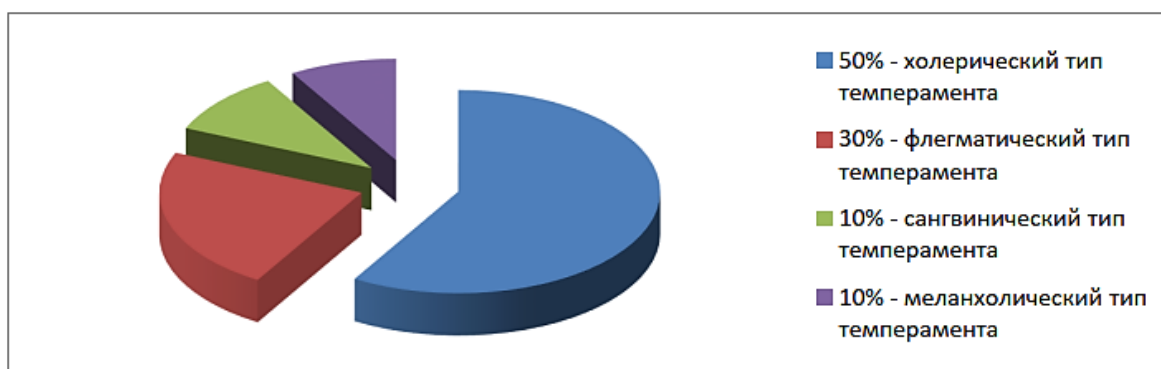


Рисунок 1 – Результаты исследования по методике Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко

На рисунке 2 представим данные о типах темперамента по половому различию.

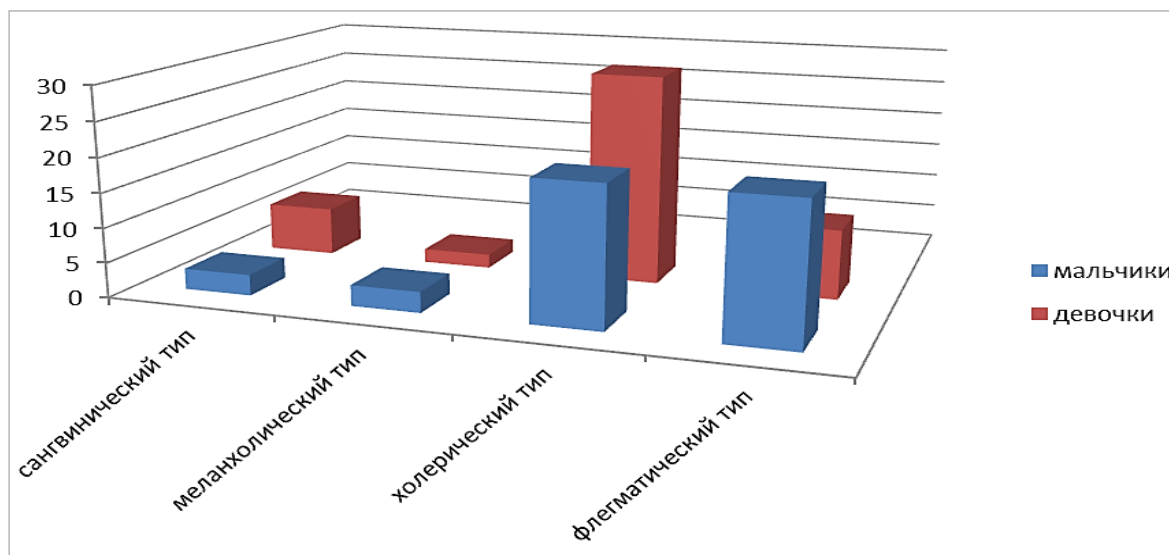


Рисунок 2 – Результаты исследования по методике определения темперамента детей дошкольного возраста Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко по половому различию, %

Далее представим результаты исследования по методике «Перенос кубиков».

Было определено, что у 40% детей высокая сила нервных процессов, работоспособность, тогда как у 30% детей данные показатели находятся на среднем уровне, а у 30% детей на низком уровне.

Уравновешенность нервных процессов на высоком месте находится у 37% детей, тогда как у 43% детей – на среднем уровне, а у 20% детей – на низком уровне.

Подвижность нервных процессов у 44% детей находится на высоком уровне, тогда как у 36% опрошенных данный параметр находится на среднем уровне, а у 20% опрошенных – на низком уровне.

Данные по параметрам представим на рисунке 3.

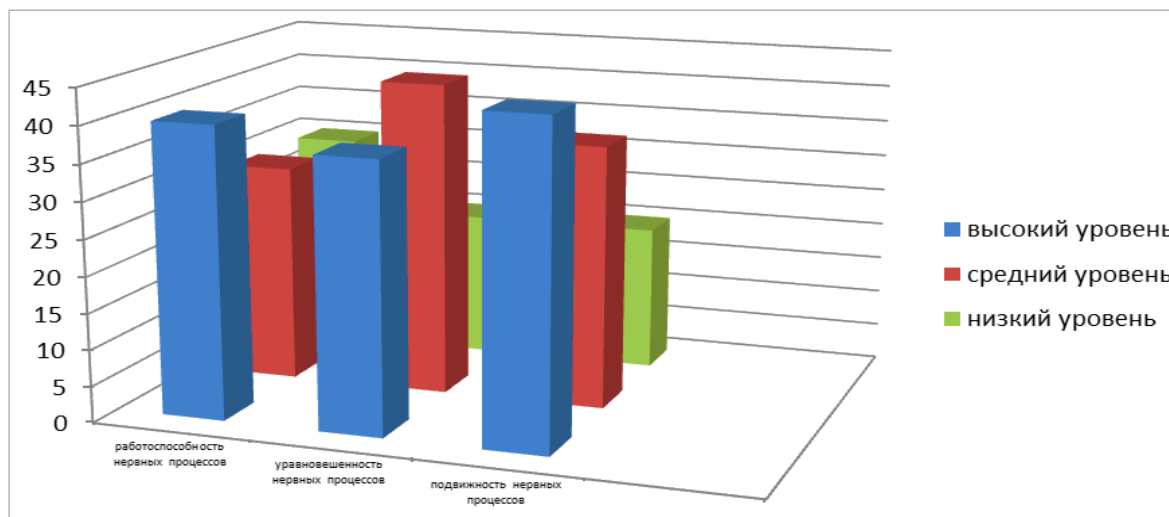


Рисунок 3 – Результаты исследования по методике «Перенос кубиков»

Соответственно, было выявлено, что большая часть детей старшего дошкольного возраста склонная к холерическому и флегматическому типу темперамента. Было определено, что у 40% детей высокая сила нервных процессов. Уравновешенность нервных процессов на высоком месте находится у 37% детей. Подвижность нервных процессов у 44% детей находится на высоком уровне.

Детей с различным темпераментом воспитывать одинаково нельзя. Очевидно, этим и можно объяснить, что в одной и той же семье при одинаковых условиях воспитываются разные люди. При осуществлении воспитания следует искать не пути изменения нервной системы, а лучшие формы, пути и методы воспитания с учётом особенностей нервной системы ребенка. Знание черт темперамента даст возможность осуществить индивидуальный подход в воспитании личности, так как нет одинаковых условий, нет одинакового материала, на котором формируется личность.

Заключение. Проведенное исследование позволило прийти к выводам: темперамент является одним из наиболее значимых свойств личности. Темперамент определяет стабильные, принадлежащие личности с самого рождения черты. Особенности темперамента влияют на характер и способности, поведение личности в будничных и незнакомых ситуациях, характер общения и взаимоотношений с людьми. Склонность к определенным видам деятельности, скорость запоминания и воспроизведения, умение концентрировать внимание, намеренность интересов, необходимая скорость деятельности, глубина психических процессов зависят от влияния темперамента. Еще с периода дошкольного детства всех детей возможно разделить на группы в зависимости от темперамента. Дети характеризуются по-разному и среди них возможно выделить: сангвников и холериков, флегматиков и меланхоликов.

Интерес к данной проблеме возник более двух с половиной тысяч лет тому назад. Он был вызван очевидностью существования индивидуальных различий, которые обусловлены особенностями биологического и физиологического строения и развития организма, а также особенностями социального развития, неповторимостью

социальных связей и контактов. В психологической науке выделяют следующие типы темперамента: сангвиник – сильный, уравновешенный, подвижный тип нервной системы; флегматик – сильный, уравновешенный, малоподвижный тип нервной системы; холерик – сильный, неуравновешенный тип нервной системы, со слабыми по сравнению с возбуждением процессами торможения; меланхолик – слабый тип нервной системы. В жизни существует много смешанных типов темпераментов. В большинстве случаев встречается сочетание особенностей одного темперамента с чертами другого. Конкретные проявления типа темперамента многообразны. Особенности темперамента человека не только проявляются в его поведении, но и определяют своеобразие динамики познавательной деятельности и сферы чувств, отражаются в побуждениях и действиях человека, а также в характере интеллектуальной деятельности, особенностях речи и т. п. Нередко темперамент меняется с возрастом. В статье представлены результаты исследования темперамента детей старшего дошкольного возраста в условиях учреждения дошкольного образования. В исследовании принимали участие, как воспитанники, так и их родители. На основании обработки первичной информации мы определили, что 10% детей склонны к сангвиническому типу темперамента (из них: 3% мальчики, 7% – девочки); 50% воспитанников склонны к холерическому типу темперамента (из них: 20% мальчики, 30% – девочки), к флегматическому типу темперамента относится 30% детей (из них: 20% мальчики, 10% девочки), к меланхолическому типу темперамента относятся 10% детей (3% мальчики, 2% – девочки). С использованием методики «Перенос кубиков» было определено, что у 40% детей высокая сила нервных процессов, работоспособность, тогда как у 30% детей данные показатели находятся на среднем уровне, а у 30% детей на низком уровне. Уравновешенность нервных процессов на высоком месте находится у 37% детей, тогда как у 43% детей – на среднем уровне, а у 20% детей – на низком уровне. Подвижность нервных процессов у 44% детей находится на высоком уровне, тогда как у 36% опрошенных данный параметр находится на среднем уровне, а у 20% опрошенных – на низком уровне. Предложенные рекомендации позволяют родителям воспитанников понять, что свойства темперамента проявляются у детей с самого раннего возраста. Знание родителями типа темперамента своего ребенка может значительно облегчить процесс его воспитания, так как поможет сформировать правильный подход к своему ребенку. Родители получили информацию, что каждый темперамент хорош по-своему и любая индивидуальность человека имеет свои плюсы и минусы. Следовательно, должен быть не поиск негативных сторон индивидуальности ребенка и не борьба с ними, а создание условий максимального проявления положительных сторон индивидуальности и построение на ее основе воспитательного процесса. Материалы исследования могут быть использованы в деятельности психологов учреждений дошкольного образования.

Список использованной литературы:

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: Учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 1990. – 400 с.
2. Батаршев, А.В. Диагностика темперамента и характера / А.В. Барташев. – СПб: Питер, 2006. – 368 с.
3. Владимирова, И. Темпераментные дети: какого отношения требуют они от взрослых? / И. Владимирова // Директор школы. – 2017. – № 4. – С. 69–74.
4. Грановская, Р. М. Темперамент // Р. М. Грановская. Элементы практической психологии. 3-е изд., изм. и доп. – СПб.: Нева, 1997. – 300 с.
5. Мерлин, В.С. Очерк теории темперамента / В.С. Мерлин. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1994. – 311 с.

УДК 159.9

СВЯЗЬ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА С САМОАКТУАЛИЗАЦИЕЙ ЛИЧНОСТИ

Интерес к феномену лидерства, возникший еще в античные времена, сохраняется и по сей день. Особенно актуальна в последнее время проблема изучения лидерского потенциала не только руководителей, но и работающих специалистов, ведь лидерский потенциал обеспечивает эффективность осуществления деятельности личности в конкретных условиях и определяет её ответственность перед собой за активное участие в собственной жизни.

Ключевые слова: лидерство, самоактуализация личности, связь лидерского потенциала с самоактуализацией личности.

CONNECTION OF LEADERSHIP POTENTIAL WITH SELF-ACTUALIZATION OF PERSONALITY

Interest in the phenomenon of leadership, which arose in ancient times, continues to this day. Recently, the problem of studying the leadership potential of not only managers, but also working specialists is especially relevant, because the leadership potential ensures the effectiveness of the individual's activities in specific conditions and determines his responsibility to himself for active participation in his own life.

Keywords: leadership, self-actualization of personality, connection of leadership potential with self-actualization of personality.

Введение. Само понятие «лидерство» очень многогранное и сложное, ему дано множество определений. Онтопсихология освещает сущностные аспекты данного понятия, определяет идентичность лидера [1]. Здесь лидерство рассматривается как сложный социально-психологический феномен, проявляющийся во взаимодействии человека с группой последователей [2]. Оно является мощным фактором развития личности самого лидера и тех, кто его окружает. Разделяя понятия менеджер, бизнесмен и лидер, последнего видят как личность, обладающую неординарным врождённым потенциалом, проявляющимся как талант создателя и координатора и максимально раскрываемым благодаря «чистой» интуиции. Лидер исполняет социальную функцию – через свою реализацию он приносит пользу окружающим, является создателем ценностей. Обладая практической способностью к креативному созиданию, овладев искусством установления отношений с нужными людьми, он способен не только подобрать себе людей для реализации своего замысла, но и взрастить в своём окружении свободно мыслящих, созидающих личностей, готовых вести за собой [3].

В принципах гуманистического и экзистенциального направлений центральную роль занимает целостная самоактуализирующаяся личность. Под самоактуализацией понимается своевременный, осознанный выбор в пользу своей сущности и поэтапное воплощение себя в жизни. К. Роджерс рассматривал это понятие как способность человека к раскрытию своих возможностей, полагая, что человек от природы наделен для этого всем необходимым [4].

Анализирую в данном контексте понятия «лидерство» и «самоактуализация», можем выдвинуть предположение, что лидер – это тот, кто обладает максимальными потребностями в самоактуализации.

Материал и методы. С целью изучения взаимосвязи лидерского потенциала с самоактуализацией личности было проведено исследование на базе Унитарного предприятия «Проектный институт Витебскгипрозем», в котором приняло участие 20 специалистов в возрасте от 28 до 40 лет (все имеют высшее техническое образование). Были использованы следующие методы: теоретические (анализ научной литературы по теме исследования); эмпирические (опросник оценки лидерского потенциала Е.С. Жарикова, Е. Крушельницкого, самоактуализационный тест (САТ)) и методы обработки данных (ранговая корреляция Спирмена).

Результаты и их обсуждение. Исследование состояло из нескольких этапов. На первом этапе с помощью опросника оценки лидерского потенциала (Е.С. Жариков, Е. Крушельницкий) определили, что у одного респондента (5% от общего числа) лидерство выражено в сильной степени; у семи (35%) – выявлена средняя выраженность лидерства и у 12-ти (60%) – оно выражено слабо (таблица 1).

На втором этапе, используя самоактуализационный тест (САТ), определили показатели по 14-ти шкалам (базовые шкалы: ориентация по времени и поддержка; дополнительные шкалы: ценностные ориентации, гибкость поведения, сензитивность, спонтанность, самоуважение, самопринятие, представление о природе человека, синергия, принятие агрессии, контактность, познавательные потребности, креативность). Далее, для определения взаимосвязи лидерского потенциала с показателями самоактуализации личности, провели корреляционный анализ с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. Расчёты были проведены с помощью IBM SPSS Statistics 23 (таблица 1).

Таблица 1 – Показатели по методикам и результаты исследования взаимосвязи лидерского потенциала с самоактуализацией личности

№ испытуемого	Лидерский потенциал	Ориентация по времени	Поддержка	Ценностные ориентации	Гибкость поведения	Сензитивность	Спонтанность	Самоуважение	Самопринятие	Представление о природе человека	Синергия	Принятие агрессии	Контактность	Потребности	Креативность
20	12	7	45	10	13	6	8	8	9	4	4	5	10	3	6
2	13	4	37	9	13	2	1	2	7	4	5	4	9	7	7
12	14	13	51	13	13	9	6	13	12	5	4	10	10	6	5
15	15	9	38	7	9	3	3	3	16	5	3	5	8	2	4
11	15	10	46	7	11	8	6	5	10	1	2	10	12	6	8
6	20	4	39	9	7	10	6	6	8	3	5	5	5	2	6
9	22	10	52	7	16	8	6	10	15	4	1	9	14	5	3
3	23	6	35	6	10	5	4	6	9	2	2	3	13	4	5
18	24	10	49	12	12	6	4	12	12	7	4	7	12	6	6
8	25	9	58	11	16	7	5	10	17	7	4	9	10	6	7
10	25	13	61	12	17	7	6	10	20	5	5	7	13	3	7
13	25	9	56	12	15	4	9	9	20	3	3	7	10	4	5
19	26	12	49	7	14	6	5	8	14	4	2	8	14	5	6
17	26	14	49	14	12	6	6	12	12	7	3	5	6	8	7
4	28	7	49	13	13	6	6	6	12	7	5	5	12	7	10

1	30	14	60	14	15	11	8	10	16	7	5	11	14	8	7
16	31	13	63	14	14	9	10	12	17	5	5	14	13	7	10
14	32	12	58	12	14	10	7	15	16	6	4	11	10	7	7
7	33	13	60	15	13	10	7	12	16	7	5	9	12	6	8
5	35	10	57	14	12	11	9	13	14	4	3	12	10	6	9
Корреляции	0,517	0,698	0,661	0,281	0,507	0,510	0,581	0,540	0,465	0,191	0,529	0,296	0,475	0,593	
Уровень значимости корреляции, $p \leq$	0,05	0,01	0,01		0,05	0,05	0,01	0,05	0,05		0,05		0,05	0,01	

Проведенный корреляционный анализ (таблица 1) выявил значимые связи между следующими факторами:

– на уровне значимости $p \leq 0,05$ установлена достоверно значимая положительная связь между лидерским потенциалом и показателями по следующим шкалам: ориентация по времени, сензитивность, спонтанность, самопринятие, представление о природе человека, принятие агрессии, познавательные потребности;

– на уровне значимости $p \leq 0,01$ установлена достоверно значимая положительная связь между лидерским потенциалом и показателями по шкалам: поддержка, ценностные ориентации, гибкость поведения, самоуважение, креативность.

По шкалам гибкость поведения, синергия и познавательные потребности не было выявлено значимой связи.

Заключение. Анализ полученных результатов эмпирического исследования позволил установить взаимосвязь между лидерским потенциалом и самоактуализацией личности (получены прямые корреляции между лидерским потенциалом и большинством (11-тью из 14-ти по методике САТ) показателей самоактуализирующейся личности). Таким образом, можно подтвердить предположение: чем больше у человека развит лидерский потенциал, тем больше у него потребность в самоактуализации.

Список использованной литературы:

1. Дмитриева, В.А. Психологические особенности лидерства и возможности его развития / В.А. Дмитриева // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2011. – № 2(11). – С. 46–53.
2. Менегетти, А. Психология лидера / пер. с итал. / А.Менегетти – 4-е изд. – М.: ННБФ Онтопсихология, 2004. – 256 с.
3. Белов, В.В. Лидерство как фактор развития личности старшеклассников / В.В. Белов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. № 2. С. 104–116.
4. Алыпova, И.А. Взаимосвязь лидерского потенциала и самоактуализации взрослых людей / И.А. Алыпova // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – Выпуск 3. – С. 35–39.

Скамарошчанка І.М.

УА “Віцебскі дзяржаўны каледж культуры і мастацтваў”, Рэспубліка Беларусь
г. Віцебск
Выкладчык
ira.skem@mail.ru

УДК 159.9

РАЗВІЦЦЁ ТВОРЧЫХ ЗДОЛЬНАСЦЕЙ НА ЁРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРЫ

Артыкул прысвечаны развіццю творчых здольнасцей асобы навучэнцаў на ўроках беларускай мовы і літаратуры.

Ключавыя словы: творчасць, здольнасці, творчая актыўнасць.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN THE LESSONS OF THE BELARUSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

This article is about development of creative abilities of the individual pupils in the lessons of Belarusian language and literature.

Keywords: creation, capabilities, creative activity.

Усебаковае развіццё, духоўнае багацце не можа быць
дасягнута па прымусу. Сапраўднае духоўнае багацце
складаецца тады, калі чалавек сам цягнецца да ведаў,
на навукі, да мастацтва.

Л.В.Званкоў

Уводзіны. Адною з актуальных праблем навучання з’яўляецца развіццё творчых здольнасцей. Сучаснае грамадства, якое дынамічна рухаецца наперад, усё часцей пераасэнсоўвае сацыяльны заказ адукацыі, карэктуюць ці змяняе мэты і задачы. Галоўная мэта, якая раней вызначалася як фарміраванне ўсебакова і гарманічна развітай асобы, сёння заключаецца ў тым, каб выхаваць актыўную творчую асобу, якая б разумела глабальныя праблемы чалавецтва, была гатовая прымаць удзел у іх вырашэнні. Зараз паспяховымі лічацца тыя людзі, якія могуць прымаць нестандартныя рашэнні, якія знойдуць выйсце з любой праблемнай сітуацыі. Грамадству неабходны людзі, якія валодаюць словам, умеюць абараніць свае перакананні, погляды, творча ўключаюцца ў працэс міжасобнай камунікацыі. Па-гэтаму развіццю творчых здольнасцей неабходна ўдзяляць асаблівую ўвагу.

Яшчэ ў XVII ст. Я.А. Каменскі ў “Вялікай дыдактыцы” адзначаў: “Правільна вучыць моладзь – гэта не значыць убіваць у галовы сабраную з аўтараў сумесь слоў, выказаў, думак, а гэта значыць – раскрываць здольнасць разумець рэчы, каб менавіта з гэтай здольнасці, быццам з жывой крыніцы, пацяклі ручайкі (веды)”. Сучасныя адукацыйныя тэхналогіі – той дзейсны сродак, які дапамагае зрабіць працэс навучання камфортным і даць навучэнцам разам з акадэмічнымі ведамі цэлы комплекс сацыяльных.

Навукоўцаў, як айчынных, так і замежных, праблема творчасці цікавіла здаўна. Пік вывучэння гэтай праблемы прыходзіцца на пешую трэць XX ст.

Сярод замежных даследчыкаў, якіх цікавіць праблема творчасці, трэба адзначыць Дж. Гілфарда, А. Пуанкарэ, П. Торэнса, С. А. Медніка. З ліку айчынных псіхолагаў і педагогаў праблему здольнасцей даследавалі Л.С.Выгоцкі, Н.Лейтэс, Х.Э. Штэйнбах. У.М.Дружынін, Я.П. Ільін і іншыя.

Сярод стваральнікаў тэорыі і тэстаў крэатыўнасці найбольш вядомым з’яўляецца амерыканскі псіхолаг Поль Торэнс. У апошні час з’явілася мноства розных

адаптаных мадыфікацый дадзенага тэста (А.М. Мацюшкін, Н.Б. Шумакова, Н.П. Шчарбо, А.Я. Тунік, А.Э. Сіманоўскі). У дадзеным даследванні выкарыстоўваюцца скарачаны варыянт выяўленчай (фігурнай) батарэі тэста крэатыўнасці П.Торэнса. Тэст праводзіцца сярод групы навучэнцаў спецыяльнасці акцёрскае мастацтва УА “Віцебскі дзяржаўны каледж культуры і мастацтваў”.

Працэс фарміравання творчых здольнасцей на ўроках беларускай мовы і літаратуры можна ўявіць у выглядзе мадэлі, якая складаецца з трох блокаў. Назва кожнага блока адпавядае спецыфіцы вывучаемай дысцыпліны і кампетэнцыям, якія фарміруюцца ў працэсе яе вывучэння.

Разгледзім мадэль развіцця творчых здольнасцей навучэнцаў на ўроках беларускай мовы.

Першы блок (матывацыйны) – этап стварэння матывацыі творчай дзейнасці. *Мэта* дадзенага этапа – фарміраванне ў навучэнцаў якасцей, якія служаць перадумовай для творчай дзейнасці: назіральнасці, камунікатыўнасці, памяці, увагі, кемлівасці, звычкі аналізаваць і асэнсоўваць факты. Для творчасці патрэбны воля, уменне пераадолюваць ляготу і аб’ектыўныя цяжкасці, актыўнасць ва усіх справах, у пазнанні. У той жа час перадумовамі з’яўляюцца свет эмоцый, здольнасць захапляцца, развітыя пазнавальныя інтарэсы, уяўленне. Галоўны стымул творчасці – вялікая радасць, якую яна дае навучэнцу, і выкладчыку. Мэтазгодна выкарыстаць моўныя гульні, рэбусы, шарады, крыжаванкі, складанне кластару, асацыятыўнага раду да пэўнага паняцця.

Другі блок (назіранне за моўнымі з’явамі) уключае элементы даследчай дзейнасці навучэнцаў у пазнавальным працэсе, творчасць у вывучэнні моўнай тэорыі і практыкі. *Мэта* дадзенага этапа – пагружэнне ў невядомае, работа па канструяванні ведаў. Загадзя навучэнцам ставяцца пэўныя пытанні або паведамляецца аб тых заданнях, якія яны будуць павінны выканаць пасля знаёмства і аналізу прапанаванага матэрыялу. Прымяняюцца лінгвістычныя задачкі, мікрадаследванні. Для арганізацыі работы з тэкстам удалым з’яўляецца прыём “Інсерт” (чытанне з алоўкам), прыём “Ведаю – Хачу ведаць – Даведаўся”, заданні тыпу “Скласці план параграфу” (тэксту), “Задай пытанні групе” (выкладчыку).

Трэці блок (развіццё творчай актыўнасці) – самавыяўленне індывідуальнасці, асобы навучэнца праз творчасць. Гэта выказванне, сачыненне, пераклад, пераказ.

Сачыненне дае магчымасць удасканаліць пісьмовае маўленне, узбагаціць слоўнікавы запас, развіць фантазію, уяўленне, рэалізуе жаданне навучэнца прыцягнуць увагу аднагрупнікаў. Каб выявіць і праявіць індывідуальныя здольнасці і таленты выкарыстоўваюцца нетрадыцыйныя сачыненні, пераказы, пераклады, літаратурная творчасць, конкурсы, віктарыны.

На ўроках мовы часцей за ўсе практыкуюцца сачыненні па карціне і сачыненні на аснове асабістых назіранняў, жыццёвых уражанняў і ўласнага вопыту. Кожны з гэтых відаў мае сваю спецыфіку і вызначаецца асаблівасцю метадыкі правядзення.

Напрыклад, пры правядзенні сачынення па карціне асноўная ўвага надаецца аналізу зместу твора жывапісу (гутарка па карціне), пасля чаго арганізуецца лексіка-граматычная праца (падбор апорных слоў, словазлучэнняў), складанне плана і запіс тэксту. Пры правядзенні сачынення паводле ўяўлення вялікае значэнне мае падрыхтоўчая праца на папярэдніх уроках: чытанне тэкстаў, назіранні, вусныя выказванні і г. д.. На самім уроку ставіцца задача, даюцца парады адносна таго, як лепш справіцца з ёй.

Ярка праяўляецца здольнасць навучэнцаў да самастойнай творчасці ў сачыненнях, напісаных на аснове асабістых назіранняў, жыццёвых уражанняў і ўласнага вопыту. Пры выбары тэмы для сачынення трэба кіравацца не толькі яе складанасцю ці прастатой, але і тым, наколькі тэматыка цікавая і блізкая навучэнцам, ці знаёмы дзеці з тым матэрыялам, які трэба адлюстраваць у сачыненні. Вельмі важна прапаноўваць тэмы, блізкія да рэальных сітуацый, каб праца над імі захапіла дзяцей, выклікала ў іх роздум, самастойную ацэнку

фактаў, падзей, пра якія навучэнец пасля расказа ў сачыненні. Тэму сачынення неабходна фармуляваць так, каб яна падказала сюжэт апавядання, асноўную яго думку, нацэльвала на апісанне канкрэтных прадметаў, з’яў, падзей, пабуджала да творчасці.

Самымі складанымі з’яўляюцца апісальныя сачыненні. Мэта такіх сачыненняў – не толькі расказаць пра знаёмае дзецям, але і вызначыць галоўнае, тыповае, спецыфічнае, уласцівае толькі кожнаму з іх, перадаць пачуцці і настроі, якія выклікаюць гэтыя прадмет, з’ява, падзея, чалавек. Вучыць складаць апісанні трэба пачынаць з развіцця ў іх назіральнасці за адзіночным прадметам.

Адным са сродкаў развіцця умення лагічна думаць і даказваць правільнасць вылучаных палажэнняў з’яўляецца сачыненне-разважанне. Элементы разважання ёсць у любым сачыненні. Як разнавіднасць такога віду работы стварэнне паштовай старонкі “А я ўмею...” (напрыклад, разумець мову жывёл, слухаць спевы птушак, выступаць на сцэне і г. д.). Сачыненне па дадзеным пачатку дае магчымасць узмацніць элемент творчасці, пазбаўляе шаблону ў працах навучэнцаў. Першыя фразы павінны быць зыходным пунктам, ад якога развіваецца самастойная творчая думка навучэнцаў.

У сістэме развіцця звязнай мовы навучэнцаў вялікая роля належыць пераказам, якія фарміруюць і ўдасканальваюць звязную мову. У працэсе падрыхтоўкі і правядзення пераказаў у дзяцей выпрацоўваецца ўменне рабіць лагічны аналіз тэксту, выдзяляць у ім галоўнае і другаснае, складаць план выказвання, дакладна перадаваць змест пачутага, убачанага або прачытанага, звязна выказаць думкі. Апрача таго, пераказы пашыраюць слоўнікавы запас, умацоўваюць арфаграфічную і пунктуацыйную пісьменнасць, развіваюць літаратурна-творчыя здольнасці навучэнцаў.

Для любога з гэтых відаў пераказаў могуць быць прапанаваны яшчэ граматыка-стылістычныя ці граматыка-арфаграфічныя заданні.

У выхаванні маўленчай культуры, развіцці навыкаў самастойнага выказвання навучэнцаў важную ролю адыгрывае вусны пераказ. Як і пісьмовыя, вусныя пераказы бываюць розных відаў: падрабязныя (поўныя, блізкія да тэксту), сціслыя, выбарачныя, з творчым заданнем. Паводле характару тэкставага матэрыялу яны могуць быць тыпу апісання, апавядання, разважання і характарыстыкі.

Пераклад з рускай мовы на беларускую садзейнічае развіццю маўленчай мабільнасці, адчування слова, удасканальвае навык дакладнасці выбару слова ў адпаведнасці з кантэкстам.

Выдзяляюць розныя віды перакладаў: пераклад-супастаўленне; пераклад асобных слоў, словазлучэнняў; пераклад сказаў; пераклад тэкстаў; пераклад-пераказ. Працу над перакладам трэба рабіць творчай.

Амаль кожны раздзел курса беларускай мовы змяшчае магчымасці для ўключэння творчых заданняў. Творчыя заданні павышаюць цікавасць навучэнцаў да прадмета, дапамагаюць выявіць і развіць не толькі агульнанавучальныя, але і спецыяльныя здольнасці навучэнцаў.

На ўроках беларускай літаратуры поспех работы па развіццю крэатыўных здольнасцей навучэнцаў рэалізуецца ў тым выпадку, калі яна праводзіцца рэгулярна, паслядоўна і сістэматычна. Выкладчыку неабходна вырашаць творчыя задачы, уводзіць элементы самастойных даследаванняў, развіваючы пазнавальныя інтарэсы навучэнцаў, яго літаратурна-творчыя здольнасці, патрэбу самастойна думаць. Вывучэнне мастацкіх твораў спрыяе развіццю і ўдасканаленню вуснай і пісьмовай мовы навучэнцаў. Разнастайныя віды работы з тэкстам развіваюць і актывізуюць у навучэнцаў пазнавальную і творчую дзейнасць, дысцыплінуюць, уключаюць у працэс навучання усіх без выключэння. Да асноўных відаў работ у гэтым накірунку адносяцца: вусныя і пісьмовыя пераказы, партрэтныя характарыстыкі, сачыненні, вуснае славеснае маляванне, водгукі, рэцэнзіі, даклады, выразнае чытанне, вопыты мастацка-творчага характару і г. д.

Цікавасць да словатворчасці абуджаюць розныя літаратурныя гульні, творчыя практыкумы, паэтычныя рынгі, трэнінгі (“Туляем у рыфмы”, “Збяры радкі”). У працэсе

гульні навучэнцы развіваюць пачуццё рытму, слых, атрымліваюць уяўленне пра вершаскладанне. Гульнівая дзейнасць падштурхоўвае да творчасці. Задача выкладчыка – зразумець індывідуальнасць кожнага і дапамагчы яму. Неабходна дзяцей вучыць пісаць вершы, казкі, эсэ, нататкі. Праблема фарміравання ў навучэнцаў станоўчай матывацыі да навучання вырашаецца праз выкарыстанне на ўроках метадаў і прыёмаў тэхналогіі дзелавой і займальнай гульні.

Мадэль развіцця творчых здольнасцей навучэнцаў на ўроках беларускай літаратуры таксама складаецца з трох блокаў:

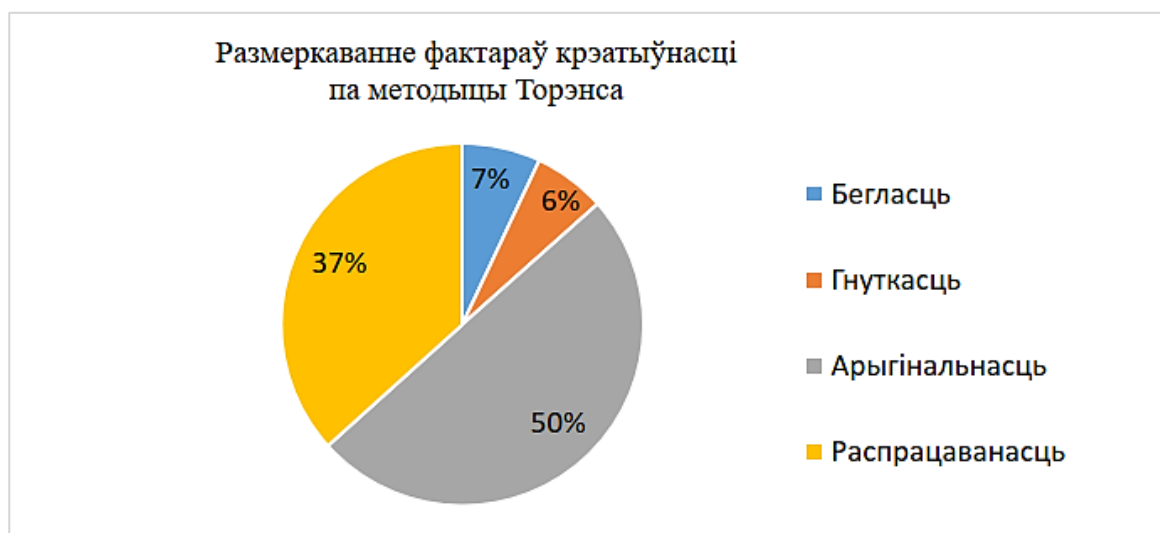
- першы блок (матывацыйны);
- другі блок (слоўнае разгортванне вобразаў твора);
- трэці блок (тэатральнай і выяўленчай творчай дзейнасці).

Табліца 1 – Прыклады творчых заданняў для ўроках беларускай літаратуры

	Практыкаванні	Методыка правядзення
Матывацыйны блок	Творчае чытанне	Выразнае чытанне, каментаванае чытанне, творчыя заданні, конкурс чытальнікаў.
	Творчае заданне	Запісаць пачуцці, якія ўзніклі пры праслухоўванні верша... Складзі крыжаванку па твору. Прэзентацыя твора.
	“Асацыятыўныя крыжаванкі”	Разгадваанне, назіранне, самастойнае складанне крыжаванак.
Блок слоўнага разгортвання вобразаў твора	“Мазаіка”	Навучэнцы раздзяляюцца на групы і кожная група складае і задае пытанні па пэўнаму твору.
	Работа з прыказкай	Складанне вуснага апавядання па прыказцы. Выбраць твор, да якога падыходзіць прыказка. Выявіць прыказку, якая б выражала галоўную думку твора. Конкурс: “Знаўца малых жанраў фальклору”.
	Стварэнне ўласных тэкстаў	Складанне тэлеграмы, інструкцыі, памятки. “Ліст па крузе” (навучэнец запісвае некалькі сказаў на зададзеную тэму, потым перадае суседу, які працягвае разважанні). Напісанне эсэ, рэцэнзіі, водгука.
	Вершаскладанне	Злаві рыфму (прапануецца слова, да якога падбіраецца рыфма) Літаратурная гульня “Бурымэ” (складанне ўласных вершаў на зададзеныя рыфмы). Гульня “Выварачванне эпітэтаў” (азначэнне і азначаемае мяняюцца месцамі, напрыклад: белы снег – снежная беласць, шакаладная цукерка – цукерачны шакалад). Прыдумай фразу, дзе кожнае слова пачынаецца з адной і той жа літары, напрыклад: Фіфачка Фаіна фатаграфавала фіялетавыя фіялкі. Бабуля Бэлы была бліскучай балярынай.) Аднаві рассыпаны верш. “Конкурс аднаго радка” (дадзены першы радок верша, трэба закончыць верш).
	Інтэрпрэтацыя твора	“Што было далей?” – закончыць сюжэт твора. Замена герояў антыгероямі. Прагназаванне сюжэту (слуханне твора з паўзай, чытанне перарываецца і задаецца пытанне, напрыклад: як герою знайсці выйсце з дадзенай сітуацыі?) Перастаноўка персанажаў. Уключэнне дадатковых персанажаў. Стварэнне кінасцэнарыя. Параўнанне некалькіх твораў (творчая работа, якая мае даследчы характар).

	Складальніцтва казак	Складанне казкі па апорных словах. Новы герой і новы сюжэт у вядомай казцы. Складанне асабістай арыгінальнай казкі.
Блок тэатральнай і выяўленчай творчай дзейнасці	Творчы пераказ	Пераказ па змененым плане. Конкурс аратараў. Гульня «Журналісты».
	Гульня-драматызацыя	Работа з ілюстрацыяй. Слоўнае маляванне. Тэатр лялек. Інсцэніроўка твора. Тэатр-экспромт.
	Выяўленчая творчая дзейнасць на ўроках беларускай літаратуры	Маляванне эпизода, персанажа, які больш за ўсё спадабаўся. “Прыказкі ў малюнках”. Разпрацоўка дызайну вокладкі кнігі. Маляванне коміксаў па творы. Абмеркаванне ілюстрацый мастака да твора. “Малюнак у некалькі рук”.

Спалучэнне вышэйзгаданых форм, метадаў і прыёмаў работы дазваляюць навучэнцам дасягаць высокіх вынікаў у фарміраванні творча актыўнай асобы.



Малюнак 1

У сярэднім па методыцы Торэнса навучэнцы набралі 105, 47 балаў, што сведчыць пра сярэдні ўзровень крэатыўнасці ў групе.

Сярод фактараў крэатыўнасці, даследуемых па методыцы Торэнса, пераважае фактар арыгінальнасці (50%), другую пазіцыю займае фактар распрацаванасці (37%), далей фактар бегласці (7%) і гнуткасці (6%).

Гнуткасць мыслення – здольнасць хутка і лёгка пераходзіць ад адной з’явы да іншай; усталёўваць між з’явамі сувязі, знаходзіць альтэрнатыўныя рашэнні праблем, аператыўна мяняць напрамак пошуку вырашэння праблем.

Бегласць мыслення – здольнасць генераваць вялікую колькасць ідэй.

Арыгінальнасць – здольнасць прапаноўваць новыя, нечаканыя ідэі.

Распрацаванасць – здольнасць дэталёва распрацоўваць прыдуманыя ідэі.

Прадстаўленая сістэма работы дазваляе навучыць дзяцей разважаць, даказываць, адстойваць свой пункт гледжання, прымаць удзел у дыскусіях, стаць выдатнымі апавядальнікамі, навуца правільна ставіць пытанні суразмоўцу, развіць здольнасці

напісання сачынення, што ў сваю чаргу дазволіць павысіць якасць ведаў не толькі па беларускай мове і літаратуры, але і па астатнім прадметам.

Дзякуючы развіццю творчага мыслення навучэнцы авалодваюць крэатыўнымі і інтэлектуальнымі ўменнямі:

– уменнем работаць самастойна з любой інфармацыяй, даследаваць, аналізаваць яе, рабіць вывады;

– уменнем весці пошук патрэбнага матэрыялу да ўрока ці пазакласнага мерапрыемства;

– уменнем знаходзіць альтэрнатыўныя варыянты вырашэння праблем;

– уменнем работаць з рознымі справачнымі матэрыяламі;

– уменнем адстойваць свой пункт гледжання.

Развіццё творчых здольнасцей – заканамерны і паслядоўны працэс, які не можа ажыццяўляцца спантанна і выбарачна. Гэта сістэма, якая патрабуе штодзённых заняткаў і пастаянных пошукаў.

Спіс выкарыстанай літаратуры:

1. Адукацыйны стандарт вучэбнага прадмета “Беларуская мова”, “Беларуская літаратура”(I–XI класы).

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – Москва: Педагогика, 1999. – 534 с.

3. Жуковіч М.В. Сучасныя адукацыйныя тэхналогіі на ўроках беларускай мовы і літаратуры: дапам. для настаўнікаў устаноў агул. сярэдн. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання / М.В.Жуковіч. – Мінск: Аверсэв, 2015. – 252 с.

4. Ермаловіч, А. В. Сачыненні-апісанні: тэорыя і практыка навучання: дапаможнік для настаўнікаў. Мінск: Чатыры чвэрці, 2006 – 160 с..

5. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий / А.К.Колеченко. – Санкт – Петербург: Каро, 2005. – 367 с.

Татти П.С.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Аспирант

tattipavel@gmail.com

Нестерова А.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Магистрант

annesttsi@gmail.com

Богомаз С.Л.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Доцент, кандидат психологических наук

love.kafedra@mail.ru

УДК 004.81:159.955

КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматривается феномен когнитивно-стилевых особенностей обучающихся в процессе использования современных информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии, когнитивные стили, индивидуальные различия.

COGNITIVE STYLES IN THE CONTEXT OF THE USING OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

The article examines phenomenon of cognitive-style features of students in the process of using modern information and communication technologies.

Keywords: information technologies, cognitive styles, individual differences.

Введение. Стилевой подход в психологии имеет достаточно длительную историю. При этом проблема когнитивно-стилевых особенностей обучающихся, до настоящего времени остаётся недостаточно изученной. Несмотря на то, что ежегодно публикуется достаточно много исследований, посвящённых когнитивным стилям (КС), и выявляются новые особенности и взаимосвязи, часто эти данные имеют противоречивые результаты, которые привносят огромное количество новых теоретических вопросов и ставят под сомнения уже существующие положения и концепции. В совокупности с активным внедрением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в повседневную жизнедеятельность людей проблематика когнитивно-стилевых особенностей обучающихся снова становится актуальной и поднимает новые вопросы, связанные с особенностями восприятия, запоминания, узнавания, переработки и понимания информации, визуализируемой с помощью современных средств ИКТ.

Материал и методы. Материалами послужили работы отечественных и зарубежных философов и психологов по изучаемой теме. Использованы методы анализа и синтеза, формализации и сравнения научных источников.

Результаты и их обсуждение. Сегодня существует достаточно большое количество научной и научно-популярной литературы посвящённой проблематике КС. В работах отечественных и зарубежных психологов и философов можно встретить описание около двух десятков видов КС, многообразны подходы и трактовки данного понятия. Термин «когнитивный стиль» (КС) возник в 50–70-е гг. XX в. в работах когнитивистского направления (Г. Виткин, С. Е. Аш, и др.) и обозначал активность чувственного познания и его личностную обусловленность. На первый план вышли исследования индивидуальных особенностей восприятия, анализа, категоризации и воспроизведения информации. Также КС рассматривались как характерные для индивида устойчивые способы переработки информации [1; 2]. Главными теоретическими источниками стилового подхода в изучении интеллектуальной деятельности явились следующие психологические направления. Это, прежде всего, – гештальтпсихология (теория психологической дифференциации Г. Уиткина); психоаналитическая традиция (теория когнитивных контролей Р. Гарднера, Г. Шлезингера и др.); теория когнитивного темпа Дж. Кэгана; когнитивные теории личности (теория индивидуальных понятийных систем О. Харви, Д. Ханта и Х. Шродера и теория личностных конструктов Дж. Келли). В рамках данных направлений были изучены некоторые особенности восприятия и переработки информации и предложены основные термины, составляющие существующий категориально-понятийный аппарат когнитивно-стилевой модели.

В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе упоминается около двух десятков различных когнитивных стилей [1; 2], однако основу их составляют десять биполярных шкал, выделенных в период расцвета когнитивно-стилевой проблематики:

1. Полезависимость / полenezависимость.
2. Узкий / широкий диапазон эквивалентности.
3. Широта категории.
4. Ригидный / гибкий познавательный контроль (аналитичность / синтетичность).
5. Толерантность к нереалистичному опыту.
6. Фокусирующий / сканирующий контроль.
7. Сглаживание / заострение.

8. Импульсивность / рефлексивность.
9. Конкретная / абстрактная концептуализация.
10. Когнитивная простота / сложность.

На современном этапе нельзя сказать, что все стили исследованы в равном объёме. Мы остановимся лишь на представляющих перспективу для проводимого нами исследования, в том числе в контексте их связи с применением современных информационных технологий.

Стиль полезависимость/полenezависимость. Первоначально данный стиль описывается в работах Г. Уиткина. Данные стилевые особенности отражают индивидуальные различия в степени доверия к зрительной и окружающей информации. Полenezависимость понимается, как возможность субъекта преодолевать влияние окружающей информации, полезависимость, как зависимость от неё.

Стиль импульсивность/рефлексивность. Первоначально разрабатывался в работах Дж. Когана и отражает стремление быстро или медленно принимать решение [4].

При этом следует отметить отсутствие позитивного или негативного окраса в том или ином когнитивном стиле. Так преобладание импульсивного когнитивного стиля будет способствовать быстрому принятию решений, но как правило, ведёт к большему количеству ошибок; преобладание рефлексивного когнитивного стиля приводит к большему количеству времени, затрачиваемому на принятие решение, но уменьшает количество допущенных ошибок.

Начиная с 2000-х годов развитие виртуальных сред и информационных технологий вновь обратило внимание психологов на методологический и концептуальный аппарат когнитивно-стилевого подхода.

В настоящее время исследований когнитивных стилей в процессе использования современных ИКТ достаточно мало. Наиболее часто встречаемы исследования связаны с когнитивными стилями полезависимость / полenezависимость в процессе использования дистанционных форм поведения. В ряде работ было показано, что для эффективного обучения при использовании дистанционных форм полезависимые и полenezависимые учащиеся нуждаются в разной организации учебного процесса. Обучающиеся с преобладанием полезависимого стиля обучения предпочитают наличие руководителя в процессе обучения, учащиеся с преобладанием полenezависимого КС более автономны и стремятся к самостоятельному обучению и поиску необходимой информации. Полезависимые и полenezависимые обучающиеся могут быть одинаково успешны в обучении с применением дистанционного обучения, однако при этом следует учитывать особенности когнитивного стиля обучающегося.

В работе А. Dufresne и S. Turcotte [197], направленной на изучение стратегий использования компьютерных баз данных и стратегиям поиска информации, была обнаружена связь когнитивного стиля полезависимость / полenezависимость с эффективностью применения одного из двух вариантов программного интерфейса. Результаты, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о необходимости учёта когнитивно-стилевых особенностей пользователей ИКТ для достижения более высоких результатов использования конечного продукта.

В своей работе С. Lee с соавторами [6] указывает на то, что полезависимые учащиеся в ситуации дистанционного образования сталкиваются с трудностями при переработке информации и установлении связей с предыдущим опытом; демонстрируют большую социальную направленность, воспринимают окружающую мир более широко, испытывают большее влияние пережитого ранее опыта на принятие решения, предпочитают индивидуальной работе групповую, испытывают затруднения при выделении частного из общего, больше подвержены влиянию извне, склонны принимать новые идеи и знания с позиции «как есть» т.е. без субъективной переработки. Полenezависимые же обучающиеся способны реструктурировать полученную информацию, менее подвержены

социальному воздействию, воспринимают окружающую действительность более критично, предпочитают работать в одиночку, хорошо справляются с выделением частного из общего, склонны ориентироваться на внутренние ценности и установки, индивидуалистичны, прежде чем принять идею, подвергают ее анализу. Данные особенности, как и при проведении очного занятия требуют учёта для достижения лучших результатов в деятельности. Однако применение дистанционных форм обучения накладывает дополнительные сложности и ограничения связанные, в первую очередь с отсутствием личного контакта и техническими сложностями в индивидуализации процесса обучения.

Заключение. Когнитивно-стилевой подход изучается в контексте нескольких направлений таких, как гештальтпсихология, психоанализ, теория деятельности и др. В настоящее время данный подход снова начал активно развиваться благодаря, в том числе, и активному внедрению информационно-коммуникационных технологий в образовательную сферу. На прикладном уровне данный подход занимается внедрением полученных разработок в практическую деятельность, связанную с использованием средств ИКТ для большей персонализации конечного продукта. В психологии уделяется недостаточное внимание когнитивно-стилевые особенности пользователей ИКТ, несмотря на выявленную связь проблематики КС с процессами восприятия, запоминания и переработки информации.

Список использованной литературы:

1. Холодная, М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
2. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
3. Witkin, H. A., Asch, S. E. Studies in space orientation: IV. Further experiments on perception of the upright with displaced visual fields // Journal of Experimental Psychology. – 1948. – Vol. 38(6). – P. 762–782.
4. Kagan, J. Reflection-impulsivity the generality and dynamics of conceptual tempo // Journal of abnormal psychology. – 1966. – Vol. 71. – P. 17–24.
5. Dufresne, A., Turcotte, S. Cognitive style and its implications for navigation strategies // AI-ED'97. – Kobe, Japan: IOS Press, 1997. – P. 287–293.
6. Lee, C.H.M., Sudweeks, F., Cheng, Y.W., Tang, F.E. The role of unit evaluation, learning and culture dimensions related to students cognitive style in hypermedia learning // Proceeding of the 7th International conference on cultural attitudes towards communication technology. – 2010. – P. 400–419.

Тачалова Я.Л.

ГБПОУ МО «Раменский колледж», Российская Федерация
г. Раменское
e-mail: ya.touchlove@mail.ru

УДК 159.9.07

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ДОВЕРИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МОЛОДЕЖИ К ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

В представленной работе рассматривается поведенческий компонент доверительного отношения молодежи к интернет-коммуникации и различные его составляющие. Кроме того, в ходе исследования был произведен анализ содержательных компонентов на выборке студенческой молодежи и выделение специфических факторов. Впоследствии эти факторы анализировались по степени выраженности среди студентов. На основе проведенного анализа были сделаны выводы о структурно-

содержательных компонентах доверия студенческой молодежи Интернет-коммуникации. Помимо этого, были выделены определенные моменты, требующие особого внимания при осуществлении психологического сопровождения. Также в статье затрагивается понятие доверия и его основные составляющие, психологические характеристики интернет-коммуникации, личностно-типологические особенности студентов, а также стратегии совладающего поведения.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, доверительное отношение, молодежь.

BEHAVIOURAL COMPONENT OF YOUNG PEOPLE'S TRUSTING ATTITUDE TO INTERNET COMMUNICATION

In this paper, the behavioural component of the trusting attitude of young people to Internet communication and its various components are considered. Moreover, the study analyzed the content components in a sample of students and identified specific factors. Subsequently, these factors were analyzed according to the degree of severity among students. Conclusions were drawn about the structural and content components of the trust of students in Internet communication based on the analysis. In addition, certain points were highlighted that require special attention in the implementation of psychological support. Moreover the article discusses the concept of trust and its main components, psychological characteristics of Internet communication, as well as personal and typological features of students; and coping strategies.

Keywords: Internet communication, trusting attitude, youth, coping strategies.

Введение. Российские ученые пристальное внимание обращают на безуспешные попытки молодежи интегрироваться в общество, которые ставят ее перед необходимостью поиска альтернативных каналов интеграции и непростого выбора между самореализацией в социально-одобряемых формах (через учебу, труд) и самоутверждением в рамках молодежной субкультуры, часто сопряженной с правонарушениями и дестабилизацией общества, что нашло отражение в концепции «социального исключения» [1].

«Социальное исключение» молодежи из решения актуальных проблем общества привело к активному включению в информационно – коммуникационное общение виртуального медиапространства, которому способствует, с одной стороны, анонимность личности в Сети, с другой стороны, через проявления активности в Интернет – коммуникации возможно удовлетворить потребность в становлении себя виртуальным коллективным субъектом [2].

Связующим звеном между средой, обществом и социальной ситуацией, в которую включается субъект, выступает доверие как фундаментальное условие взаимодействия человека с миром. Ведущие характеристики доверия по мнению Т.П. Скрипкиной [3]: доверие выступает условием формирования всех видов и форм отношений людей и одновременно входит в качестве компонента во все виды и формы отношений человека к миру и к себе самому; доверие возникает тогда, когда есть готовность к проявлению доверия хотя бы у одного из двух взаимодействующих субъектов; выход за пределы «необходимой меры» доверия и по отношению к себе и по отношению к другим приводит к негативным последствиям в общении. В современных условиях, где мир и его социально-экономические, социально-политические, экологические, духовно-нравственные проблемы представлен для молодежи, прежде всего средствами Интернет-коммуникации, соответствующим образом характеризуют доверительное отношение молодежи к виртуальному медиапространству.

В качестве источника информации современная молодежь преимущественно отдает предпочтение Интернет-ресурсам, которые позволяют обмениваться информацией, решать повседневные задачи, формировать представление об окружающем мире. При такой

степени влияния этих ресурсов на сознание подрастающего поколения, встает важный вопрос качества получаемой информации. Информационные потоки, которые обрушиваются на молодого человека, зачастую вызывают несоответствие и даже рассогласование сформировавшихся субъектных отношений, характера межличностного взаимодействия и объективной реальности, т.е. порождают «актуальную неопределенность», неопределенность ориентации в информационном пространстве и последующее стремление присоединиться к мнению большинства своей референтной группы. Необходимо также учитывать еще не выявленную, потенциально возможную неадекватность (потенциальную неопределенность) познавательных средств учащихся, их субъективного образа мира, той информации, которая насаждается СМИ и поступает через Интернет, способствуя в дальнейшем принятию молодым человеком негативных форм поведения [4].

Н.А. Хвыля-Олинтер отмечает влияние распространяемой в Интернете негативной информации на молодое поколение России, динамику роста Интернет-аудитории и перспективы воздействия Интернета на ценностное состояние населения страны, также описывает риски распространения экстремистских установок среди молодежи с помощью социальных сетей [5]. Отрицательное воздействие медиапространства выражающееся в чрезмерной включенности в Интернет-коммуникацию может привести подростков к крайним распространенным формам зависимого поведения – Интернет-зависимости.

Психологические характеристики Интернет-коммуникации включают в себя: личностные особенности участников виртуального общения; мотивы виртуального общения; смысловые функции виртуального общения.

В данной статье подробнее рассматриваются поведенческие характеристики, проявляющиеся в Интернет-коммуникации. Прежде всего следует учитывать «совладающее поведение», а также его стратегии. Под стратегией совладающего поведения понимаются основанные на осознаваемых усилиях конкретные действия для регуляции субъектом эмоционального и интеллектуального напряжения с целью оптимальной психологической адаптации к внешним обстоятельствам. Выделяют две основные стратегии поведения: конструктивную, позволяющую справиться с ситуацией и неконструктивную, не решающую саму ситуацию, а лишь ослабляющую остроту переживания.

Целью данного исследования является изучение стратегий поведения учащимися СПО в медиадискурсе, раскрывающее поведенческий компонент доверительного отношения к Интернет-коммуникации и степень его выраженности на выборке студенческой молодежи.

Материал и методы. Поскольку доверие является комплексным понятием, мы включаем в его состав, опираясь на понятие «социально-психологическая безопасность» в исследовании И.А. Баевой, где доверие выступает одним из ведущих компонентов переживания человеком своей защищенности, справедливости во взаимодействии со средой, в наличии возможностей у социальной среды и личности для предотвращения и устранения угроз при наличии ресурсов сопротивляемости внешним и внутренним деструктивным воздействиям в конкретной жизненной ситуации; а также на результаты исследования в области социально-психологической безопасности в условиях ожидаемой террористической угрозы, информационно-когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий компоненты.

Исследование поведенческого компонента доверительного отношения к Интернет-коммуникации, проводилось на выборке студенческой молодежи, обучающейся в СПО (n=70) при помощи анкеты и стандартизированных шкал: стратегии поведения при переживании негативной информации – поиск информации в Интернете, потеря оптимизма и отказ от каких-либо действий, игнорирование проблемы, избегание общения и «уход в себя», уход от привычных видов деятельности.

Шкалы были проверены по психометрическим показателям. В результате было получено большое количество эмпирического материала, которое подверглось факторному

анализу по соответствующим блокам структуры доверительного отношения молодежи к Интернет-коммуникации.

Поскольку измерительная процедура доверительного отношения молодежи к Интернет-коммуникации содержит достаточно обширную зону неопределенности, мы предлагаем рассматривать неопределенность как информационную характеристику степени рассогласования между воздействующими стимулами окружающей среды и мотивационной обусловленностью поведения субъекта, отражающую противоречия и порождающую как жизненные проблемы, так и проблемы медиапространства. В последствии обобщенные факторы анализировались по степени выраженности среди студентов (частотный анализ).

Результаты и их обсуждение. Поведенческий компонент доверительного отношения молодежи к Интернет-коммуникации представлен в основном неконструктивными стратегиями поведения в условиях влияния медийной информации в отличие от интегрального фактора, раскрывающего конструктивные стратегии в условиях возникновения проблем (тем более угроз) – обращение за помощью к компетентным взрослым, обращение за помощью к сверстникам, анализ ситуации для решения проблемы, объединение с другими.

1ф. «Конструктивные стратегии поведения (анализ ситуации, оптимизм)» (17,4% дисперсии), включает: Занимаюсь анализом ситуации для решения проблемы (,824), Пытаюсь сохранить оптимизм (,806), Внимательно наблюдаю за происходящим (,779), Погружаюсь в привычные виды деятельности (,653), Стараюсь найти дополнительную информацию в Интернете для поиска выхода из ситуации (,637),

2ф. «Неконструктивные стратегии (трансцендентные и самообвинительные)» (14,4% дисперсии), включает: Молюсь и обращаюсь к Богу (,792), Надеюсь на чудо (,748), Беспokoюсь о настоящем и тревожусь о будущем (,580), Критикую и обвиняю себя в пассивности (,580),

3ф. «Обращение за помощью» (13,4% дисперсии), включает: Обращаюсь за помощью к сверстникам (,820), Объединяюсь с другими (,735), Обращаюсь за помощью к компетентным взрослым (,718), Требую изменений ситуации от окружающих (,545),

4ф. «Неконструктивные стратегии (негативное снятие напряжения)» (11% дисперсии), включает: Стараюсь «разрядиться» (кричу, плачу) (,857), Пытаюсь снять напряжение с помощью алкоголя, сигарет (,688), Избегаю общения и «ухожу в себя» (,570).

5ф. «Отказ от действий» (8,6% дисперсии), включает: Отказываюсь от каких – либо действий (,828), Игнорирую проблему (,701).

Распределение учащихся относительно стратегий поведения в медиадискурсе по факторам: 20–32% низкие показатели, т.е., не выражены как конструктивные стратегии поведения в интернет-коммуникации, представляющие собой: анализ ситуации, сохранение оптимизма, внимательное наблюдение и поиск информации в Интернете для решения ситуации, так и неконструктивные (избегание, негативные способы разрядки и искусственные способы расслабления, а также самообвинение); 20–30% – высокие показатели выраженности различных стратегий; примерно половина (40–60%) в зоне неопределенности, что может привести к стремлению присоединиться к мнению большинства своей референтной группы.

Защищенность от информации в Интернет-коммуникации представлена в обобщенном факторе «Защищенность от негативного влияния в Интернет-коммуникации» (16,4% дисперсии), включает: защищенность от сект и других религиозных организаций (,727); от террористических организаций (,643); от информации «групп смерти» (,526); от агрессивной, вредоносной (манипулятивной) рекламы (,452); от хейтеров (,438). Примерно треть респондентов отмечают защищенность, около 40% испытывают неопределенность в субъективном образе безопасности в Интернет-коммуникации.

Заключение. 1. Одним из структурно-содержательных компонентов доверия студенческой молодежи Интернет-коммуникации выступает поведенческий, в который входят как конструктивные стратегии поведения (анализ ситуации, оптимизм, обращение за компетентной помощью), так и неконструктивные (самообвинение, негативное снятие напряжения, отказ от действий).

2. Наряду с уверенными позитивными или негативными доверительными отношениями к Интернет-коммуникации, большая часть студенческой молодежи с неопределенностью устремлений, у которых имеет место борьба мотивов «за» и «против», подверженная манипулятивным влияниям медиадискурса.

3. В группу психологического сопровождения необходимо включать студентов с неконструктивными стратегиями поведения, с неопределенностью субъективных высказываний относительно интернет-коммуникации.

Список использованной литературы:

1. Зубок Ю.А. Современная социология молодежи: изменяющаяся реальность и новые теоретические подходы / Ю.А. Зубок, В.И. Чупров // Россия реформирующаяся. – 2017 – № 15. – С. 12–48.

2. Сушков И.Р. Интернет-активность как проявление потребности личности в коллективном субъекте / И.Р. Сушков, Н.С. Козлова // Психологический журнал. – 2015 – Т. 36, № 5. – С. 75–83.

3. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Т.П. Скрипкина. – М.: Академия, 2000. – 264 с.

4. Парфенова Н.Б. Программа сопровождения учащейся молодежи в интернет-дискурсе / Н.Б. Парфенова, С. Литвинов, Н. Золотухина // Актуальные проблемы самореализации личности в современном обществе, под ред. Д.Я. Грибановой, Псков: Псковский государственный университет. – 2017. – С. 205 – 212.

5. Хвьяля-Олинтер Н.А. (2016) Интернет-фактор в ценностном развитии молодежи России / Н.А. Хвьяля-Олинтер // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2016 – № 5. – С. 104–109.

Турецкова А.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Студент

julia.turetskova@gmail.com

Крестьянинова Т.Ю.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Доцент, кандидат биологических наук

auta@bk.ru

УДК 316.624

ВЗАИМОСВЯЗЬ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И КРЕАТИВНОСТИ

Статья освещает взаимосвязь креативности с аддиктивным поведением. В ней производится теоретический анализ литературы по данной теме, который помогает выявлять эту взаимосвязь, освящаются результаты проведенного опроса на тему влияния аддикции на творческие произведения, а также проводится исследование профилактики аддикции с помощью творчества.

Ключевые слова: Аддиктивное поведение, аддикции, креативность, творческая деятельность.

THE CONNECTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR AND CREATIVITY

The article highlights the connection between creativity and addictive behavior. It provides a theoretical analysis of the literature on this topic, which helps to identify this connection, highlights the results of a survey on the influence of addiction on creative works, as well as a study of the prevention of addiction through creativity.

Keywords: Addictive behavior, addiction, creativity, creative activity.

Введение. Цель статьи – установление взаимосвязи между аддиктивным поведением и креативностью в виду наличия в обеих категориях схожих черт формирования личности, а также способов профилактики аддиктов с помощью творческих упражнений и арт-терапии.

Актуальность данного исследования заключается в практической значимости применения арт-терапии в профилактике и коррекции аддиктивного и девиантного поведения.

Материал и методы: проведение опроса на тему влияния аддикции на креативность в современной культуре; анализ литературы в данном направлении.

Результаты и их обсуждение. Девиантное поведение (*deviatio* – отклонение) – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся социальной дезадаптацией.

В данной работе как вид девиантного поведения мы будем рассматривать аддиктивное поведение. Аддиктивное поведение – то есть зависимое (от *addiction* – зависимость), само название этого понятия ясно указывает на невозможность его полного отождествления с отклоняющимся поведением, ибо не всякое отклоняющееся поведение осуществляется вследствие какой-либо зависимости. Различают несколько видов зависимостей, среди которых главное место занимают зависимости химического и не химического происхождения. Поведение наркомана, страстного игрока, влиятельного члена деструктивной секты можно охарактеризовать как зависимое, но опять-таки лишь в том случае, когда это поведение есть следствие действия влияющей причины. Наркоман, изобретающий всякие ухищрения, чтобы скрыть то, на что он расходует деньги, даваемые родителями, или похищаемые в семье, демонстрирует зависимое поведение, ибо оно направляется ведущим мотивом, сделавшимся смыслообразующим ядром его личности – наркотиками. В строгом смысле можно говорить о зависимом, аддиктивном поведении тогда, когда вся система ценностей, мотивов и оценок собственных действий и помыслов смещена под действием источника зависимости. Формы зависимого поведения: химическая зависимость; нарушения пищевого поведения; гэмблинг – игровая зависимость; сексуальные аддикции; религиозное деструктивное поведение. Влияние аддикций на авторов отследить сложнее, чем влияние их творчества на общество.

В современной культуре присутствует огромное количество людей, внесших огромный вклад в ее развитие и в то же время подверженных влиянию алкоголя, наркотиков, сексуальных девиаций, зависимости от тесной эмоциональной связи с другими людьми. И не смотря на развитие психологии и психиатрии в профилактике и лечении зависимостей, этот вопрос стоит в этой среде всё так же остро [1].

Во многом аддикции уже давно ассоциируются с творчеством, в особенности в контексте времени, в которое оно было создано. Однако стоит отметить, что не столько аддикции влияют на развитие современной культуры, сколько сама культура влияет на формирование личности в целом, как на социальном, так и на персональном уровне и выражается в результатах его деятельности. Сочетание определенных индивидуальных, семейных, общественных и структурных факторов может способствовать развитию как самой зависимости, так и сопутствующих ей психических нарушений, которые в свою очередь находятся во взаимосвязи с креативностью.

Креативность – уровень творческой деятельности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности [3]. В настоящее время креативность рассматривается как несводимая к интеллекту функция целостной личности, зависящая от целого комплекса ее психологических характеристик. Парадокс заключается в том, что девиантное и креативное поведение могут носить сходные черты. Отличие заключается в том, что для подлинного творчества (идеальной нормы) удовольствие составляет сам процесс поиска, а отрицательный результат только усугубляет знание о предмете и сигнализирует о том, что направление поиска должно быть изменено, в то время как для девиантной разновидности поисковой активности основной целью является результат – удовольствие.

Креативное мышление, характерное для идеального поведения, имеет свои особенности. Во-первых, оно пластично. Творческие люди предлагают множество решений в тех случаях, когда обычный человек может найти лишь одно или два. Во-вторых, оно подвижно: для творческого человека не составляет труда перейти от одного аспекта проблемы к другому, не ограничиваясь единственной точкой зрения. И, наконец, оно оригинально, так как порождает неожиданные, небанальные и непривычные решения (Ж. Годфруа). Повышение креативности под влиянием негативных эмоций связывают с усилением мотивации к решению поставленной проблемы, большей концентрации внимания и беглости в генерации идей и с более выраженным критическим мышлением. Специально выполненный сравнительный анализ показал, что творческие достижения в искусстве связаны в большей степени с дивергентным мышлением, а из патологических состояний – чаще сопровождаются шизофренией и аффективными нарушениями, тогда как творчество в математике, соответственно – с конвергентным мышлением и аутизмом (Nettle, 2006).

Некоторые авторы стремятся строить типологии креативных личностей. Ф. Фарли выделяет особый тип – Т-личность. Она определяется как искатель возбуждения. Люди с таким типом личности могут достигать либо высокой степени креативности, либо демонстрировать деструктивное, даже криминальное поведение. В.И. Андреевым была разработана (1993) одна из первых отечественных классификаций творческой личности. Он выделял разнообразные типы творческих способностей и на их основе – личности творческого типа. Автором даются основные признаки и сама типология творческих личностей: интуитивист – художественный тип, логик – мыслительный тип, теоретик (логик-теоретик; теоретик-интуитивист), практик (экспериментатор), организатор, инициатор, исполнитель, художник (скульптор, писатель, музыкант, педагог). Ф. Пост изучил биографии 350 всемирно известных креативных людей, чтобы определить, насколько у них были выражены психические отклонения. Среди них были художники, философы, ученые, государственные деятели и национальные лидеры, композиторы, романисты, драматурги. В биографиях были отмечены пять суицидов (Э. Хемингуэй, В. Ван Гог, А. Гитлер, Л. Больцман, П.И. Чайковский). Писатели, артисты и интеллектуалы имели психосексуальные проблемы. Депрессивные состояния особенно превалировали у писателей. Алкоголизм был проблемой для писателей, артистов и композиторов, в наименьшей степени – для политиков и интеллектуалов и мало проявлялся у ученых [2].

А. Людвиг изучал связи между психическими болезнями и высокими креативными достижениями на материале анализа биографической информации о людях, которые жили в XX в. и достигли исключительно высоких результатов в искусстве, науке, военном деле, бизнесе, общественной деятельности. Он образовал выборку в 1000 человек, выделил в ней две крайние подгруппы, которые вошли в верхний (250 человек, высшая элита) и нижний (249 человек, элита менее высокого уровня) квартили. Было установлено на статистически высоком уровне значимости, что представители высшей элиты страдали хроническими болезнями и психическими

расстройствами, особенно депрессией, алкоголизмом, соматическими проблемами. В психологический портрет наркомана часто включаются такие черты, как оригинальность, высокая чувствительность, ранимость, противоречивость, образное, художественное восприятие мира, спонтанность, детская инфантильность, эмотивность, склонность к фантазированию, нестандартность и большое количество ассоциаций, т.е. черты, свойственные творческим людям.

В то же время исследователи отмечают низкую способность к творчеству у наркозависимых, «деградацию» воображения, слабость мышления. Это противоречие может объясняться тем, что собственно творческая активность наркозависимых не исследовалась, выводы об отсутствии творческих способностей делались на основании оценки актуального уровня развития творческих способностей, при этом творческий потенциал мог быть достаточно высоким (на это указывают результаты обследования наркозависимых по некоторым проективным и невербальным методикам) [4]. Исходя из этого, можно предположить, что наркозависимые обладают высоким творческим потенциалом (стремлением к творчеству), но он не реализуется. Блокирование стремления к творчеству может приводить к высокому внутреннему дискомфорту и ощущению безысходности, личностной несостоятельности, преодоление этого невозможно без творческого (кардинально нового) решения, к которому человек оказывается по той же причине неспособным и ищет скорее ухода от проблемы, чем их разрешения, в частности, с помощью наркотика. Подобная ситуация может быть одной из причин, приводящих к возникновению наркозависимости.

Вероятность повторного употребления наркотиков увеличивается за счет того, что в состоянии наркотического опьянения, актуализирующего положительные эмоции и заглушающего отрицательные, внутренние ограничения (которые всегда связаны с отрицательными эмоциями) снимаются, и творческая активность может проявляться и реализовываться (хотя бы в воображении). Чем больше творческий потенциал, тем богаче деятельность воображения, развертываемая в состоянии наркотической эйфории, тем больше порождается творческих продуктов, тем больше человек начинает ощущать себя автором, творцом. Наркотик первоначально стимулирует продуктивную работу мозга, у человека появляется возможность в фантазиях реализовать свои мечты и идеи, которые не удалось воплотить в реальной жизни. В этом состоянии недействующими оказываются внутренние установки, блокирующие проявление творчества. Наркозависимость развивается быстрее, чем алкогольная, т.к. в состоянии эйфории сохраняется ясное сознание, произвольное управление мышлением и восприятием. Это состояние осмысливается субъектом и наделяется определенными образами и смыслами. Чем более развито воображение, рефлексия, творческие способности в плане установления собственного отношения ко всему происходящему, тем больше связей образует в состоянии употребления наркотика, формируется более насыщенная, яркая, притягивающая наркотическая реальность система образов, затрагивающая более широкие слои психики. В нее включаются нереализованные идеи, желания, мечты, воплощение которых в реальности столкнулась с определенными внешними или внутренними препятствиями. Сигналы, затрагивающие и актуализирующие эту структуру, побуждают к повторному употреблению наркотика; таким образом, у творческих людей эта тенденция усиливается. Чтобы достать наркотик, деньги, обойти закон, обмануть близких, нужно постоянно проявлять творческую активность, сам этот процесс может являться для наркомана особой творческой деятельностью, в которой он чувствует себя успешным, т.к. оказывается вознагражден желаемым состоянием [5].

Развитие способности творческой самореализации в социально приемлемых сферах деятельности позволит наркозависимым понять, что реальная жизнь гораздо богаче возможностями, чем наркотические иллюзии.

Заключение. Наблюдая современные тенденции в развитии искусства можно отмечать большое количество современных авторов творческих произведений, склонных к аддиктивному поведению. Исходя из данных проведенного опроса, в котором приняло участие 29 человек, можно выявить, что: 39% респондентов часто предпочитают виды творчества, в которых встречаются люди с аддиктивным поведением, 59% респондентов знают большое количество авторов творческих произведений, склонных к аддикции или аддиктивных и всего 14% считают, что без увлечения автора аддикцией его творчество не представляло бы для них интерес.

Таким образом, можно заключить, что для опрашиваемых респондентов склонность автора творческого произведения к зависимости не добавляет интереса к его творчеству, не вызывает сильного эмоционального отклика. Исходя из анализа литературы в данном направлении можно говорить о том, что креативность тесно взаимосвязана с дивергентным мышлением, а также не редко сопровождается патологическими состояниями. Рассматривая аддиктивные расстройства как болезнь (психопатологию), можно отмечать большое количество деятелей искусства и, в меньшей степени, науки, склонных к данному заболеванию. В то же время отмечается низкая способность к творчеству у наркозависимых, заключающаяся в слабости мышления и деградации воображения, однако это не отменяет высокого творческого потенциала до развития аддикции.

Творческая нереализованность может оказывать влияние на социальную дезадаптацию, в следствии которой человек может быть подвержен зависимости. Следовательно, мы можем заключить, что возможность творческого самовыражения способна профилактировать аддиктивное поведение и в большей степени связана не с аддикцией как таковой, а с потребностью в самореализации, что в свою очередь позволяет избегать аддикции.

Список использованной литературы:

1. Ситников, В.Л. Особенности Я-, Ты-образов замещающих матерей / В.Л. Ситников, А.А. Стреленко // Право. Экономика. Психология. – 2020. – № 1(17). Ur: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/21306> (Дата обращения: 3.11.2022).
2. Ганкович, А.А. Воздействие искусством в процессе обучения взрослых как фактор развития личности / А.А. Ганкович, Е.П. Милашевич // Психологический Vademecum: М.М. Бахтин и Витебщина: сб. науч. статей. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – Ur: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/25715> (Дата обращения: 3.11.2022).
3. Стреленко, А.А. Особенности образов «плохого» и «хорошего» ученика в сознании учителей начальных классов / А.А. Стреленко, Д.Е. Демчук // Современное образование Витебщины. – 2020. – № 3(29). – Ur: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/24191> (Дата обращения: 3.11.2022).
4. Кияшко, Д.Ю. Взаимосвязь стиля принятия решений с эмоциональным интеллектом у специалистов по социальной работе / Д.Ю. Кияшко, Е.Н. Кравцова // Психологический Vademecum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – Ur: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/19430> (Дата обращения: 3.11.2022).
5. Поддержка одаренности – развитие креативности: материалы международного конгресса, Витебск, 22–27 сентября 2014 г.: в 2 т. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Т. 1. – Ur: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/18761> (Дата обращения: 3.11.2022).

Турковский В.И.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Доцент, кандидат педагогических наук
hgf@vsu.by

Ракова Н.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Доцент, кандидат педагогических наук
hgf@vsu.by

Турковская Е.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь
г. Витебск
Доцент, кандидат педагогических наук
e.turkovskaya@mail.ru

УДК 378.147:001.89:37.011.3-051

МЕТАПОДХОД КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрыта значимость метаподхода в подготовке будущих учителей к исследовательской деятельности, раскрыта его сущность в системе методологического знания и показано применение метаподхода в подготовке к профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: метатеория, методология, уровневый подход, теоретическое мышление, исследовательские компетентности.

META-APPROACH AS A FACTOR IN PREPARING FUTURE TEACHERS FOR RESEARCH ACTIVITIES: THEORETICAL ASPECT

The article reveals the significance of the meta-approach in preparing future teachers for research activities, its essence in the system of methodological knowledge is defined and the use of the meta-approach in professional pedagogical activity is shown.

Keywords: metatheory, methodology, level approach, theoretical thinking, research competencies.

Введение. Динамичное возрастание роли науки и образования в жизни общества и личности обуславливает необходимость теоретического изучения подходов, обеспечивающих качественную профессиональную подготовку будущих учителей. Важно учитывать, что именно интеграция образования и науки выступает системообразующей основой эффективной подготовки студентов к профессиональной педагогической и научной деятельности. Учреждениями среднего и среднего специального образования уже накоплен ценный опыт постановки и решения школьниками и учащимися колледжей учебно-исследовательских задач. Успешность решения данных задач в значительной степени определяется характером и системностью взаимодействия школ и колледжей с университетами. Это взаимодействие существенно обогатило и расширило их традиционное сотрудничество, направленное на реализацию профориентационных целей и задач.

Инновационным подходом, оказывающим системное влияние на качество профессиональной педагогической и научной деятельности учителей, выступает метаподход. Одной из содержательно-процессуальных предпосылок становления метаподхода

в педагогике явились межпредметные и междисциплинарные связи. Однако ряд существенных особенностей метаподхода обусловили значительное усиление его роли в подготовке будущих учителей к профессионально-педагогической и научной деятельности.

Цель исследования – выявить роль метаподхода как фактора подготовки будущих учителей к исследовательской деятельности и раскрыть пути их подготовки к взаимодействию на базе метаподхода в профессиональной педагогической и научной деятельности.

Материал и методы. Материал исследования составили публикации ученых и практиков в области метаподхода в сфере методологии научно-педагогических исследований. Для реализации цели исследования использовался анализ философской, педагогической и психологической литературы.

Результаты и их обсуждение. Применение метаподхода – в определенных научных дисциплинах и в направлениях педагогических исследований – связано с выявлением теорий, соответствующих метатеоретическому уровню научного познания. Необходимо отметить, что в научном познании, различают три его уровня: эмпирический, теоретический, метатеоретический. Характеристиками метатеоретического уровня выступают: сущностные категориальные черты теории; процессуальные характеристики, содержание и совершенствование теории, материализация теории.

С.А. Лебедев вычленил в содержании метатеоретического знания три основных его вида: 1) парадигмальное знание; 2) общенаучное знание; 3) философские основания науки [1, с. 433–434].

Нами определена матрица (в функции навигатора) как содержательно-процессуальная основа соответствующего мониторинга теорий. Она включает:

1. Определение оснований для проведения теоретико-методологической оценки теорий в анализируемых научных дисциплинах и в направлениях педагогической науки и практики.

2. Подготовку информационной базы (библиографических каталогов, обзоров и др.), включающей имеющиеся подходы, теории, концептуальные схемы, исследовательские программы по исследуемым направлениям педагогической науки и практики, что выступает содержательной основой для мониторинга существующих теоретических форм организации научного знания.

3. Проведение сравнительно-сопоставительного анализа выявленных эмпирических, теоретических и метатеоретических форм организации научного знания, вычленение и обоснование метатеорий (по анализируемым отраслям педагогической науки и практики).

4. Подготовку – при отсутствии метатеорий в анализируемых отраслях педагогической науки и практики – исследовательских программ, направленных на преобразование развитых теорий в метатеории [2, с. 98–110].

Подготовка студентов педагогических специальностей университета к применению метаподхода базируется на уровневом подходе. Так, подготовка студентов на философском уровне методологии включает овладение ими сущностными содержательными компонентами из следующих областей философии образования: онтологии, логики, аксиологии, этики, методологии, идеологии. Данные области являются открытыми системами философских категорий. Они определяют практику теоретического мышления, обусловленную культурой и зависящей от ее динамики [3]. Философские категории позволили сформулировать следующие выводы:

1. Теоретические знания – это целостное единство идей, понятий, законов и закономерностей. Оно реализуется в своей внутренней среде и во взаимосвязи с его внешней средой.

2. Теоретические знания позволяют овладеть теорией как программой и планом.

3. Необходима последующая материализация теории, выступающая как технологизация знания.

На общенаучном уровне метаподход взаимодействует с подходами: системным, структурно-функциональным, вероятностным, моделированием, формализацией, содержательно-процессуальным, общенаучным. Общенаучный уровень раскрывают такие понятия, как «структура», «система», «модель», «функция», элемент», «оптимальность».

На конкретно-научном, педагогическом уровне методологии рассмотрению сущности метаподходов включает выявление роли и сущности следующих индивидуальных и коллективных характеристик педагогической деятельности: педагогической культуры, педагогического мастерства, педагогических компетентностей.

Педагогическая культура выступает сущностной характеристикой высокого качества профессиональной педагогической деятельности, объединяя и систематизируя идеи, ценности и опыт. На ее основе личность и социально-педагогические объединения создают инновационные программы и образцы педагогической деятельности.

Для становления и развития педагогической культуры необходимо непрерывное обогащение будущего учителя педагогическими подходами и теориями и постоянное преобразование уже накопленного им опыта.

Педагогическое мастерство, как отмечает И.А. Зязюн, является комплексом свойств личности, обуславливающей высокий уровень саморганизации педагогической деятельности. Его компоненты: гуманистическая направленность личности, профессиональное знание, педагогические способности, педагогическая техника.

Теоретико-методологический интерес к метаподходу усилился в связи с появлением работ А.Г. Асмолова, Н.В. Громыко и А.В. Хуторского. Его реализация осуществляется на всех этапах среднего, среднего специального, высшего образования и в послевузовском образовании. Он направлен на целостность овладения знаниями, уход от фрагментарности предметного знания и взаимосвязи знания с системной учебной деятельностью и с образовательными результатами субъектов образования. Ведущими ориентирами метаподхода выступают: развитие мышления и становления у школьников основ его культуры, в том числе и критического мышления, самостоятельности, рефлексии, самоорганизации.

Структуру метакомпетентности педагога составляют следующие их виды:

- 1) общегуманитарный;
- 2) научно-исследовательский;
- 3) программно-методический;
- 4) социально-коммуникативный;
- 5) тьюторский;
- 6) здоровьесберегающий;
- 7) профессионально-личностный;
- 8) организационно-управленческий [4].

Базовая основа подготовки будущих учителей к исследовательской деятельности – сформированность теоретического мышления, которому принадлежит перво-степенная роль в становлении исследовательских компетентностей. Сущностными предпосылками этих процессов выступает достижение школьниками необходимых уровней сформированности усвоения и учебной деятельности при прохождении ими ступеней школьного образования (начальная школа, средние классы, завершающий этап школьного образования). Главный результат усвоения учебной деятельности – становление у обучающихся субъектных качеств, их динамика.

Наряду со значимостью школьного этапа становления теоретического мышления, его непрерывное развитие осуществляется и на следующих этапах профессионального педагогического формирования личности: профессиональной адаптации, первичной профессионализации, вторичной профессионализации, профессионального мастерства.

Обучение в университете реализует цели, что является базовой основой для их подготовки к исследовательской деятельности и реализации задач непрерывного

профессионального педагогического развития будущих учителей. Роль метаподхода в формировании теоретического мышления и в подготовке к исследовательской деятельности будущих учителей базируется на внедрении в систему профессионального педагогического образования следующих положений:

1) дифференциация и обобщение четырех типов психолого-педагогического знания (научно-теоретического, опытно-экспериментального, инновационно-проектного, конструктивно-технологического) (Б.П. Бархаев);

2) анализ диалектических взаимосвязей между научным и учебным познанием, общности и различий между ними (С.А. Шапоринский);

3) непрерывное повышение роли исследовательского компонента в ходе реализации основных видов профессиональной педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, И.Ф. Харламов).

Основополагающим результатом подготовки будущих учителей к исследовательской деятельности выступает сформированность у них исследовательских компетенций, что конкретизирует использование метаподхода. Их становление и развитие осуществляется на базе образовательных компетентностей школьников. Г.К. Селевко, А.В. Хуторской рассматривают их сущность как готовность ученика применить усвоенные знания, учебные умения и навыки, способы деятельности для решения учебных и жизненных задач. А.В. Хуторской выявляет следующие компетенции школьников: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования. Г.К. Селевко вычленяет компетентности: готовность ребенка к школе, компетентности выпускника, компетентности молодого специалиста, компетентности специалиста со стажем.

В то же время становление и развитие исследовательских компетентностей осуществляется в системе развития педагогических компетенций. Рассмотрение их сущности Л.М. Митиной и В.А. Сластениным, а также анализ многопланового опыта Витебского государственного университета имени П.М. Машерова позволили, во-первых, вычленить основные виды исследовательских компетенций, во-вторых, – определить эффективные направления формирования у студентов исследовательских компетенций.

Исследовательскими компетенциями, на наш взгляд, являются: философские, общенаучные, конкретно-научные (педагогические), теоретико-методологические, компетентности в проведении педагогических исследований, компетентности в применении методов исследования, методико-технологические компетентности.

Эффективность формирования исследовательских компетенций обусловлена реализацией следующих направлений профессиональной педагогической подготовки, что конкретизирует использование метаподхода:

– подготовку студентов к реализации в учебно-воспитательной работе со школьниками – во время педагогических практик – проблемного, исследовательского и эвристического методов;

– становление и развитие у студентов теоретической и практической готовности к педагогическому анализу предстоящей профессионально-педагогической деятельности, в основе которого лежит научный инструментарий;

– непрерывное личностно-профессиональное развитие субъектов педагогической деятельности;

– формирование у студентов социально-профессиональной ответственности, выступающей доминирующим фактором духовно-нравственного развития личности.

Заключение. Метаподход способствует формированию целостного мировоззрения личности будущего учителя на всех этапах его профессионального и жизненного развития. Эффективность данных процессов обусловлена разработкой научно обоснованного комплекса подходов, в котором ведущая роль принадлежит метаподходу, а также построением логики преобразования метатеории в методики и технологии исследовательских процессов.

Здесь основным результатом выступает формирование у студентов основ методологической культуры личности. Целенаправленность и результативность становления данного личностного новообразования определяется взаимосвязью процессов методологического развития преподавателей и студентов. Эта взаимосвязь реализуется в ходе их многоаспектного общения и выполнения курсовых, дипломных и диссертационных работ.

Формирование у студентов исследовательских компетенций на базе метаподхода выступает ведущим фактором инновационного развития личности и социума, индивидуальных и коллективных субъектов образовательного процесса. В то же время формирование готовности студентов к исследовательской деятельности повышает эффективность всей их профессиональной педагогической подготовки.

Список использованной литературы:

1. Лебедев, С.А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). Научное издание / С.А. Лебедев. – М.: Академический Проект, 2008. – 692 с.

2. Турковский, В.И. К проблеме становления метатеории многообразия в белорусской педагогической науке // В.И. Турковский, Н.А. Ракова // Теории управления многообразием в России и за рубежом: история, основные понятия, ведущие идеи и ценностно-смысловые установки: монография / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков [и др.]; под общ. ред. М.Н. Певзнера, П.А. Петрякова; НовГУ им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород, 2017.

3. Ивин, А.А. Философия науки: в 2 ч.: учебник для бакалавриата и магистратуры / А.А. Ивин, И.П. Никитина. – М.: Проспект, 2016. – Ч. 1. – 352 с.

4. Сизова, Е.В. Реализация метапредметного подхода в высшей школе: от теории к практике / Е.В. Сизова // Интернет-журнал «Мир науки», 2017. – Т. 5, № 6.

5. Коршунова, Л.Н. Понятие методологии педагогики в прошлом и настоящем / Л.Н. Коршунова // Педагогика, 2013. – С. 12–20.

6. Канке, В.А. Методология научного познания: учебник для магистров / В.А. Канке. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательство «Омега-Л», 2014. – 255 с.

Фадеева Е.Н.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Магистрант

fadeeva_elena71@mail.ru

УДК 364.4-053.6:316.624

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Статья посвящена проблеме профилактики и коррекции девиантного поведения в подростковой среде. Решение данной проблемы имеет важное значение, в связи с тем, что подростки больше других возрастных групп, страдают от нестабильности социальной, экономической и моральной обстановки в стране. В последние годы у несовершеннолетних изменяются ценностные ориентации. На отклонения в поведении подростка оказывают влияние следующие особенности взаимоотношений: положение изгоя в классе; отвержение со стороны учителей; ярлык девианта в школе; отрицательное

влияние семьи. Поэтому профилактика и коррекция различных форм девиантного поведения подростков является актуальным и перспективным направлением.

Ключевые слова: девиация, подростковая среда, технологии социальной работы, социальные установки, профилактика, коррекция, девиантное поведение, подростки.

SOCIAL WORK TECHNOLOGIES IN PREVENTION AND CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR

The article is devoted to the problem of prevention and correction of deviant behavior among adolescents. The solution of this problem is important, due to the fact that adolescents, more than other age groups, suffer from the instability of the social, economic and moral situation in the country. In recent years, the value orientations of minors have changed. The deviations in the behavior of a teenager are influenced by the following features of relationships: the position of an outcast in the class; rejection by teachers; deviant label at school; the negative influence of the family. Therefore, the prevention and correction of various forms of deviant behavior of adolescents is an urgent and promising direction.

Keywords: deviation, adolescent environment, social work technologies, social attitudes, prevention, correction, deviant behavior, adolescents.

Введение. Подростковый возраст характеризуется выраженной эмоциональной неустойчивостью, резкими колебаниями настроения. Бурные аффективные реакции, особенно часто возникающие в ответ на замечание о «недостатках» внешности подростка или при попытке «ущемить» его самостоятельность, подчас, с точки зрения взрослых, кажутся неадекватными [1, с. 7]. Данный возраст считается самым сложным и трудным из всех возрастных детских периодов, потому что именно в это время происходит становление личности. Однако, этот период не случайно считается самым ответственным. У подростков происходит формирование отношения и социальных установок к себе, окружающим людям и к обществу в целом, а также стабилизируются личностные черты характера подростков и формы межличностного поведения. Проблема профилактики девиантного поведения несовершеннолетних становится важной и требует пристального внимания со стороны государства, общества и поэтому её необходимо срочно решать. Учитывая, что подростки в этом возрасте большую часть времени проводят в образовательных учреждениях, значит, основная работа по профилактике отклоняющегося поведения должна проводиться именно там. В школах сегодня уделяется большое внимание свободному развитию личности и соблюдению его прав. Новые цели воспитания предполагают постановку новых задач – гуманистического подхода к личности ребенка. Для этого требуются глубокие знания большого количества психолого- педагогических способов и методов изучения личности ребенка, чтобы помочь ему в развитии необходимых психологических качеств, для самостоятельной жизни. Основная задача родителей, педагогов, специалистов по социальной работе и других специалистов, работающих с трудными подростками – это помочь им найти свое достойное место в мире взрослых, минимизировать трудности социализации, уберечь от неверного пути.

Цель исследования – изучить основные направления и технологии социальной работы с подростками в школе и разработать рекомендации по профилактике девиантного поведения для родителей.

Материал и методы. Исследование проводилось с участием педагогов, классных руководителей, работающих с подростками, на базе ГУО «Средняя школа № 28 г. Витебска». Общее количество респондентов – 10 человек. Из них 10 педагогов, классных

руководителей, имеют педагогический стаж свыше 12 лет и работают с подростками в возрасте от 12 до 15 лет.

Теоретические методы: анализ литературы по проблеме.

Эмпирические методы: наблюдение, беседа, анкетирование.

Результаты и их обсуждение. Целью нашего исследования стало изучение основных направлений и технологий социальной работы с подростками в школе и разработка рекомендаций по профилактике девиантного поведения для родителей. Для этого был использован диагностический метод – анкетирование. В ходе исследования были получены следующие результаты. Эффективность индивидуально-профилактической работы зависит от грамотности и согласованности в работе специалистов, а также тесного сотрудничества с семьей. С этой целью очень важно научиться выявлять неблагополучные семьи и подростков, имеющих склонность к девиантному поведению с помощью таких методов, как наблюдение, анкетирование, психологическое тестирование и др. Педагоги считают, что к отклоняющимся от норм, относятся следующие формы поведения (рисунок 1).



Рисунок 1 – Формы поведения, отклоняющиеся от норм

Затем респонденты оценили, как часто эти формы девиаций встречаются в той группе детей, с которыми им приходится работать. В результате получилось, что все педагоги иногда сталкиваются с такими проблемами. Работая с детьми подросткового возраста, когда дети хотят почувствовать себя взрослыми, им хочется все испытать и попробовать, почувствовать себя независимыми, все педагоги сталкиваются с такими девиациями, как употребление алкоголя, курение, побеги из дома, хулиганство, хотя происходит это очень редко. Классным руководителям постоянно приходится проводить работу с детьми, чтобы у них не было возможности самоутверждаться в дурных компаниях.

Результаты исследования по выявлению наибольших трудностей, которые испытывают педагоги в работе с детьми, показали, что 3 педагога (30%) особых трудностей не испытывают, а остальные учителя назвали такие трудности как: неподчинение, критика взрослых – 20%; отрицательное отношение к учебе – 20%, унижение других – 20%; дети, находящиеся в СОП, приемные дети – 10%.

Однако, педагоги отметили, что имеет место тенденция к росту некоторых отклонений в поведении подростков.

Таблица 1 – Тенденция к росту отклонений в поведении подростков

Отклонения в поведении подростков, указанные педагогами при анкетировании	Количество педагогов, указавших на тенденцию роста отклонения (%)
Отрицательное отношение к учебе	50
Грубость, сквернословие	40
Курение	20
Неподчинение, критика взрослых	20
Употребление алкоголя	10
Раннее начало половой жизни	10

Отклоняющееся от норм поведение, имеет свои причины. Педагоги, работая с детьми не один год, отмечают различные причины появления негативных отклонений в поведении детей и подростков. Основными и чаще встречающимися, по мнению классных руководителей, являются следующие: недостаток знаний родителей о том, как справиться с трудными педагогическими ситуациями – 70%; конфликты с родителями – 60%; стрессовые жизненные ситуации – 60%; неблагоприятная ситуация в семье – 50%; напряженная социально – экономическая ситуация в жизни ребенка – 50%; повышенная возбудимость детей, неумение контролировать себя – 50%; стремление к самостоятельности и независимости – 50%.

Учитывая то обстоятельство, что в данных классах нет детей со сформированным девиантным поведением, все же педагоги в своей работе используют различные меры по профилактике и коррекции отклоняющегося от норм поведения. Для этого разрабатываются индивидуальные программы по развитию и воспитанию детей и подростков, направленные на формирование нравственного воспитания, развитие коммуникативных навыков и умений противостоять плохому влиянию и выбирать себе друзей. Для этого детей стараются включать в работу школьных кружков, различных факультативов по предметам, спортивные секции. Подростков вовлекают в интересную деятельность, где они смогут себя проявить, научиться взаимодействию с другими людьми и поверить в себя, в свои способности, например, подготовка тематических классных часов, выполнение коллективных творческих заданий и т.д. Для профилактики девиантного поведения в классах регулярно проводятся классные часы, где педагоги стараются грамотно и доступно рассказать о тех проблемах, которые испытывают все подростки их возраста и как с этими проблемами справиться, не нанося вред и ущерб себе и окружающим. Тематика и формы проведения классных часов разнообразны. Педагоги стараются на классных часах выбирать темы, которые актуальны в наше время. Например, о вредных привычках и их последствиях, воспитание культуры ЗОЖ, о правах и обязанностях школьников, о правовом воспитании, о пользе и вреде интернета и др. При этом формы проведения всегда разные: это могут быть тренинги, беседы, круглый стол, викторины, диспуты и т.д. Работая с детьми, педагоги параллельно работают и с их родителями. Ведь только при взаимодействии и доверии между всеми участниками педагогического процесса, можно рассчитывать на положительный результат. Педагоги регулярно посещают семьи своих воспитанников, проводят родительские собрания, на которых рассказывают о проблемах подросткового возраста, о том, как себя вести с детьми и как завоевать или сохранить доверие, о причинах и проявлениях девиантного поведения, о родительской любви как основе воспитания и др. При необходимости проводятся индивидуальные беседы с родителями, с целью помочь найти выход из трудных ситуаций, если таковые имеются, расширить их знания по воспитанию детей. Для того, чтобы процесс воспитания и педагогического воздействия на подростков, которых необходимо готовить к вступлению в новую, самостоятельную жизнь, был более продуктивным и качественным, педагоги считают, что необходимо опираться на имеющиеся «сильные стороны» детей, такие как: разнообразие

интересов – 9 чел. (90%); активность – 8 чел. (80%); упорство – 6 чел. (60%); самостоятельность – 3 чел. (30%); опыт встречи с жизненными трудностями – 3 чел. (30%); смелость – 2 чел. (20%); нестандартность – 2 чел. (20%).

Таким образом, исследование показало, что с детьми работают опытные педагоги, которые в своей работе используют различные технологии социальной работы для профилактики девиантного (отклоняющегося) поведения. Поэтому необходимо продолжать активно осуществлять просветительскую работу с родителями, педагогами, детьми, вовлекать их в различные мероприятия, направленные на развитие коммуникативных навыков, умение взаимодействовать и противостоять нежелательным влияниям. Для улучшения психоэмоционального состояния подростков, необходимо предъявлять к ним адекватные требования, которые они в состоянии выполнять без перенапряжения. А также очень важно уделять внимание формированию правильного отношения ребят к ошибкам, умению использовать их для лучшего понимания ситуации. Ведь девиантное (отклоняющееся) поведение является результатом взаимодействия разных процессов, которые происходят в обществе и сознании человека.

Заключение. Полученные данные позволяют расширить взгляд на работу педагогов и психологов с подростками и их семьями, а также прийти к выводам:

- во-первых, профилактическая работа с учащимися школы включает предупредительно-профилактическую деятельность и индивидуальную работу с подростками с девиантным поведением;
- во-вторых, предупредительно-профилактическая деятельность осуществляется через систему классных часов, общешкольных мероприятий, с помощью индивидуальных бесед. Такая работа способствует формированию у обучающихся представлений об адекватном поведении, о формировании здоровой, несклонной к правонарушениям личности;
- в-третьих, задача индивидуальной работы с подростками с девиантным поведением состоит в содействии сознательному выбору воспитанником своего жизненного пути;
- в-четвертых, профилактическая работа с родителями предусматривает установление неиспользованного резерва семейного воспитания, нахождение путей оптимального педагогического взаимодействия школы и семьи, включение семьи в воспитательный процесс через систему родительских собраний, общешкольных мероприятий с детьми и родителями, работу Совета школы и Совета профилактики;
- в-пятых, родителям и педагогам нужно быть очень внимательными к детям и при первых признаках проявления девиантного поведения у подростка, необходимо обратиться за помощью психолога, который способен вскрыть истинные причины такого поведения и дать необходимые рекомендации;
- в-шестых, чтобы уберечь детей от девиаций, помочь им в трудный подростковый период, необходимо родителям научиться понимать подростков. Для этого они должны знать особенности этого возраста. С этой целью разработаны рекомендации для родителей. Ведь только правильное поведение взрослых при появлении факторов, способствующих формированию девиантного поведения у детей, поможет решить данную проблему на этапе ее раннего становления.

Список использованной литературы:

1. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция: Учеб. пособие / В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 365 с.
2. Змановская, Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская, – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.

3. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

4. Андреева, Т.В. Социальная психология семейных отношений / Т.В. Андреева. – СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 1998. – 100 с.

Федорова М.Г.

ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», Республика Беларусь
г. Витебск
vog-ckroir@yandex.by

Радкевич Т.Ю.

ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», Республика Беларусь
г. Витебск
Radkevich1@yandex.ru

УДК 376.1:371.6-056.26

СОЗДАНИЕ СРЕДЫ – ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Статья посвящена проблеме создания адаптивной образовательной среды в учреждениях образования, учитывающей потребности и возможности лиц с особенностями психофизического развития и инвалидностью, ее ресурсному обеспечению.

Ключевые слова: дети с инвалидностью, адаптивная образовательная среда, психологическая реабилитация, социальная реабилитация, физическая реабилитация.

CREATING AN ENVIRONMENT IS THE MOST IMPORTANT FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF LIFE AND SOCIAL ADAPTATION OF PERSONS WITH DISABILITIES

The article is devoted to the problem of creating an adaptive educational environment in educational institutions that takes into account the needs and capabilities of persons with special psychophysical development and disability, its resource provision.

Keywords: children with disabilities, adaptive educational environment, psychological rehabilitation, social rehabilitation, physical rehabilitation.

Введение. В настоящее время одной из актуальных задач реализации положений Конвенции о правах инвалидов и других законодательных документов является обеспечение людям с инвалидностью «доступа наравне с другими к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи, включая информационно-коммуникационные технологии и системы, а также к другим объектам и услугам, открытым или предоставляемым для населения, как в городских, так и в сельских районах» [1].

В учреждениях различных ведомств принимается ряд мер, направленных на создание специально организованной среды, учитывающей имеющиеся у людей ограниченные возможности, связанные с физическим и (или) психическим здоровьем.

В текущем году в учреждениях образования обучаются 20010 детей с особенностями психофизического развития (9,8% от общего количества детского и подросткового населения области), из которых 1645 детей имеют инвалидность.

Важнейшими факторами успешности социальной адаптации лиц с инвалидностью является реализация принципов межведомственного сотрудничества и преемственности, в том числе при создании в учреждениях специально организованной среды. Ее ресурсное наполнение должно способствовать формированию у детей жизненно важных компетенций, повышению качества их жизнедеятельности и уровня социальной адаптации. Цель статьи – проанализировать ресурсы для создания адаптивной развивающей среды для лиц с особенностями психофизического развития и инвалидностью.

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. Все ресурсы можно объединить в такие блоки, как: ресурсы, направленные на психологическую реабилитацию; ресурсы, направленные на социальную реабилитацию; ресурсы, направленные на физическую реабилитацию.

Психологическая реабилитация – это система мер, направленных на восстановление, коррекцию психологических функций, качеств, свойств личности, создание благоприятных условий для ее развития и утверждения.

Задачи психологической реабилитации: 1) нормализация психического состояния; 2) восстановление нарушенных (утраченных) психических функций; 3) гармонизация Я-образа со сложившейся социально-личностной ситуацией (ранение, инвалидизация и др.); 4) оказание помощи в установлении конструктивных отношений с референтными личностями и группами и др. [2].

В реализации задач психологической реабилитации в учреждениях образования хорошо зарекомендовали себя оборудованные в кабинетах педагога-психолога зоны эмоционального комфорта для снятия психологического напряжения или так называемой «психологической разгрузки». Они, как правило, представляют собой: специально подобранную мягкую мебель, выполненную в спокойных, не возбуждающих психику тонах, располагающую к доверительному диалогу; релаксационное оборудование для музыкотерапии, светотерапии, ароматерапии, хромотерапии и др.; оборудование для проведения работы по песочной терапии, арт-терапии.

Для релаксационных мер и формирования эмоционально гармоничного фона настроения у ребенка в учреждениях специального образования создаются сенсорные комнаты со специально подобранным оборудованием. Сенсорные комнаты, как правило, проектируются и наполняются с учетом контингента детей и особенностей их психофизического развития.

В сенсорной комнате важна каждая деталь: от напольного покрытия, которое должно быть приятным по ощущениям и по зрительному восприятию; освещения, которое должно иметь разные уровни регулирования (от приглушения света, вариативности светопередачи до возможностей яркого освещения); наполняемости мягкими модулями, пуфами; до специального оборудования в виде световых проекторов, гирлянд, волокон, световых пузырьковых труб и др.

Социальная реабилитация инвалидов представляет собой комплекс мер (реабилитационных услуг), направленных на устранение или компенсацию ограничений жизнедеятельности человека с инвалидностью. Как одно из направлений, социально-бытовая ориентация – это процесс ознакомления человека с инвалидностью с предметами и окружением социально-бытового назначения [2].

В учреждениях образования с этой целью проводятся специальные учебные занятия по учебным предметам «Социально-бытовая ориентировка» или «Социально-бытовая адаптация» и соответственно оборудуются кабинеты. В данных кабинетах

предусматривается интерьер и оборудование, которое необходимо для формирования у учащихся житейского опыта организации собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях, а также для обучения ученика самообслуживанию в соответствии с имеющимися у него ограничениями жизнедеятельности. Здесь можно выделить оборудование для: возможности обучения пользованию бытовым (типовым) хозяйственно-бытовым оборудованием, кухонной утварью за счет сохранившихся функциональных способностей; обучения пользованию приспособленными, переоборудованными приборами, предметами, оснащенными элементарными насадками, рычагами, новыми специальными адаптивными техническими средствами, отвечающими их потребностям.

Кабинет социально-бытовой адаптации предусматривает зонирование, как правило, на помещение, имитирующее кухню в обустроенной квартире, и на помещение, имитирующее жилую часть квартиры в виде гостиной для осуществления возможностей проведения занятий, предусматривающих формирование социально-бытовых знаний, умений и навыков, а также обыгрывание социальных ролей, историй, ситуаций.

В обязательном порядке кабинеты социально-бытовой адаптации оснащены алгоритмами, схемами, памятками, отражающими порядок выполнения действий в быту и выполненными в соответствии с интеллектуальными и речевыми возможностями учащихся с инвалидностью.

С этой целью применяются различные системы альтернативной и (или) дополнительной коммуникации (в виде визуального расписания, визуальных подсказок, социальных историй, карточек PECS), коммуникаторы, графические планшеты, а также в обязательном порядке используется «Ясный язык» для лиц с интеллектуальной недостаточностью [3].

С целью реализации задач социальной реабилитации учащихся с инвалидностью хорошо зарекомендовали себя возможности применения информационных коммуникационных технологий через портативные компьютеры (ноутбуки) и интерактивные панели, которые позволяют:

- осуществить обучение различных категорий лиц с инвалидностью осуществлению поиска социально полезной информации практической направленности;
- осуществить имитацию проведения платежей при покупке билетов, оплате услуг ЖКХ;
- предусмотреть для лиц с нарушениями зрения возможность увеличить текст и его озвучить, для лиц с нарушением слуха – включить синхронный сурдоперевод, для лиц с интеллектуальной недостаточностью – упрощенный интерфейс и отражение текстовой информации в доступном для них виде.

Важнейшими ресурсами для лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата являются специальные приспособления, клавиатуры и мыши.

Важнейшей частью социальной реабилитации несомненно можно назвать средства трудовой реабилитации в виде специально оборудованных мастерских, кабинетов трудового обучения, кабинетов, в которых проводятся занятия объединений по интересам учреждений образования.

И третий блок ресурсов, который будет способствовать *физической реабилитации*, представляет собой набор различных технических средств, ассистивных устройств и специального оборудования развивающей направленности. Сюда можно отнести такие стационарные устройства в учреждениях образования, как: специальную мебель; специально оборудованный транспорт; пандус при выезде из подъезда, перила и поручни при спуске с лестницы, поручни (вертикальные и горизонтальные) настенные, облегчающие передвижение по помещению, самостоятельное пользование туалетом; специальные подъемники для бассейна; лестничные подъемники; широкий

дверной проем лифта; нескользящее покрытие пола в туалете; специальное крепление для туалетной бумаги; раковину, доступную для человека с инвалидностью в коляске; сохраняющую пространство дверь; возможность беспрепятственного перемещения инвалида за счет устранения порогов.

В центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации хорошо себя зарекомендовал специально-оборудованный сенсорно-динамический зал «Дом Совы». Это безопасное место, где ребенок с особенностями в развитии может познавать свои движения и возможности тела. Занимаясь в «Доме Совы», ребенок эффективно осваивает свои двигательные навыки. Разнообразные вариации использования снарядов способствуют развитию не только физической силы, но также и телесной пластики, ловкости, баланса и координации. Развитие получает не только тело, но и мозг. Разнообразные способы использования тренажеров «Дома Совы» создают многочисленные задачи, которые ребенок решает за счет своей двигательной активности.

Физической реабилитации, а также развитию когнитивных функций способствует использование в работе разнообразных балансиров, колеса, батута, специального сенсорного чулка, тактильных дорожек и платформ, утяжелителей в виде манжетов, воротничков, жилетов, одеяла (как в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, гиперактивностью, так и в работе с детьми, которые имеют нарушения функций опорно-двигательного аппарата); использование в работе тренажера Гросса, состоящего из натянутого троса с подвижным блоком, эластичных тяг, рычажно-карабинного механизма, страховочного пояса и колец для рук и направленного на формирование у ребенка необходимых двигательных навыков (шагового движения, опорности, способности сидеть и стоять, удерживать голову) за счет увеличения его общей двигательной нагрузки.

Развитию мелкой моторики, координации движений и межполушарному взаимодействию, а также активизации познавательного развития способствует использование в учреждениях образования такого оборудования, как тактильных панелей, дидактических панелей, различных мозаик и модулей, игровых дорожек и островков, комплекса механических тренажеров для активной разработки верхних конечностей.

Немаловажную роль в физической реабилитации играет оснащение учреждений специальным спортивным и надворным оборудованием, предназначенным в том числе для лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.

В последние годы увеличивается количество лиц с расстройствами аутистического спектра. В связи с этим, пристальное внимание в учреждениях направлено на создание для них специальных условий, способствующих комфортному пребыванию и минимизации раздражителей, оказывающих влияние на возникновение нежелательного поведения. В учреждениях образования пристальное внимание уделяется организации отдельного рабочего места для учащегося с расстройствами аутистического спектра, маркировке и разметке индивидуального места в помещении для приема пищи, использованию системы альтернативной и (или) дополнительной коммуникации, оборудованию места для уединения.

Микросреда для человека с сенсорными расстройствами включает также два рода приспособлений с учетом характера сенсорных расстройств. Для лиц с нарушениями слуха предусматриваются: средства сигнализации, световые и вибрационные сигнализаторы времени, каких-либо внешних событий, вибротактильные устройства. Для лиц с нарушениями зрения необходима тифлотехника, которая представлена следующими приборами: приборами и приспособлениями для ориентирования в пространстве, пандами телескопическими, специальными приборами и устройствами (грифелями для письма шрифтом Брайля и укрупненным шрифтом, аудиокнигами, аудиогидами и пр.), индивидуальными техническими средствами для коррекции зрения (очками, лупами, электронно-оптическими средствами и др.).

Заключение. Таким образом, реабилитационный потенциал среды, которая окружает человека с ограниченными возможностями, как ребенка, так и взрослого, зависит от грамотно продуманной работы команды учреждения, от учета особенностей физического и психического здоровья тех, для кого она создается, от профессионализма специалистов, которые будут использовать ресурсы для работы по развитию, коррекции и реабилитации. Важнейшей задачей для всех учреждений (и системы образования, и системы социальной защиты, и системы здравоохранения), несомненно, является повышение доступности и качества услуг, предоставляемых лицам с особенностями в развитии, лицам с инвалидностью; содействие максимальной их социализации, повышению качества их жизни и формированию у них необходимых жизненно важных компетенций.

Список использованной литературы:

1. Конвенция о правах инвалидов (Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года) / Организация Объединенных Наций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml. – Дата доступа: 01.11.2022.
2. Цели и задачи психологической реабилитации [Электронный ресурс] / Медицинская психология: ответы к экзамену // Файловый архив студентов StudFiles. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/2491507/page:40/>. – Дата доступа: 01.11.2022.
3. Ясный язык [Электронный ресурс] // Свободная энциклопедия Википедия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Ясный_язык. – Дата доступа: 01.11.2022.

Циркунова Н.И.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Старший преподаватель

cirkunovan@mail.ru

УДК 316.482-053.5-056.263

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Статья посвящена проблеме изучения межличностных отношений детей с нарушением слуха в образовательном процессе, особенностям их поведения в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: подростки, нарушение слуха, поведение, межличностные отношения, конфликтные ситуации, конфликты.

FEATURES OF THE BEHAVIOR OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT IN CONFLICT SITUATIONS

The article is devoted to the problem of studying the interpersonal relations of children with hearing impairment in the educational process, the peculiarities of their behavior in conflict situations.

Keywords: adolescents, hearing impairment, behavior, interpersonal relationships, conflict situations, conflicts.

Введение. Межличностные отношения детей со сверстниками и взрослыми являются одним из главных факторов, опосредующих их личностное и социальное развитие. Как при нормальном онтогенезе, так и у детей с ОПФР общение имеет одни и те же функции, одинаковые закономерности развития. Однако ряд ученых (В.Г. Петрова,

М.М. Нудельман, Т.Н. Прилепская, Т.Г. Богданова, Н.В. Мазурова, А.С. Спиваковская, Е.Г. Речицкая, Т.В. Розанова и др.) подчеркивают, что нарушение слуха и речевое недоразвитие влекут за собой изменения в развитии ребенка: в формировании его волевого поведения, эмоций и чувств, характера и др. Нарушение словесного общения частично изолирует глухого или слабослышащего ребенка от окружающих его говорящих людей, что создает трудности в усвоении социального опыта, взаимодействии с окружающими. Неизбежно возникающие при этом конфликты, стрессовые ситуации, проявления специфически подростковых поведенческих реакций усиливаются и искажаются острыми эмоциональными переживаниями своей неполноценности. Хроническая психическая травматизация, особенно на фоне негармоничного воспитания, может играть роль фактора для острых аффективных реакций, вызывать неврозы и обуславливать психопатическое развитие на фоне акцентуаций характера.

Указанные выше проблемы, сопровождающие развитие подростков с нарушениями слуха на этапе взросления, а также недостаточно изученные особенности конфликтного поведения у данной категории детей, вызывают необходимость более детального исследования этих вопросов. Всё вышесказанное и обусловило тему и цель нашего исследования.

Материал и методы. Цель исследования – изучение особенностей поведения подростков с нарушением слуха в конфликтных ситуациях. Респондентами явились учащиеся 8–9-х классов учреждения образования «Витебская государственная специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха».

В рамках исследования были использованы следующие методики:

- 1) «Тест на оценку уровня конфликтности» (Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова);
- 2) опросник Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) «Определение способов регулирования конфликтов»;
- 3) методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении (В.В. Бойко);
- 4) «Тест фрустрационной толерантности Розенцвейга».

Результаты и их обсуждение. Результаты теста на оценку уровня конфликтности (авторы Н. В. Киршева, Н.В. Рябчикова) оказались следующими: у 48% респондентов преобладает низкий уровень конфликтности, у 32% высокий уровень конфликтности, средний уровень конфликтности имеют 20% исследуемых. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство респондентов всячески стараются уклониться от конфликта, практически никогда не бывают его инициатором. Однако, 32% обследуемых подростков, предположительно склонны к вызывающему, агрессивному поведению, недостаточно контролируют себя, обладают высоким уровнем притязаний.

Результаты исследования по методике Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) «Определение способов регулирования конфликтов» показали, что у большинства респондентов: (56%) – преобладает избегающая стратегия поведения в конфликте, что означает отсутствие у них стремления к кооперации, к достижению собственных целей. Второй по частоте встречаемости является стратегия соревнования (конкуренции) – (24%). Данному типу людей характерно стремление добиться своих интересов в ущерб другому. Стратегия приспособления – принесение в жертву собственных интересов ради другого присуща 8% испытуемым. Один респондент имеет компромиссную стратегию поведения в конфликтных ситуациях, предпочитает соглашение на основе взаимных уступок. Стратегия сотрудничества свойственна 8% респондентам. Они предпочитают приходить к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Для определения присущей подросткам стратегии психологической защиты в общении со сверстниками мы использовали методику диагностики доминирующей стратегии психологической защиты В.В. Бойко. Полученные данные свидетельствуют о том, что доминирующей стратегией психологической защиты в общении у респондентов

является избегание – (44% от общего числа респондентов), второй по частоте встречаемости выступает стратегия миролюбия – (32%), агрессивную стратегию психологической защиты в общении имеют 24% респондентов. Результаты говорят о преобладании неагрессивного поведения в ситуации общения у подростков с нарушением слуха.

Для определения способов поведения подростков с нарушением слуха в конфликтных ситуациях нами был использован «Тест фрустрационной толерантности Розенцвейга». Полученные данные по результатам теста свидетельствуют о том, что у 40% респондентов преобладает экстропунитивное направление реагирования в фрустрирующих ситуациях. В данном случае реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчёркивается степень фрустрирующей ситуации, разрешения ситуации требуют от другого лица. У 36% исследуемых подростков преобладает интропунитивное направление реакции в фрустрирующих ситуациях. Данная реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Импунитивное направление реакции преобладает у 24% респондентов – фрустрирующая ситуация рассматривается ими как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое; обвинение окружающих или самого себя отсутствует. Таблица 1 тражует средние показатели типа реагирования испытуемых в фрустрирующих ситуациях.

Таблица 1 – Ведущий тип реакции в фрустрирующих ситуациях

Ведущий тип реакции	Кол-во респондентов (%)
ED – реакция с фиксацией на самозащите	56%
OD – реакция с фиксацией на препятствии	24%
NP – реакция с фиксацией на удовлетворении потребности;	20%

Результаты показывают, что у большинства респондентов (56% от общего числа испытуемых) преобладает реакция с фиксацией на самозащите (ED), т.е. реакции субъекта сосредоточены на защите своего «Я». У 24% подростков ведущей является реакция с фиксацией на препятствии, т.е. препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, расцениваются как благоприятные, неблагоприятные или незначительные. У 20% испытуемых преобладает реакция с фиксацией на удовлетворении потребности – постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к её разрешению.

С целью определения уровня или меры конфликтности личности нами был использован «коэффициент групповой адаптации», полученный по методике С. Розенцвейга. Количественная величина коэффициента групповой адаптации может рассматриваться в качестве меры индивидуальной адаптации субъекта к своему социальному окружению. Так, если испытуемый имеет низкий процент КГА (ниже 30%), это означает тенденцию личности к конфликтному взаимодействию, недостаточную адаптированность к своему социальному окружению, что в нашем исследовании коррелирует с данными по методике С. Розенцвейга. Высокий уровень коэффициента групповой адаптации (выше 60%) соответствует низкой конфликтности испытуемого, т.е. хорошей адаптации в группе. См. таблицу 2.

Таблица 2 – Коэффициент групповой адаптации

Уровень КГА	Кол-во респондентов (%)
Высокий КГА (выше 60%)	56%
Средний КГА	16%
Низкий КГА(ниже 30%)	28%

Данные результаты свидетельствуют о том, что большинство испытуемых (56% от общего числа респондентов) имеет высокий коэффициент групповой адаптации, т.е. низкий уровень конфликтности, 28% респондентов имеют низкий коэффициент групповой адаптации, что говорит о наличии у них высокого уровня конфликтности.

Заключение. Проблема становления межличностных отношений у детей и подростков с нарушениями слуха приобретает особое значение. Специфика развития личности ребенка обуславливается нарушением слуха и относительной изолированностью его от социума. От микроклимата, созданного в школе, в трудовом коллективе, в группе, от личных взаимоотношений детей и взрослых зависит и то, усилится травмирующее влияние нарушения, вызывая при этом дополнительные невротические реакции, или оно нейтрализуется.

Для большинства подростков с нарушением слуха характерны полярные способы поведения в конфликтных ситуациях: либо они не умеют и не желают признавать свою вину, у них доминируют защитные формы поведения, они не способны конструктивно разрешать конфликты; либо стремятся избежать конфликтов любыми способами, зачастую в ущерб своим интересам.

Неслышащие школьники, посещающие спецшколы гораздо чаще находятся в конфликтных отношениях с одноклассниками, по сравнению со своими сверстниками из общеобразовательных школ. Это связано с суженностью поля социального взаимодействия неслышащих, большой значимостью в общении неслышащих эмоционального аспекта взаимодействия. Сенсорный дефект мешает глухому ребенку в нормальном общении со взрослыми, от которых он получает накопленный человечеством опыт, затрудняет контакты со слышащими сверстниками [1].

Анализ литературных источников по данной проблеме показал, что, особенности характера подростка, вызванные переживаниями своего дефекта, различны и зависят не только от самого основного расстройства, но и от фона, на котором они формируются [1,2,3,4,5,6]. Если родители и родственники стыдятся больного ребенка, унижают, физически наказывают, у него могут развиваться различные невротические и характерологические нарушения, не имеющие прямого отношения к его глухоте. Но оттого что ребенок глух, у него могут быстрее возникать конфликтные отношения с окружающими: с одной стороны, глухой не все слышит и переживает это, иногда предъявляя к окружающим повышенные требования, а с другой стороны – у окружающих может исчерпываться терпение удовлетворять требования такого человека, чем еще больше увеличивается риск возникновения конфликтов [2]. Подростков с нарушением слуха беспокоят любые конфликты, даже если они к ним не относятся напрямую. Подросток, обнаруживший, что он находится в открытом конфликте с другим человеком, страдает от этого больше, чем ребенок с сохранным слухом. Первое желание подростка – уклониться от конфликта в надежде, что он разрешится сам по себе, поэтому ему свойственно оправдывать других «за недостатком улик» и извинять даже их неприличное поведение. Если предмет конфликта или вовлеченные в него люди значимы для ребенка, то он может прибегнуть к двум основным стилям поведения: избегание (односторонняя уступка) и компромисс (взаимная уступка). При этом уступка по сути своей направлена, скорее всего, на спасение хороших отношений между людьми, чем на разрешение [3].

Данные, полученные в нашем исследовании, выявили следующие особенности поведения в конфликтных ситуациях подростков с нарушением слуха.

У респондентов преобладает низкий уровень конфликтности. Это свидетельствует о том, что они всячески стараются уклониться от конфликта, практически никогда не бывают его инициатором. Однако, в исследуемой выборке испытуемых имеются подростки с высоким уровнем конфликтности. Предположительно они склонны к вызывающему, агрессивному поведению, недостаточно контролируют себя, обладают

высоким уровнем притязаний. У большинства респондентов преобладает избегающая стратегия поведения в конфликте, что означает отсутствие у них стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

Хочется отметить, что мир детей с нарушением слуха – это особый мир, который иногда очень сложно понять здоровому человеку. В их поведении есть масса особенностей, которые отличают их от обычных детей, что обязывает окружающих знать и учитывать эти особенности во взаимодействии с такими детьми, с пониманием относиться к ним.

Список использованной литературы:

1. Герасименко, Ю.А. Межличностные отношения учащихся с нарушениями слуха: диагностика и коррекция: монография / Ю.А. Герасименко, Г.А. Карпова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 163 с.

2. Циркунова, Н.И. Использование идей Л.С. Выготского в школе-интернате для детей с нарушением слуха в образовательном процессе / Н.И. Циркунова // Психологический Vademecum: Витебщина Л.С. Выготского: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – С. 189–194.

3. Вийтар, Э. А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников / Э.А. Вийтар // Дефектология. – 1981. – № 6. – С. 30–36.

4. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. – М: Советский спорт, 2004. – 304 с.

5. Доманецкая, Л.В. Формирование навыков общения у детей с нарушением слуха в условиях интегрированной группы детского образовательного учреждения / Л.В. Доманецкая, В.А.Ковалевский// Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Сер.гуманітарных і грамадскіх навук. – 2008. – N 3(34). – С. 131–139.

6. Циркунова, Н.И. Психоземциональное благополучие слабослышащего ребенка в условиях интегрированного обучения / Н.И. Циркунова, Л.Я.Рачицкая // Современная коррекционная педагогика и специальная психология в условиях общего, специального и инклюзивного образования: проблемы и решения. II Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием / [под ред. С.П. Дувановой, Н.А. Щербакковой]. – Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2020.– С.259–263.

Шаранович Ю.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Магистрант

Y.sharanovich@mail.ru

УДК 159.9.091:316.628

ПОНЯТИЕ МОТИВА В ПСИХОЛОГИИ

Статья посвящена проблеме трактовки понятия мотива в психологии. Имеющееся в настоящее время разнообразие научных трудов, относящихся к изучению проблематики мотивов поведения человека, не указывают на то, что есть единство мнений относительно данной проблематики. Мотив не имеет единого определения и определяется авторами в большом разнообразии его значения.

Ключевые слова: деятельность, мотив, понятие мотива, психология, поведение.

THE CONCEPT OF MOTIVE IN PSYCHOLOGY

The article is devoted to the problem of interpretation of the concept of motive in psychology. The currently available variety of scientific works related to the study of the problems of the motives of human behavior do not indicate that there is a consensus on this issue. The motive does not have a single definition and is defined by the authors in a wide variety of its meanings.

Keywords: activity, motive, concept of motive, psychology, behavior.

Введение. Проблематика мотивов поведения, а также деятельности человека является одной из главных в психологии. Мотивы относят к наиболее сложным проблемам даже несмотря на то, что их исследуют уже не одно десятилетие. «Трудность здесь состоит в том, что в мотивах и целях наиболее отчетливо проявляется системный характер психического; они выступают как интегральные формы психического отражения» [Цит. по: 1, с. 79].

Вопросом относительно мотивов поведения уделяли внимание многие зарубежные исследователи: Д. Мак-Клелланд, А. Мехрабиан, К. Левин, Х. Хекхаузен, Ж. Ньютен, З. Фрейд и т.д., а также российские ученые: Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.В. Выготский, В.К. Вилюнас, Е.И. Ильин, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и т.д.

Но, даже несмотря на то, что проведено немало исследований относительно мотивов поведения человека в настоящее время разные школы, а также различные ученые по-разному подходят к определению такого понятия как «мотив».

На данный момент времени в психологии так и нет единого определения относительно природы и сущности мотивов. И как результат мотиву приписывают довольно неоднозначный характер и зачастую с его помощью предопределяют довольно разрозненные по своему содержанию явления.

Цель данной статьи состоит в изучении понятия мотива в психологии.

Мотив (лат. moveo – двигаю) определяют в качестве материального либо идеального предмета, достижение которого и есть смысл деятельности. Мотив появляется перед субъектом в форме определенных переживаний, которые имеют или приятные эмоции от ожидания получения этого предмета, или неприятные, которые будут связаны с неполнотой выполненной деятельности. Для осознания мотива нужна внутренняя деятельность [2, с. 201].

Мотив – это осознанное внутреннее побуждение индивида к определенному поведению (вызывает определенные действия человека), которое направлено на удовлетворение тех или иных потребностей. Здесь необходимо акцентировать внимание на том, что мотив носит персонифицированный характер, определяется внутриличностными особенностями человека. Мотив имеет зависимость от разнообразных внешних и внутренних факторов, воздействующих на человека, а также зависит от влияния других мотивов, которые возникают в параллель с ним. Он не только оказывает побудительное воздействие на человека к определенному роду деятельности, но и предопределяет саму деятельность, и то, как эта деятельность будет осуществлена [3, с. 96].

Среди зарубежных ученых можно встретить мнения относительно того, что существует инстинктивная основа всех форм поведения (У. Джеймс, З. Фрейд и т.д.) и когнитивная основа мотивов (Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен, Л. Фестингер, Ф. Хайдер и т.д.); мотивы отождествляют с потребностями, которые предопределяют в качестве генерализованной диспозиции (Дж. Аткинсон, Д. Мак-Клелланд, Г. Мюррей и т.д.); мотив определяют в качестве влечений и потребностей (драйвов), которые мотивируют деятельность (Ж. Ньютен, З. Фрейд, К. Лекин и т.д.); мотив рассматривают в качестве

побуждения, стремления, склонности (Х. Хекхаузен); мотив представляют в качестве устойчивых личных диспозиций (М. Мадсен, Р. Мейли, Г. Оллпорт и т.д.).

Проанализируем более подробно взгляды российских ученых на определение понятия мотива.

В рамках деятельностного подхода понятие мотива рассматривали отечественные ученые А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн. По мнению С. Рубинштейна, мотив – это переживание чего-либо значимого, что побуждает к выполнению действия и придает этому действию смысл. А.Н. Леонтьев говорит о том, что в качестве предпосылки любой деятельности будет выступать субъект, у которого есть потребности. В качестве потребностей автор определяет надобность чего-то, что находится вне организма. При этом предмет потребности – это материальный либо идеальный, чувственно воспринимаемый либо данный только в представлении, в мысленном плане – определен в качестве мотива деятельности.

Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность, а воспринимаемый (представляемый, мыслимый) предмет – свою побудительную и направляющую деятельность функцию, то есть становится мотивом». По мнению А.Н. Леонтьева, генетически исходным для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей. В отличие от целей мотивы актуально не осознаются субъектом. При этом они находят свое психическое отражение в форме эмоциональной окраски действий (то есть придают действию личностный смысл) [4, с. 8].

Е.П. Ильин представляет мотив в качестве объемного интегрального психологического образования. Автором отделены структурные компоненты мотива на основании стадий развития, состоящие из определенных блоков: потребностного, «внутреннего фильтра», целевого.

В рамках потребностного блока находятся такие составляющие как: биологические, а также социальные потребности, понимание надобности, долженствования.

В рамках «внутреннего фильтра» можно выделить такие составляющие как: нравственный контроль, оценивание внешних компонентов, оценивание собственных возможностей, предпочтения и так далее.

В рамках целевого блока предопределены такие составляющие как: образ предметов, которые способны удовлетворить потребности, определенная цель, представление того, как происходит удовлетворение потребностей [5, с. 105].

Д.Н. Узнадзе в качестве мотива определяет соображение, которое заставило человека исполнить акт; потребность, для удовлетворения которой определенное поведение предопределяется в качестве целесообразного. А.С. Прангишвили говорит о том, что мотив является энергетическим началом работы человека в качестве одного из побудителей личного поведения. Продолжая мысль Д.Н. Узнадзе, исследователь отмечает побудительную силу мотива для осуществления деятельности, и вместе с тем аналогичной побудительной силой будет обладать установка, которая не только побуждает, но и направляет поведение и деятельность [6, с. 11].

Мотив как объективная ценность (продукта деятельности, знания) определен в исследованиях Ш.Н. Чхартишвили. Ученый пишет о том, что нужда возникает лишь по отношению к объекту, который признается человеком значимым (ценным). Это означает, что объект может выступать в роли стимула лишь тогда, когда человек подготовлен для такого его восприятия, т.е. когда есть потребность в нем или ему подобных. В этом случае у человека возникает побуждение к овладению этим объектом. В.С. Мерлин определяет мотив в качестве психологической причины, которая указывает на целенаправленные действия человека. В качестве мотива можно определить переживание, понимание потребности. Нужду нельзя определить в качестве мотива, но она является осознанием того, что нужно человеку, чего ему не достает. И как резуль-

тат, мотив, в представлениях автора, это определенное узкое, частное, изменчивое отношение человека к конкретному предмету либо явлению внешнего мира. Со слов Р.С. Немова, мотив, это то, что принадлежит самому человеку, субъекту поведения, является его личностным свойством и изнутри побуждает человека к исполнению конкретных действий. Из исследований Р.А. Пилюяна следует, что мотив является побудителем к определенным действиям, поступкам, деятельности. Выступая в качестве побудительного аспекта мотив направляет поведение индивида в определенное направление заставляя действовать определенным образом. Каждое действие человека подчинено силе, которая формирует определенную цель и направляет на ее достижение – мотиву [7, с. 7].

В.Г. Ковалев в основу понимания мотива вкладывал потребности, преобразованные и обогащенные стимулами. Со слов исследователя: мотивы мы понимаем, как побуждения, являющиеся свойством личности, возникающие на основе потребностей и в связи с характером общественных отношений и осознанные самим человеком. Со слов Л.И. Божовича, в качестве мотива предопределено то, ради чего исполняется деятельность. В роли мотива может быть предмет внешнего мира, представление, идея, чувства, а также определенные переживания. А значит все то, в чем находит свое воплощение потребность. М.Ш. Магомед-Эминов говорит о том, что мотив – это отдельная мотивационная переменная, которая призвана исполнять в системе мотивации побудительную, а также направляющую функцию. А.М. Мейерович определяет мотив в качестве модели личного потребного состояния. Мотив, со слов В.К. Вилюнаса, это только конечный результат деятельности, а значит такая цель, предмет, результат, у которых есть независимое мотивационное значение. П.М. Якобсон делает выводы о том, что мотив – является побуждением, которое привело к его исполнению, так как мотив, это реальный компонент процесса, который приводит к исполнению индивидом целенаправленного действия [8, с. 37].

Такое многообразие определений относительно мотивов не является удивительным если рассматривать в ракурсе поведенческого разнообразия человека. Стоит сказать о том, что в последнее время становятся актуальными результаты исследований, в которых детерминация поведения, а также деятельности обуславливаются не просто различными факторами, а их совокупностью, которые призваны исполнять в общем процессе детерминации личные конкретные функции. Исходя из этого и мотив можно представлять в качестве сложного системного психологического образования. Мотив в качестве осознанного побуждения для конкретных действий, собственно, и формируется в результате того, что индивид учитывает, а также оценивает обстоятельства, в которых ему приходится находиться, и понимает цели, которые перед ним поставлены. Из отношения к ним и появляются мотивы в их определенной содержательности, необходимой для реальных жизненных действий. И как результат, в качестве основных компонентов мотива в качестве психологической категории становятся: побуждение к активности; определенная потребность; осознанность; целеустремленность.

Заключение. Проведенное теоретическое исследование позволило проанализировать понятие мотива в психологии. На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что мотив – это вариант активности человека, которая направлена на урегулирование жизнедеятельности при помощи побуждения к деятельности и конкретному поведению, при помощи удовлетворения потребностей, при помощи чувств и переживаний. Структура мотивов в качестве основы действий либо поступков является многокомпонентной, и она зачастую содержит в себе ряд причин и целей.

В качестве перспективы данного исследования является исследование особенностей и содержания мотивов выбора профессии старшеклассниками, а кроме этого, изучение и использование различных психологических факторов мотивов в работе со старшеклассниками.

Список использованной литературы:

1. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов; Российская академия наук. Ин-т психологии. – М.: Наука, 1999. – 349 с.
2. Тысленко, В.В. Мотив выбора профессии студентами, обучающимися по направлению «Психология» / В.В. Тысленко // Молодой ученый. – 2018. – № 15. – С. 201–204.
3. Вертелецкая, М.В. Мотивация труда: Понятие, структура мотива, мотивационный процесс / М.В. Вертелецкая // Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 96–101.
4. Новиков П.В., Нужина К.В. Исследование мотивов выбора профессии выпускниками школ в современных условиях // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Саранск, 2021. – С. 8.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
6. Кутынкина, Е.Е. Мотивация учебной деятельности студентов / Е.Е. Кутынкина // Гуманитарный трактат. – 2022. – № 121. – С. 11–13.
7. Жданова, Л.Г. Взаимосвязь личностных особенностей и мотивов выбора профессии у обучающихся старших классов / Л.Г. Жданова, А.А. Маркеева // Педагогика и психология: вопросы теории и практики. – 2020. – № 1. – С. 6–12.
8. Хорева, С.А. Формирование профессионального самоопределения старшеклассников / С.А. Хорева, В.В. Онуфриева // Глобальный научный потенциал. – 2018. – № 7(88). – С. 37–40.

Шлома Д.В.

Унитарное предприятие «Элект» ОО «БелГИЗ», Республика Беларусь
г. Витебск
Инструктор-методист по социально-трудовой реабилитации
Магистр психологии
E-mail: shlomsky@mail.ru

УДК 376.1.018-056.3

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ, В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Статья посвящена проблеме оказания психологической помощи родителям, воспитывающих детей с особенностями развития. На основании личного опыта, опыта работы в системе реабилитации взрослых людей с инвалидностью по зрению, опроса семей, столкнувшихся с выше указанной проблемой, автор статьи приходит к выводу о необходимости их психологического сопровождения.

Ключевые слова: дети с особенностями развития, родители, психологическая поддержка, социальная интеграция.

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PARENTS RAISING CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL PECULIARITIES IN THE REPUBLIC OF BELARUS

The article is devoted to the problem of providing psychological assistance to parents raising children with special needs. Based on personal experience, work experience in the system of rehabilitation of adults with visual impairments, a survey of families faced with the above problem, the author of the article comes to the conclusion that they need psychological support.

Keywords: children with special needs, parents, psychological support, social integration.

Введение. Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья всегда тяжелый психологический стресс для родителей. Неблагоприятная динамика нарушений в развитии у детей оказывает сильное деформирующее воздействие на психику всех членов семьи, так как они находятся в длительно действующей психотравмирующей ситуации. В итоге у них, формируются личностные нарушения, проявляющиеся в разных эмоциональных состояниях и реакциях, в эмоциональной неустойчивости родителей и близкого социального окружения [1].

Как известно, семья имеет огромное значение для формирования личности. Для развития особенного ребенка ее роль усиливается. В связи с этим, для комфортного проживания в семье и личностного развития ребенка с особенностями возникает необходимость сохранения и поддержания психического и психологического здоровья всех ее членов.

Изучением семей, воспитывающих ребенка-инвалида, в российской литературе занимались такие ученые как Е.М. Мастюкова, И.И. Мамайчук, Р.Ф. Майрамян, М.М. Семаго, К.Л. Белопольская, Л.М. Шипицина, М.С. Певзнер, И.Ю. Левченко, Г.А. Мишина, А.И. Раку, И.А. Скворцов, А.С. Спиваковская, В.В. Юртайкин, Л.И. Солнцева и др. В зарубежной литературе данную проблему исследовали: S. Harris, M. Power, M. Bristol, M. Gill, M. De Myers, Z. Wolf, Скиннер Р., Миллер А., Шнейдер Л.Б., Д. Хейли и др. [1; 2].

Как показал анализ их работ, большинство из них посвящены теоретическим и практическим аспектам работы с самим ребенком, а вот исследований, рассматривающих помощь семье, где воспитывается и живет особенный ребенок, недостаточно [2; 3; 4; 5]. В связи с этим, изучение выше указанной проблемы и разработка системы психологической помощи родителям и другим родственникам ребенка с особенностями развития весьма актуальны и своевременны в психологической науке и практике.

Материал и методы. Нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение вопроса организации психологической поддержки родителей, воспитывающих детей-инвалидов в Республике Беларусь. В исследовании приняли участие 50 респондентов, жителей Витебской и Могилевской областей, средний возраст которых составлял 25–40 лет. Основными методами изучения являлись опрос и беседа. Стоит отметить, что выборка опрашиваемых была сформирована так, чтобы охватить основные категории патологий развития (зрение, слух, нарушение опорно-двигательного аппарата, интеллектуальная недостаточность). Формируя подобную выборку, мы исходили из того, что каждый дефект имеет свое течение и симптоматику, а, следовательно, может по-разному влиять на срок протекания шоковых состояний и других стадий социально-психологической адаптации членов семьи.

Результаты и их обсуждение. Представим результаты опроса родителей. Так, на вопрос об оказании психологической поддержки семье со стороны социально-психологических служб, 90% респондентов ответили отрицательно (им такую помощь никто не оказывал), 10% опрашиваемых получали ее частично со стороны психологов, работающих в учреждениях специального образования.

Также необходимо отметить тот факт, что 70% участников исследования узнали об отклонении в развитии ребенка после его рождения, у 30% опрашиваемых пороки в развитии были выявлены в ходе внутриутробного развития. Сравнительный анализ влияния данного фактора на сроки протекания стадий социально-психологической адаптации нами не проводился.

20% респондентов предъявляют к своим детям требования, исходя из их физических и интеллектуальных возможностей; 44% – считают своих детей немощными и не занимаются их интеллектуальным и личностным развитием и воспитанием совместно

с учителями-дефектологами; 36% – отрицают наличие отклонений у своих детей, тем самым, предъявляя к ним завышенные требования.

69% информантов на первых годах жизни ребенка получают информацию о методах воспитания и особенностях течения заболевания из интернет-сообществ в процессе общения с родителями подобных детей. Такой способ взаимодействия, на наш взгляд, может приводить к переносу всех особенностей конкретной патологии в совокупности на себя и ребенка, что в будущем может привести к возникновению трудностей различного характера.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют об отсутствии организованного психологического сопровождения родителей особенных детей со стороны социально-психологических служб. Кроме того, были выявлены дополнительные факторы, влияющие на длительность стресса и депрессивных настроений у родителей и других членов семьи, которые требуют более глубокого изучения.

Заключение. Появление ребенка с особенностями развития в семье является огромным стрессом для всех ее членов. Отсутствие психологической помощи родителям и слабое информирование на первых годах жизни о методах воспитания, возможностях детей и взрослых с конкретной патологией приводит к нарушениям семейных отношений между супругами и другими членами семьи, к проблемам личностного развития и социальной дезадаптации ребенка с особенностями развития в подростковом возрасте и во взрослой жизни.

Проведенные первичные исследования свидетельствуют о необходимости дальнейшего более глубокого изучения выше указанной проблемы, итогом которого должна стать разработка системы психологической помощи семьям, воспитывающим особенных детей.

Список использованной литературы:

1. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В.И. Селиверстова Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М.: ВЛАДОС, 2003.–408 с.
2. Валитова, И.Е. Психолого-педагогическая поддержка семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития / И.Е. Валитова // Вучоњня записки. – 2018. – Вып. 14. – Ч. 1. Гуманітарњя і грамадскія навукі. – С. 135–145.
3. Варнакова, Ю.В. Психологическая помощь семьям, имеющих детей-инвалидов / Ю.В. Варнакова // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 8. – С. 99–101. – Режим доступа: URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=25302>. – Дата доступа: 19.11.2022.
4. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008.–240 с.
5. Мазурова, Н.В. Психолого-педагогическая помощь родителям детей с тяжелыми нарушениями здоровья: основные направления и возможности / Н.В. Мазурова, Т.А. Подольская // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 1(21). – С. 70–77.

Шмуракова М.Е.

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

Доцент, кандидат психологических наук
shmurakova@mail.ru

Совейко Е.И.

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

Старший преподаватель
evgeniasoveiko@gmail.com

УДК 159.922.8+159.923.2

К ВОПРОСУ О ТЕРМИНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЯХ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются ценностные ориентации студентов вуза. Представлены результаты исследования, проведенного с помощью методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича. Выделены преобладающие терминальные ценности студентов в современных условиях.

Ключевые слова: терминальные и инструментальные ценности, студенты, ценностный конфликт, профессионализация.

THE QUESTION OF STUDENTS' TERMINAL VALUES IN MODERN CONDITIONS

The article deals with the value orientations of university students. The results of the study conducted using Rokeach's method of studying the value orientations are presented. The prevailing terminal values of students in modern conditions are highlighted.

Keywords: terminal and instrumental values, students, value conflict, professionalization.

Введение. Ценностные ориентации – одно из основных структурных образований зрелой личности. С позиций системного ценностного подхода ценностные ориентации рассматриваются как результат освоения человеком явлений окружающей действительности с точки зрения их ценности. М. Рокич рассматривал ценность как разновидность устойчивого убеждения о предпочтительных способах поведения и конечных целях. М. Рокич полагал, что человеческие ценности немногочисленны и организованы в системы ценностей. Он выделял два вида ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности – это убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. А инструментальные ценности М. Рокич определял как убеждения в том, что какой-то образ действий или свойства личности являются предпочтительными в какой-либо ситуации [1].

Несмотря на различные подходы к пониманию природы ценностных ориентаций, все исследователи признают, что особенности строения и содержание ценностных ориентаций личности обуславливают направленность личности и определяют ее позицию по отношению к тем или иным явлениям действительности. Ценностные ориентации играют главную роль в регуляции социального поведения человека, включая диспозицию личности, ее установки, мотивы, интересы.

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношения к окружающему миру, к другим людям, к самой себе. Ценностные ориентации составляют основу мировоззрения и ядро мотивации жизнедеятельности, основу жизненной концепции и «жизненной философии».

В исследованиях, проведенных в XX веке, утверждалось, что формирование ценностных ориентаций как целостной психологической структуры начинается в период между старшим подростковым возрастом и началом юношеского возраста. К этому располагало приобретение индивидом достаточно высокого уровня рефлексии, осознанного жизненного опыта и произвольного поведения. Однако в настоящее время исследователями уже отмечается, что наиболее существенные изменения и формирование системы ценностных ориентаций происходит между юношеским возрастом и периодом взрослости. Соответственно, выбор профессии и дальнейший процесс профессионализации тесно взаимосвязаны: с одной стороны выбор профессиональной деятельности обусловлен уже существующими ценностями, а с другой вращение в профессию оказывает существенное значение на изменение системы ценностей личности [2]. Не исключая того факта, что ценности влияют на выбор профессии, в проводимых в данном направлении современных исследованиях, отмечается, что ценность образования для молодых людей существенно снизилась, а само высшее образование из разряда терминальных ценностей перешло в разряд инструментальных ценностей. Кроме того, уточняется, что привлекательность того или иного вуза довольно часто стала оцениваться с точки зрения его «доступности» [3].

В проведенных в данном направлении исследованиях констатируется резкое увеличение значения инструментальных ценностей для студентов вузов в 2011 году, что проявляется в отношении к учебе, качеству преподавания, востребованных студентами качеств личности преподавателя. При этом отмечается, что терминальные ценности обладают более сильным ресурсным потенциалом в формировании получаемых в вузе компетенций [4] и обеспечивают качественное и прочное овладение профессиональными знаниями.

Цель исследования изучение терминальных ценностей студентов на современном этапе развития образования.

Материал и методы. Исследование ценностных ориентаций студентов проводилось по методике М. Рокича, основанной на прямом ранжировании списка ценностей. Доминирующая направленность ценностных ориентаций человека фиксируется в виде занимаемой им жизненной позиции, которая определяется критериями уровня вовлеченности в сферу труда, в семейную, бытовую и досуговую деятельность. Качественный анализ результатов исследования позволяет оценить жизненные идеалы, иерархию жизненных целей, ценностей-средств и представлений о нормах поведения, которые человек считает эталоном. Исследование проводилось на базе ВГУ имени П.М. Машерова. В исследовании приняли участие 62 студента

Результаты и их обсуждение. Терминальные ценности, по мнению М. Рокича представляют собой убеждения в том, что конкретные цели жизненного существования стоят того, чтобы к ним стремиться, т.е. представляют собой ценности-цели. Инструментальные ценности подразумевают убеждения в том, что конкретный образ действий или свойство личности являются наиболее предпочтительными в данной ситуации, т.е. являются средствами достижения целей жизни, своего рода инструментом, с помощью которого можно реализовать терминальные ценности.

Анализ иерархии ценностей проводился на основе их группировки студентами в содержательные блоки по различным признакам. Отталкиваясь от инструкции к тесту диагностики ценностных ориентаций М. Рокича, мы брали во внимание, что чем меньше средний балл по шкале ценности, тем более значима данная ценность для респондентов.

В качестве таких оснований в группе терминальных ценностей предусмотрено разделение на конкретные (активная деятельная жизнь; здоровье; интересная работа; материально обеспеченная жизнь; наличие хороших и верных друзей; общественное признание; продуктивная жизнь; счастливая семейная жизнь; развлечения) и абстрактные

(жизненная мудрость; красота природы и искусства; любовь; познание; развитие; свобода; счастье других; творчество; уверенность в себе) ценности, ценности профессиональной самореализации (активная деятельная жизнь; интересная работа; общественное признание; продуктивная жизнь; развитие) и личной жизни (любовь; наличие хороших и верных друзей; свобода; счастливая семейная жизнь; удовольствия).

Исследование показало, что у студентов преобладают конкретные ценности (56%). Практически у всех испытуемых в иерархии конкретных ценностей доминируют здоровье, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, а в списке абстрактных – любовь, свобода. 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.

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. Г.А. Абрамова подчеркивает, что дружба не может существовать без нравственного отношения людей друг к другу. Друг – это тот человек, который открывает для нас общечеловеческие ценности и строит свое поведение в соответствии с ними. По друзьям человека можно составить объективную картину нравственного облика человека. Таким образом, в юношеском возрасте на первый план должна выходить ценность дружбы.

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 общежитии. 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. В раннем взрослом возрасте важность ценностей индивидуальных достижений снижается, в то время как важность вселенских ценностей, ценностей безопасности и ценностей силы возрастает. Некоторые исследователи считают, что возрастные изменения ценностей на самом деле являются адаптацией к среде обитания в этом возрасте.

Список не востребованных ценностей не носит столь абсолютного характера, и в то же время можно выделить в иерархии конкретных ценностей – развлечения, а списке абстрактных – творчество, красота природы и искусства, счастье других, познание.

Другим основанием для разделения терминальных ценностей является разделение на ценности профессиональной самореализации (активная деятельная жизнь; интересная работа; общественное признание; продуктивная жизнь; развитие) и личной жизни (любовь; наличие хороших и верных друзей; свобода; счастливая семейная

жизнь; удовольствия). В ходе исследования были получены данные, свидетельствующие о том, что у студентов преобладают личностные ценности (60%). Фактически здесь ярко выражена ассимиляция ценностных представлений соответствующей культурной традиции. После фазы тревоги, протеста и мятежа молодые люди признают большинство ценностей, свойственных их культурному окружению и стремятся применять к себе самому те же критерии оценки, что и к другим, использовать общие принципы как основы нравственного поведения, учитывать потребности и интересы окружающих в той же степени, как свои собственные.

Исследование показало, что доминирование ценностей личной жизни в данной возрастной группе значительно снижает возникновение ценностных конфликтов в данной сфере ($F=5,15$; $p \geq 0,02$). Внутренний конфликт оценивался нами как состояние, когда ценностный объект малодоступен или не доступен совсем, «желаемое» не совпадает с «реальным», значимые потребности и ценности находятся в состоянии блокады. Попытки уйти от ценностей личной жизни в сферу профессиональной самореализации в студенческие годы порождает в основном тревожность и неудовлетворенность собой.

Закключение. Таким образом, исследование показало, что, не смотря на изменение социально-экономических условий, на первые места современные студенты ставят традиционные, с точки зрения большинства соотечественников ценности: семья, здоровье, любовь, дети. Уход от традиционных ценностей, как правило, порождает тревогу, неудовлетворенность собой и окружением. Следует отметить, что за последние 20 лет изменения в списке терминальных ценностей практически не произошли. Исследования, проведенные 20 лет назад так же показали, что наибольшей ценностью для данной группы испытуемых являются жизненные сферы, связанные с независимостью и здоровьем. Основные изменения происходят в блоке инструментальных ценностей.

Обнаруженные возрастные особенности ценностных ориентаций повышают значимость воспитательной работы именно со студентами первого курса, так как именно в это время, происходит перестройка ценностной сферы и сформированные в этот период ценностные ориентации будут основополагающими для студентов на протяжении остальных лет обучения в вузе.

Список использованной литературы.

1. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. – М: Свободная пресса. – 1973. – №. – С. 20–28.
2. Насраддин, Е. Мохаммад. Структура и динамика ценностно-смысложизненных ориентаций студентов педагогического вуза: на материале Салахаддин университета и Дахук университета Курдистана – Ирака: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Насраддин Е. Мохаммад; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2010. – 20 с.
3. Волочков А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А.А. Волочков, Е.Г. Ермоленко // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – № 2. – с.17–33.
4. Темницкий А.Л. Динамика терминальных и инструментальных ценностей учёбы у студентов МГИМО / А.Л. Темницкий // Вестник МГИМО-Университета. – 2015. – №1. – с.226–235.

Шпак В.Г.

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

Доцент, кандидат педагогических наук

Радван А.Ю.

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

Магистрант

УДК 796.856.2:796.015

ЭЛЕМЕНТЫ СПОРТИВНЫХ ЕДИНОБОРСТВ В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТАЭКВОНДО)

Статья посвящена анализу результатов исследования по использованию в практике физического воспитания взрослого населения элементов спортивных единоборств, в частности таэквондо.

Ключевые слова: таэквондо, взрослое население, физические качества, спортивная тренировка, спортивные единоборства.

ELEMENTS OF MARTIAL ARTS IN THE HEALTH-IMPROVING PHYSICAL CULTURE OF THE ADULT POPULATION (USING THE EXAMPLE OF TAEKWONDO)

The article is devoted to the analysis of the results of a study on the use of elements of martial arts, in particular taekwondo, in the practice of physical education of the adult population.

Keywords: taekwondo, adult population, physical qualities, sports training, martial arts.

Введение. В наши дни, невзирая на большие достижения в науке, угроза многих болезней остается крайне значительной [1, с.4]. В результате изучений за предыдущие года, наблюдается негативная динамика функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем организма современного человека, и как итог, ухудшение самочувствия здоровья в целом.

В качестве решения возможно применять оздоровительные занятия аэробной направленности, которые формируют отличные требования с целью увеличения функционального состояния большинства органов и систем организма человека, а кроме того, улучшает физическое состояние вплоть до безопасного состояния и гарантирует крепкое самочувствие. Доказано, что физические упражнения простой и умеренной интенсивности, которые осуществляться достаточно длительное время, и требуют высокой потребности кислорода, приносят хороший оздоровительный результат [2].

В условиях гиподинамии сегодняшнего общества полное решение этого вопроса почти нереально [3]. Это затрагивает все население независимо от возраста. По этой причине появляется потребность в поиске действующих методов борьбы с невысокой физической активностью. Одним из таких средств, увеличивающими активность населения, является занятие единоборствами. Данная физическая нагрузка хорошо влияет на самочувствие, мускулатуру и общий тонус организма человека, и его нервную систему.

Среди мужской части населения нашей страны, занятия спортивными единоборствами приобретают все большую популярность. При этом большинство мужчин ставят перед собой цель научиться элементарным приемам самообороны. А единоборства, в качестве средства повышения уровня физической активности и борьбы с гиподинамией,

получает намного меньше внимания. Хотя, за последние несколько лет изучения, были собраны подтверждения повышения уровня здоровья населения, занимающегося единоборствами [1].

На сегодняшний день, среди множества разнообразных средств физической культуры, все большую популярность приобретает таэквондо. В качестве средства формирования двигательных умений и навыков, развития физических качеств и повышения двигательной активности таэквондо можно назвать относительно новым, интересным и увлекательным видом спорта. Характерной специфической особенностью таэквондо является контакт с партнером при помощи ударных движений и, эта особенность, содействует совершенствованию целого ряда психических качеств, а также предъявляют к нервной системе человека достаточно разнообразные требования. При этом таэквондо крайне положительно влияет на психику занимающихся. Оно развивает навыки самообороны, поднимает уверенность в себе, воспитывает целеустремленность и трудолюбие.

Таэквондо как форма двигательной работы довольно многообразна. В данном отношении таэквондо считается значимым средством для улучшения наиболее разных физиологических свойств человека: силы, скорости и выносливости, гибкости, координационных способностей. Их формирование считается основой сохранения самочувствия и двигательной деятельности взрослого человека.

Таэквондо – один из самых зрелищных видов спорта. Производимые двигательные действия в нем носят скоростно-силовую направленность, используются вместе с переменной интенсивностью и обладают субмаксимальной нагрузкой. Присутствие в данном виде спорта физические нагрузки выполняются на фоне активных психолого-эмоциональных взаимодействий.

Т.к. таэквондо решает не только задачи физической и боевой подготовки, но также обладает значительным потенциалом для занятий ОФП. Данный вид спорта можно использовать в качестве одного из средств решения задачи совмещения физической нагрузки, которая вызывает повышенный интерес у всех слоев населения, с решением проблем по снижению уровня гиподинамии и оздоровлению людей.

Цель исследования: обосновать возможность применения занятий таэквондо как средства повышения уровня физического состояния организма взрослого человека и борьбы с гиподинамией.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе специализированного спортивного зала физкультурно-спортивного клуба по работе с населением «ЦСК» в период с сентября 2021 года по сентябрь 2022 года. В данном исследовании приняли участие мужчины в возрастном диапазоне 25–45 лет, занимающиеся в 2-х группах физкультурно-оздоровительной направленности, в каждой группе по 30 человек. При проведении разработанного исследования и анализа полученных данных использовались общепринятые в физической культуре методы исследования. Экспериментальная методика занятий физической культурой и спортом с занимающимися в физкультурно-оздоровительных группах направлена на последовательное освоение движений из большого объема средств таэквондо, использующихся для развития основных физических качеств человека.

Результаты и их обсуждение. В процессе педагогического эксперимента проводился контроль, который дал возможность определить степень влияния занятий с использованием средств таэквондо на функциональные показатели физической подготовленности мужчин в возрастном диапазоне 25–45 лет. Применение разработанной методики положительно сказалось на развитии основных показателей общей физической подготовки (таблица 1).

Таблица 1 – Результат общей физической подготовленности испытуемых

Тесты	Группы	Сроки эксперимента	
		Начало ($X \pm m$)	Окончание ($X \pm m$)
Подтягивание на перекладине (кол-во раз)	КГ	8,45 \pm 0,5	9,6 \pm 1
	ЭГ	8,8 \pm 0,4	11,95 \pm 0,8
P		>0,05	<0,05
Сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях (кол-во раз)	КГ	8,9 \pm 0,04	9,85 \pm 0,75
	ЭГ	8,95 \pm 1,15	12,4 \pm 0,6
P		>0,05	<0,05
Бег 100 м (сек)	КГ	15,08 \pm 0,5	14,7 \pm 0,45
	ЭГ	15,03 \pm 0,5	13,98 \pm 0,4
P		>0,05	<0,05
Прыжок в длину с места (см)	КГ	197,5 \pm 10,1	200,7 \pm 9,73
	ЭГ	198,7 \pm 8,6	215,05 \pm 7,1
P		>0,05	<0,05
Челночный бег 3x10 м (сек)	КГ	9,23 \pm 0,51	9,03 \pm 0,48
	ЭГ	9,37 \pm 0,4	8,85 \pm 0,3
P		>0,05	<0,05
Наклон вперед (см)	КГ	7,4 \pm 0,9	9,8 \pm 1,1
	ЭГ	7,3 \pm 0,9	14,5 \pm 1,3
P		>0,05	<0,05
Бег 3000 м	КГ	14,95 \pm 0,5	14,89 \pm 0,41
	ЭГ	14,62 \pm 0,3	14,24 \pm 0,3
p		>0,05	<0,05

Анализ всех показателей, характеризующих уровень физической подготовленности испытуемых, в начале эксперимента не выявил достоверных различий в тестах между среднегрупповыми показателями участников контрольной и экспериментальной групп.

По окончании педагогического эксперимента зафиксированы достоверно значимые различия между среднегрупповыми результатами в тестах у мужчин обеих групп. У мужчин экспериментальной группы, занимавшихся по экспериментальной методике, результаты выше, чем в контрольной группе.

Заключение. Сведения из личных изучений, а также исследование научно-методической литературы дали возможность определить то, что занятия по таэквондо имеют существенный потенциал для формирования физических качеств, содействуют развитию самообороны и формированию функциональных систем организма.

Ввиду значительного многообразия общедоступных и обычных упражнений, таэквондо способно применяться для увеличения степени общей двигательной культуры старшего населения, становления возможности обладания своим телом и вызывать оздоровительный эффект организма.

В процессе преподавательского изучения изобретена технология уроков на основе применения средств в таэквондо вместе с представителями сильного пола в возрастном диапазоне 25–45 лет, занимающимися в группах физкультурно-оздоровительной ориентированности.

В ходе использования опытной технологии определено, что обучения по таэквондо увеличивают степень физиологической подготовленности и благоприятно оказывают большое влияние в функциональное состояние дыхательной и сердечно-сосудистой систем занимающихся. Согласно завершению преподавательского эксперимента среднегрупповые показатели в исследованиях на физическую подготовленность у мужчин экспериментальной группы достоверно ($p < 0,05$) больше, нежели в референтной.

Подобным способом, возможно уверенно говорить, что обучения по таэквондо имеют существенный потенциал для формирования физических качеств, приобретения уверенности в личных силах, положительно отражаются в изменении характеристик самомнения, а кроме того содействуют формированию абсолютно всех функциональных систем организма, то что в полной мере дает оздоравливающий результат для организма взрослого человека.

Список использованной литературы:

1. Механизмы регуляции сердечной деятельности в покое у спортсменов высшей квалификации. Физиология человека / Н.А. Агаджанян [и др.]; под общ. ред. Г.С. Козуницы. – 1993. – Т.19. – № 1. – С. 58–62.

2. Антропов, С.Г. Общедидактические и методические основы подготовки начинающих спортсменов к выбору специализации и спортивному единоборству / С.Г. Антропов // Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – 1997. – 43 с.

3. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / Л.И. Божович. – М.-Воронеж: Московский психолого-социальный институт; МОДЭК, 2008. – 398 с.

Якимова О.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Магистрант

olga-yakimova1@yandex.ru

УДК 159.9(091)(470)“19”

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Статья посвящена проблеме профессионального выгорания военнослужащих, различиям в моделях и методах его оценки и диагностики. Также разработке программы коррекции и реабилитации военнослужащих с симптомами профессионального выгорания.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, военная служба, боевой стресс, монотония, самоотношение, дезадаптивность, синдром хронической усталости, симптом, истощение, ресурс.

SOME APPROACHES TO THE PROBLEM OF PROFESSIONAL BURNOUT ON THE EXAMPLE OF MILITARY PERSONNEL

The article is devoted to the problem of professional burnout of servicemen, to the differences in models and methods of its estimation and diagnostics. It is also devoted to the

development of the correction program and rehabilitation program for servicemen with symptoms of professional burnout.

Keywords: professional burnout, military service, combat stress, monotony, self-perception, disadaptability, chronic fatigue syndrome, symptom, exhaustion, resource.

Введение. В основе специфики военной службы лежит понятие «государственная военная служба», которая обуславливает такие требования для военнослужащих, как: беспрекословное исполнение воинского долга, верность Военной присяге, беззаветное служение народу, самоотверженная защита суверенитета, независимости, территориальной целостности и конституционного строя Республики Беларусь, выполнение приказов командиров, беспрекословное повиновение им, стойкость в преодолении трудностей военной службы.

Все вышесказанное неразрывно связано с широким спектром трудностей и лишений, строгими мерами наказания и высокой степенью ответственности перед государством и обществом за выполнение поставленных задач. Деятельность военнослужащих связана с риском для здоровья и жизни. Даже в мирное время они несут боевые дежурства, охраняют государственную границу, участвуют в других мероприятиях, связанных с применением оружия. Человек на воинской службе часто подвергается воздействию следующих неблагоприятных факторов: эмоциональные и физические перегрузки, воздействие шума, вибраций, химических реагентов, нахождение в замкнутом пространстве, монотония, сенсорная депривация, постоянный вынужденный контакт с другими военнослужащими, отсутствие возможности уединения, межличностная напряженность и конфликты. К военнослужащим предъявляются повышенные требования к уровню физической и профессиональной подготовки, что требует постоянного самосовершенствования и больших временных затрат [1, с.228].

Подавляющее большинство военнослужащих испытывают на себе воздействие боевого стресса, что тесно связано с эмоциональным выгоранием. До недавнего времени основная причина недостаточного внимания к проблеме боевого стресса, профессионального выгорания и психологического обеспечения боевых действий в нашей стране заключалась в ее неактуальности в определенный период времени. Однако современная военно-политическая ситуация, складывающаяся в мире и непосредственно у границ Республики Беларусь, обуславливает важность проблематики исследования профессионального выгорания военнослужащих и боевого стресса, а также психологического обеспечения боевых действий.

Исходя из вышеизложенного можно утверждать, что профессиональная деятельность военнослужащих в полной мере относится к разряду стрессогенных и требует от человека высокого самообладания и саморегуляции.

Проблематика стрессоустойчивости человека в различных профессиях с давних пор привлекала внимание психологов. В классических исследованиях Г. Селье, а позднее Р. Лазаруса показано, что длительное воздействие стресса приводит к таким неблагоприятным последствиям, как снижение общей психической устойчивости организма, возникновение чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности и тенденции к отказу от выполнения заданий в ситуациях повышенных требований, неудач и поражений [3, с.19]. Анализ факторов, вызывающих подобные симптомы в различных видах деятельности, говорит о том, что есть профессии, в которых человек начинает испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошенности вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми. «Ничто не является для человека такой сильной нагрузкой и таким сильным испытанием, как другой человек». Данное утверждение можно положить в основу исследований психологического феномена – синдрома профессионального выгорания.

Интерес к синдрому выгорания возник в зарубежной психологии в 70-х годах прошлого века. Термин «эмоциональное выгорание» впервые был введен американским психологом Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с пациентами и клиентами в эмоционально насыщенной атмосфере при оказании профессиональной помощи [4].

В 80-х годах прошлого века группа профессионального риска была существенно расширена. В нее вошли профессионалы чья, деятельность различна, но их всех объединяет близкий контакт с людьми, который с эмоциональной точки зрения часто затруднительно поддерживать длительное время, отмечала К. Маслач [4].

По мнению Р. Кочунаса, синдром эмоционального выгорания определяется, как сложный психофизиологический феномен, который сопровождает эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки.

К. Кондо определяет синдром эмоционального выгорания как состояние дезадаптивности к рабочему месту, вызванному чрезмерной рабочей нагрузкой и неадекватностью межличностных отношений.

Важное значение в формировании синдрома эмоционального выгорания играет профессиональное самоотношение личности. Самоуважение, самоуверенность, самопривязанность, самоэффективность, саморуководство, самоуничужение в профессии, самооценка личностного роста в профессии – все это является составными элементами профессионального самоотношения личности. При возникновении внутренней конфликтности профессионального самоотношения не происходит достаточной адаптации специалиста к требованиям профессии и эти элементы становятся определяющими показателями профессионально детерминированного эмоционального выгорания.

В научных исследованиях Н.В. Гришиной синдром эмоционального выгорания определен как «плата» за неадекватно завышенные ожидания, связанные с профессией и выполняемой работой. Все нереализованное имеет свое логическое завершение в разочаровании и апатии.

Проблема профессионального выгорания военнослужащих нашла отражение в исследованиях Н.Н. Воробьевой «Взаимосвязь личностных характеристик военнослужащих контрактной службы с уровнем эмоционального выгорания», М.Е. Зеленовой «Выгорание и стресс в контексте профессионального здоровья военнослужащих», Д.М. Хасеновой «Исследование формирования синдрома эмоционального выгорания у военнослужащих в условиях прохождения воинской службы».

Однако актуальность исследования проблематики профессионального выгорания определяет необходимость глубокого анализа и изучения таких негативных проявлений, как истощение эмоциональных, энергетических и личностных ресурсов военнослужащих.

В настоящее время хорошо известны три модели выгорания и соответствующие им методы оценки. Согласно первой, одномерной модели, выгорание – это состояние физического и эмоционального истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях общения. Данная трактовка сравнима с синдромом хронической усталости. Ее приверженцы не связывают выгорание с какими-либо определенными профессиональными группами.

Вторая модель рассматривает выгорание, как двухмерный конструкт, состоящий из эмоционального истощения и деперсонализации, которая проявляется в ухудшении отношения к окружающим и к самому себе.

Наиболее распространенной является трехкомпонентная модель синдрома выгорания американских исследователей К. Маслач и С. Джексонсон. В соответствии с данной моделью, выгорание – это синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукации своих личных достижений. Эмоциональное истощение является основной составляющей выгорания и проявляется в снижении эмоционального фона, равнодушии

или эмоциональном перенасыщении. Вторая составляющая – деперсонализация – проявляется в деформации отношений с другими людьми. Третий компонент выгорания – редукция личных достижений, которая может проявляться либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативе относительно служебных достоинств и возможностей, либо в регулировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

Материал и методы. Объект исследования – профессиональное выгорание. Предмет исследования – синдром профессионального выгорания военнослужащих.

Используя теоретико-библиографический анализ и обобщение научной литературы, можно сделать заключение о том, что проблема психологического выгорания достаточно распространена среди социономических профессий, в том числе, среди военнослужащих.

Структурно-логическая схема эмпирического исследования представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 – Структурно-логическая схема организации исследования

Результаты и их обсуждение. В исследовании приняло участие 40 военнослужащих в возрасте от 25 до 50 лет. На первом этапе исследования испытуемых разделили на две группы и провели диагностику уровня выгорания. По результатам исследования установлено, что в обеих группах у испытуемых фаза «напряжение» сформирована, фаза «резистенция» находится стадии формирования, фаза «истощение» не сформирована.

Полученные результаты психометрического теста К.Э. Сишора находятся в диапазоне от 5 до 7 баллов, что соответствует низкому и ниже среднего уровням сплоченности в обеих группах испытуемых.

Обработка ответов испытуемых в анкетах Н.В. Самоукиной в двух группах выявила наличие низкого уровня групповой сплоченности и востребованность хороших отношений между сослуживцами, сплочения коллектива при помощи совместных мероприятий.

В последующем была разработана и проведена коррекционная программа в экспериментальной группе испытуемых. Цель программы: осознание и принятие своих чувств; работа с негативными чувствами; освоение эффективных способов снятия внутреннего напряжения, приемов саморегуляции; повышение уровня сплоченности коллектива.

После применения программы была проведена повторная диагностика с применением тех же методик.

Анализ теоретического материала и результатов практического исследования степени выраженности синдрома эмоционального выгорания и особенностей его проявления у военнослужащих позволил сделать вывод о том, что разработанная программа психологической коррекции эффективна и способствует снижению уровня профессионального выгорания у военнослужащих.

В контрольной группе результаты повторных исследований не изменились.

Заключение. Таким образом, проведенные в рамках данной работы исследования и предложенные психологические методики, и практики эффективны и способствуют снижению уровня профессионального выгорания у военнослужащих. Их можно применять в управленческом процессе в целях поддержания здорового морально-психологического климата и повышения сплоченности коллектива.

Список использованной литературы:

1. Воробьева, Н.Н. Взаимосвязь личностных характеристик военнослужащих контрактной службы с уровнем эмоционального выгорания / Н.Н. Воробьева // Наука и технологии: Актуальные вопросы, достижения, инновации: сб. ст. – М.: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Институт непрерывного образования», 2017. – С. 228–233.
2. Минакова, А.А. Особенности эмоционального выгорания у военнослужащих в современных условиях / А.А. Минакова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 28(318). – С. 79–81. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/archive/318/72535/> – Дата доступа: 10.01.2021.
3. Селье, Г. Что такое стресс. Оптимальный уровень стресса. Психические состояния / Сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – СПб: Изд-во «Питер». – 2000. – 570с.
4. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://smekni.com/a/204675/professionalnoe-vygoranie-kak-lyudi-spravlyayutsya/>. – Дата доступа: 10.01.2021.

Яцухно О.Н.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь

г. Витебск

Магистрант

Olga-yacuhno@mail.ru

УДК 159.942.6-053.6

АУТОАГРЕССИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме роста проявления аутоагрессии в подростковом возрасте, включая крайнюю форму аутоагрессии – суицид

Ключевые слова: аутоагрессия, селф-харм, подростки, несуйцидальное поведение

AUTOAGGRESSION IN ADOLESCENT AGE

The article is devoted to the problem of growth of manifestation autoaggression in adolescent age

Keywords: autoaggression, self-harm, teenagers, unusual behavior

Введение. В современном мире все чаще мы видим людей различных возрастов с большим количеством татуировок, проколов на теле, людей, которые навязчиво внедряют в массы ЗОЖ (здоровый образ жизни). Что ими руководит? Зачем люди осознанно причиняют себе боль? Норма это или патология? В последние годы самоповреждающее поведение среди подростков встречается всё чаще. К сожалению, полная статистика в стране по данной теме ограничена. Например, согласно данным США, почти 25% подростков и 5% взрослых хотя бы один раз пережили эпизод селфхарма (ожоги, порезы, удары, препятствие заживлению ран и многое другое).

Цель исследования – изучение модели селфхарма и причин появления селфхарма.

Материалы и методы: анализ актуальной научной литературы по проблеме.

Результаты и их обсуждение. Самоповреждение или селфхарм (self-harm), что в переводе с английского – увечье, это намеренное или бессознательное нанесение физического повреждения самому себе с целью справиться со своими чувствами. В некоторых случаях может привести к смерти или серьезной патологии. Это одна из самых актуальных проблем в сфере психического здоровья молодежи. Сложность изучения этого явления состоит в том, что селфхарм имеет завуалированный характер, очень часто даже самые близкие не знают о наличии повреждений у своих детей. Синонимами данного термина будут такие термины как аутоагрессивное, девиантное, саморазрушительное, саморазрушающее поведение. К сожалению, в Международной классификации болезней (МКБ-10) в разделе X60-X84 отсутствует единая статья, описывающая Селфхарм [1]. Ввиду этого, саморазрушающее поведение представлено одним из сопутствующих симптомов болезни «расстройства личности». Часто психиатры рассматривают аутоагрессивное поведение в контексте суйцидального поведения, что подтверждается фактом наличия повреждений на теле у тех, кто покончил жизнь самоубийством, или у тех, у кого была незавершенная попытка суйцида. Крайне редко обращаются за специализированной помощью подростки и взрослые с несуйцидальными самоповреждениями. Это может быть объяснено страхом перед непониманием окружающих.

Как показывают зарубежные исследования, чаще за помощью к специалистам обращаются девушки в возрасте 15–19 лет и мужчины в возрасте 20–24 лет (Corgoran, Griffin, O'Carroll et al., 2015). Наибольшая частота обращений с самоповреждениями отмечается в период от 20 до 29 лет (DSM-5, 2013). Данные о распространенности

несуицидальных самоповреждений в популяционных и клинических выборках среди подростков и юношей существенно различаются и составляют по разным источникам от 5% до 21,4% (Польская, 2015; Brunner et al., 2007; Morey, Corcoran, Arensman et al., 2008; Nixon et al., 2008; Zoroglu et al., 2003 и др.).

С представлением критериев несуицидального расстройства самоповреждения (NSSID) в пятой версии Статистического и диагностического руководства по психическим расстройствам (DSM-5) появились эмпирические исследования, в которых критерии были применены на выборках детей, подростков, молодых людей и взрослых. Поскольку NSSID является состоянием, требующим дальнейшего изучения, эмпирические данные на данном этапе имеют решающее значение для сбора информации о предлагаемых критериях, касающихся показателей распространенности, характеристик, клинических коррелятов и потенциальной независимости расстройства. Обзор был проведен на основе опубликованных рецензируемых эмпирических исследований критериев DSM-5 NSSID по состоянию на 16 мая 2015 года. Когда критерии DSM-5 были применены ко всем группам, то была выявлена выборка лиц, которым подходили все критерии. Во всех исследованиях межличностные трудности или негативное состояние, предшествующие NSSI, высоко оценивались участниками, в то время как критерий дистресса или ухудшения, как правило, имел меньшую поддержку. Результаты показали предварительную поддержку четкого и независимого диагноза NSSID, но необходимы дополнительные эмпирические данные с прямой и структурированной оценкой окончательных критериев DSM-5, чтобы надежно оценить и подтвердить потенциальный диагноз NSSID.

В DSM-5 существуют критерии, по которым можно проанализировать несуицидальное самоповреждение и отличить его от суицидального самоповреждения:

а) способ получить облегчение и/или избавиться от негативных эмоций, чувств, мыслей,

б) разрешить межличностные трудности,

в) частая встречаемость самоповреждения (более 5 раз) за прошедший год [2].

Также были выделены признаки несуицидального самоповреждающего поведения:

а) повторяемость;

б) преднамеренность;

в) отсутствие суицидального намерения;

г) социальная неприемлемость;

д) тревожные мысли или напряжение, предшествующие акту;

е) чувство облегчения или беспокойства после акта самоповреждения [3].

Возникает вопрос, как формируется у личности самоповреждающее поведение. Н.А. Польская обобщила различные подходы к пониманию самоповреждающего поведения и выделила шесть моделей, которые описывают механизмы формирования и развития самоповреждения.

Первая модель носит биологический характер. В ней диагностируется причинно-следственная связь между самоповреждением и проблемами в функционировании психофизиологических составляющих. В ходе лабораторных исследований, где в качестве подопытных выступали животные, преимущественно обезьяны и крысы, была выявлена связь между пониженным или повышенным уровнем гормонов у животных и их стереотипными самоповреждающими действиями, такими как, например, выдергивание волос, голодание, кусание лап. Следующим выводом является роль депривации в формировании самоповреждения. Сепарация в раннем возрасте, изоляция, жесткие ограничения активности в социальной сфере приводят шимпанзе и макак-резусов к голоданию, сильному беспокойству, а также стереотипным реакциям в форме хождения, сосания пальцев. В рамках данного подхода также выдвинули анальгетическую и аддиктивную гипотезы, согласно которым в момент акта самоповреждения в кровь выбрасываются седативные

вещества, которые обезболивают и доставляют удовольствие, в последующем человек повторяет акты самоповреждения ради стимуляции, становясь при этом зависимым.

Следующая модель рассмотрена в рамках социально-экономического направления, она основывается на экономической теории обмена Хагена. Согласно теории обмена, человек в ситуации самоповреждения потеряет меньше, чем, возможно, получит выгоды в виде заботы, помощи, защиты и поддержки со стороны сторонней группы. Такая стратегия поиска помощи выступает в качестве адаптивной, однако многие авторы указывают на манипулятивную функцию данного поведения [3].

Н. А. Польская описывает также аддиктивную модель самоповреждения, где акты самоповреждения носят циклический характер и функционируют по стандартной аддиктивной схеме, то есть в ситуации предельного напряжения совершаются действия самоповреждения для достижения недлительной эмоциональной стабильности, однако возникают чувства вины и стыда, из-за которых происходит новое накопление напряжения. Также рассматриваются корреляции самоповреждающего поведения с героиновой и опиоидной наркоманией, злоупотреблением алкоголем, а также суицидальным поведением [1]. Но ввиду того, что при самоповреждении человек избегает отрицательных переживаний путем причинения себе боли, его нельзя отнести к аддикциям.

Ведущей причиной самоповреждения специалисты считают нарушение эмоциональной регуляции, что рассматривается в рамках модели эмоциональной дисрегуляции. Из-за специфического воспитания, которое носит характер обесценивания эмоциональных реакций ребенка, где применяется как психологическое, так и физическое насилие, у ребенка формируется произвольное закрепление саморазрушающего поведения с целью добиться получения поддержки от родителей, которые подкрепляют своими реакциями акты самоповреждения у детей. Также в рамках данной модели самоповреждение рассматривается как стратегия избегания, направленная на снижение негативных переживаний. В диастез-стрессовой модели самоповреждающего поведения рассматривается низкая способность совладания со стрессорами в повседневной жизни.

Модель аутоагрессии является наиболее популярной для определения механизмов самоповреждающего поведения [4]. Самоповреждение объясняется бессознательным мотивом наказать себя или другого. По мнению З. Фрейда, существует бессознательный комплекс саморазрушения, который может активироваться при определенных случайных или преднамеренных обстоятельствах. Также в рамках данного направления самоповреждающее поведение может выступать, как способ получить контроль над другими, сохранить и поддержать чувство собственного превосходства и способ получить удовольствие от боли путем избегания негативных душевных переживаний.

Понимание данной проблемы в контексте психического онтогенеза позволяет исследовать феномены самоповреждения в их развитии и связи с другими проблемами поведения. Акт самоповреждения как симптом психологического неблагополучия или нарушений психического развития характеризует уязвимость индивидуума к определенному роду стрессорам и группам неблагоприятных факторов и является признаком психического регресса. Базируясь в своей основе на действиях, связанных с ранней моторной активностью младенца, целесообразных в рамках формирования предпосылок к сознательному поведению, акт самоповреждения сохраняется на более поздних этапах онтогенеза, выступая как целенаправленное действие, имеющее символическое значение, психологическое содержание и смысл, прямо или косвенно связанный с саморазрушением. Формирование самоповреждения связано с проявлениями психического регресса, характеризующего актуализацию более ранних и менее дифференцированных относительно текущего этапа развития психологических паттернов. Этот возврат к меньшей психологической дифференцированности может иметь непродолжительный и локальный характер (касаться только конкретной области, например, эмоциональной сферы), либо быть стабильным

и захватывать все аспекты развития (не только эмоциональную сферу, но и когнитивные способности, межличностное и внутриличностное функционирование).

Функциональная модель самоповреждения подчеркивает наличие причины и определенных целей данного поведения. Существуют межличностные (социальные) и внутриличностные (автоматические) функции самоповреждающего поведения: способ просьбы о помощи, заботе, внимании; снятие напряжения; возможность снизить уровень ожиданий и требований [4]. Например, К. Саемото было отмечено шесть функций самоповреждающего поведения у подростков:

1. Получение внимания от близких.
2. Антисуицидальная функция – стремление найти баланс между влечением к жизни и смерти.
3. Сексуальная функция выступает как механизм контролирования и управления сексуальными чувствами.
4. Прекращение диссоциативного состояния.
5. Функция регуляции аффекта или контроля над ним.
6. Функция сепарации и отграничения от первичной привязанности [цит. по: 3, с. 46].

В профилактической работе с подростками с успехом используются: арт-терапия, методы игровой терапии, групповая дискуссия, игровое моделирование, ролевые игры, анализ проблемных ситуаций, тренинг.

Заключение. Анализ теоретических и эмпирических исследований по проблеме показывает, что самоповреждающее поведение имеет генетическую, психофизиологическую и социальную природу формирования, обладает рядом функций, свидетельствует о возможных психических нарушениях, трудностях с саморегуляцией, а также выступает способом привлечения внимания ввиду нужды в помощи. Необходимость изучения самоповреждения обусловлена его потенциальной опасностью для здоровья. В группе повышенного риска оказываются дети с нарушениями психического развития, подростки и молодые люди, включенные в неформальные субкультурные сообщества, депривированные дети и подростки, воспитывающиеся вне семьи или находящиеся в условиях социальной изоляции. Научение самоповреждению происходит в группах ровесников или через сайты с соответствующей тематикой. Проблема самоповреждающего поведения является междисциплинарной и представляет научный и практический интерес для специалистов в области психиатрии и психотерапии, клинической психологии, психологии развития и специальной психологии, культурной и социальной антропологии.

Список использованной литературы:

1. Бохан, Н.А. Обзор исследований несуйцидальных форм самоповреждений по шкалам и опросникам NSSI / Н.А. Бохан, В.Д. Евсеев, А.И. Мандель // Суицидология. – 2020. – Т.11 №1(38) – С. 70–83.
2. Зайченко, А.А. Самоповреждающее поведение / А. А. Зайченко // Вызовы эпохи в аспекте психологической и психотерапевтической науки и практики: Материалы третьей Всероссийской научной практической конференции. – Казань: Новое знание, 2007. – С. 381–386.
3. Подольская, Н.А. Психологические факторы самоповреждающего поведения в подростковом возрасте / Н.А. Подольская // Тезисы 1 Межрегиональной научно-практической конференции «Психосоматические психические расстройства в детском и подростковом возрасте». – Новосибирск, 2008. – С. 23–24.
4. Подольская, Н.А. Типы самоповреждающего поведения в подростковом и юношеском возрасте / Н.А. Подольская // Второй Балтийский конгресс по детской неврологии: тезисы / Под ред. проф. Гузеевой В.И. – СПб.: Изд-во «Стикс», 2009. – С. 76–77.

Вырвич А.Ч.

ПГУ имени Евфросинии Полоцкой, Республика Беларусь
г. Новополоцк

Преподаватель-стажер

Аспирантка кафедры социальной и организационной психологии ФФСН БГУ
nastya_vyrvich99@mail.ru

Андреева И.Н.

ПГУ имени Евфросинии Полоцкой, Республика Беларусь
г. Новополоцк

Доктор психологических наук

Профессор кафедры технологии и методики преподавания
i.andreeva@tut.by

УДК 159.9

ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ МОТИВАЦИЯ У УЧИТЕЛЕЙ В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме выраженности внутренней и внешней мотивации у учителей в различные периоды педагогической деятельности. Установлено, что между выделенными категориями педагогов существуют достоверные различия в выраженности показателей мотивации (внешней положительной и внешней отрицательной).

Ключевые слова: мотивация, внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация.

DIFFERENCES IN THE EXPRESSION OF MOTIVATION AMONG TEACHERS IN VARIOUS PERIODS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

The article is devoted to the problem of the severity of internal and external motivation among teachers in different periods of pedagogical activity. It has been established that between the selected categories of teachers there are significant differences in the severity of motivation indicators (external positive and external negative).

Keywords: motivation, internal motivation, external positive motivation, external negative motivation.

Введение. Мотивация профессионального развития – это процесс побуждения педагога к активной педагогической деятельности, направленной на получение нового качественного результата и сфокусированной на достижении личного смысла в профессии. К. Замфир, М.В. Овчинников, А.А. Реан в своих работах выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию профессиональной деятельности [1].

С помощью внутренней мотивации реализуется потребность человека во внутреннем благополучии, в гармонизации внутреннего мира, в самосовершенствовании и самоактуализации. Основным преимуществом данного вида мотивации является то, что благодаря ему люди гораздо чаще испытывают чувство удовлетворенности и счастья в настоящем моменте.

Внешняя мотивация – это мотивация применения таких инструментов, как поощрение и наказание. Согласно позиции авторов, внешняя отрицательная мотивация связана с потребностью самозащиты и характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны администрации. В основе же внешней положительной мотивации лежит удовлетворение потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ.

Мотивация профессиональной деятельности педагогов включает особые требования к его профессиональной компетентности, согласно которым трудовые действия, знания и умения педагога должны быть ориентированы на непрерывное саморазвитие педагога, повышение его профессиональной компетентности, профессиональное самосовершенствование. При высоких требованиях, предъявляемых к деятельности в большом сроке дедлайна и низком уровне мотивации учителя склонны откладывать дела неблагоприятные дела на более поздний срок. Таким образом, мотивация может рассматриваться как один из факторов прокрастинации, изучением которой мы занимаемся.

Материал и методы. Выборку составили 210 учителей женского пола с различным стажем педагогической деятельности. В соответствии с представлениями российского ученого Н.Н. Кору педагоги были разделены на 6 групп [2]:

- 35 молодых учителей (стаж работы от 0 до 5 лет; $M = 2,92$; $SD = 1,54$);
- 35 «стабилизирующихся» учителей (стаж работы от 6 до 10 лет; $M = 7,97$; $SD = 1,29$);
- 35 учителей, переживающих педагогический кризис (стаж работы от 11 до 15 лет; $M = 12,94$; $SD = 1,33$);
- 35 учителей, переживающих кризис середины жизни (стаж работы от 16 до 20 лет; $M = 18,03$; $SD = 1,52$);
- 35 «сформировавшихся» учителей (стаж работы от 21 до 25 лет; $M = 22,69$; $SD = 1,41$);
- 35 опытных учителей с профессиональным стажем работы свыше 25 лет $M = 31,46$; $SD = 4,64$.

Диагностика испытуемых проводилась индивидуально с помощью метода опроса. Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики:

- Методика «Мотивация профессиональной деятельности», К. Замфир в модификации А. Реана [3].
- Шкала общей прокрастинации (General Procrastination Scale, J. Lay) в адаптации О.С. Виндекер и М.В. Останиной [4].

Для обработки полученных эмпирических данных мы использовали *H-критерий Крускала-Уоллиса* – это непараметрическая альтернатива однофакторному дисперсионному анализу. Он используется для сравнения, проверки равенства медиан трех или более выборок. H-критерий Крускала-Уоллиса является ранговым, поэтому он инвариантен по отношению к любому монотонному преобразованию шкалы измерения.

Результаты и их обсуждение. С целью изучения различий между учителями в различные периоды педагогической деятельности в выраженности показателя «внутренняя мотивация» использовался сравнительный анализ. Между учителями в различные периоды педагогической деятельности значимых различий в выраженности показателя «внутренняя мотивация» обнаружено не было ($p > 0.05$).

С целью изучения различий между учителями в различные периоды педагогической деятельности в выраженности показателя «внешняя положительная мотивация» использовался сравнительный анализ, результаты которого представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Выраженность показателя внешней положительной мотивации у учителей в различные периоды педагогической деятельности (выборка в целом)

	1	2	3	4	5	6
	R=180,31	R=151,60	R=120,83	R=99,17	R=51,39	R=29,70
	Уровень значимости p					
Молодые учителя (1)		0,72	0,00	0,00	0,00	0,00
Стабилизирующиеся (2)	0,72		0,51	0,00	0,00	0,00

<i>Переживающие педагогический кризис (3)</i>	<i>0,00</i>	0,51		1,00	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
<i>Переживающие кризис середины жизни (4)</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	1,00		<i>0,02</i>	<i>0,00</i>
<i>Сформировавшиеся учителя (5)</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,02</i>		1,00
<i>Опытные учителя (6)</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	1,00	

В таблице 1 на достоверном уровне ($p < 0,05$) выявлены различия по шкале «внешняя положительная мотивация». Сумма рангов по указанной шкале преобладает у молодых и стабилизирующихся учителей в сравнении с учителями, переживающими кризис середины жизни, сформировавшимися и опытными учителями. Также стоит отметить, что сумма рангов по показателю «внешняя положительная мотивация» выше у молодых учителей, чем у учителей, переживающих педагогический кризис.

Иными словами, молодые и стабилизирующиеся учителя в большей степени склонны к достижению социального престижа и уважения со стороны других, к стремлению в продвижении по службе и материальному стимулированию. Мотивирующим фактором является формирование профессиональной позиции, потребность педагога самоутвердиться в глазах коллег и учащихся в большей степени в отличие от других категорий учителей.

Между учителями, переживающими педагогический кризис, переживающими кризис середины жизни, сформировавшимися и опытными учителями на достоверном уровне выявлены различия ($p < 0,05$) по показателю «внешняя положительная мотивация». Сумма рангов по указанной шкале достигает более высокого уровня у учителей, переживающих педагогический кризис и учителей, переживающих кризис середины жизни. Это объясняется стремлением построить конструктивные взаимоотношения с обучающимися и желанием что-то изменить. Для данной категории учителей является важным удовлетворение потребности в социальном престиже и переосмысление своих достижений. Доминирующие мотивы (денежный заработок, общественная полезность) созвучны задачам стадии выбора субъектом способа существования себя в профессии.

С целью изучения различий между учителями в различные периоды педагогической деятельности в выраженности показателя «внешняя отрицательная мотивация» использовался сравнительный анализ, результаты которого представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Выраженность показателя внешней отрицательной мотивации у учителей в различные периоды педагогической деятельности (выборка в целом)

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
	<i>R=142,76</i>	<i>R=159,33</i>	<i>R=146,86</i>	<i>R=78,86</i>	<i>R=63,24</i>	<i>R=41,96</i>
	Уровень значимости p					
<i>Молодые учителя (1)</i>		1,00	1,00	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
<i>Стабилизирующиеся (2)</i>	1,00		1,00	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
<i>Переживающие педагогический кризис (3)</i>	1,00	1,00		<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
<i>Переживающие кризис середины жизни (4)</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>		1,00	0,17
<i>Сформировавшиеся учителя (5)</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	1,00		1,00
<i>Опытные учителя (6)</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>	0,17	1,00	

В таблице 2 представлено, что между учителями на различных этапах педагогической деятельности на достоверном уровне выявлены различия ($p < 0,05$) по показателю «внешняя отрицательная мотивация». Сумма рангов по указанной шкале достигает более высокого уровня у молодых, стабилизирующихся и переживающих педагогический кризис учителей.

Иными словами, у учителей нередко из-за неправильного выбора профессии снижается стремление к осуществлению эффективной профессиональной деятельности, появляется чувство неудовлетворенности и состояние напряжения, в связи с этим они пытаются избежать наказания в отличие от других учителей. Наши данные согласуются с результатами исследования А.В. Левченко, согласно которой отрицательная внешняя мотивация характерна для 13% педагогов со стажем трудовой деятельности менее 5 лет, эти педагоги работают потому, что так нужно, иначе их могут уволить и они потеряют источник дохода [5].

По мере повышения опыта для учителей в большей степени актуальны потребности в гарантиях и безопасности со стороны руководства, поскольку учителя этой категории стремятся избегать дисциплинарных взысканий и критики. Удовлетворить перечисленные выше потребности можно благодаря приобретению определенного статуса, соответственно потребность в признании также очень часто является одной из наиболее актуальных для данной категории работников.

Заключение. Таким образом, характеризуя исследуемую выборку учителей в различные периоды педагогической деятельности, следует отметить, что между различными категориями педагогов существуют различия в выраженности показателей мотивации (внешней положительной и внешней отрицательной).

Молодые, стабилизирующиеся, переживающие педагогический кризис и кризис середины жизни учителя отличаются в выраженности внешней положительной мотивации, в сравнении с другими группами учителей. Таким образом, чем опытнее учитель, тем менее значимым для него является внешняя положительная мотивация.

Выраженность показателя внешней отрицательной мотивации характерно для молодых, стабилизирующихся и учителей, переживающих педагогический кризис.

Список использованной литературы:

1. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: Общие основы педагогики / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 680 с.
2. Позняк, С.В. Феномен академической прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / С.В. Позняк // Научные труды республиканского института высшей школы, 2018. – №17 (3). – С. 302–308.
3. Горбушина, А.В. Системогенетический анализ мотивации профессиональной деятельности педагогов в зависимости от трудового стажа / А.В. Горбушина // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 26–37.
4. Виндекер, О.С. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С.Н. Lay / О.С. Виндекер, М.В. Останина // Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии, научно-практический журнал. – 2014. – № 1(30). – С. 106–115.
5. Людвиг, П. Победы прокрастинацию! Как перестать откладывать дела на завтра / П. Людвиг. – М.: Альпина Паблише. – 2018. – 638 с.

Li Yaung

VSU named after P.M. Masherov, Republic of Belarus
Vitebsk

Graduate of the Master's degree program

Kosmach V.A.

VSU named after P.M. Masherov, Republic of Belarus
Doctor of Historical sciences, professor

Karaterzi V.A.

VSU named after P.M. Masherov, Republic of Belarus
Vitebsk

Senior lecturer

UDK 159.9

SPECIFICITY OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT FEATURES OF SELF-ASSESSMENT

The article presents the results of the study of interpersonal relationships and self-assessment's of adolescents correlation. It is shown that bad interpersonal relationships are correlated with negative emotions of adolescents, and even may lead to problems with mental health and unsound personality.

Keywords: interpersonal relationships, self-assessment, adolescents.

СПЕЦИФИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ САМООЦЕНКИ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи межличностных отношений и самооценки подростков. Показано, что плохие межличностные отношения коррелируют с негативными эмоциями подростков и даже могут привести к проблемам с психическим здоровьем и нездоровой личности.

Ключевые слова: межличностные отношения, самооценка, подростки.

Introduction. In today's society, the comprehensive development of students has been paid corresponding attention. However, in the face of the fierce competition in educational resources, most schools still take the examination results as the training goal and lack of care for the mental health of junior high school students. Mental health is related to the comprehensive development of junior high school students, and it is also related to the students' academic performance and personality development. The physical and psychological changes of junior high school students have undergone great changes, which is a key period of emotional personality stability. Improving the level of mental health and establishing a high-quality interpersonal relationship are conducive to shaping the active, cheerful, lively and confident character of junior high school students, and ensuring the mental health of junior high school students.

Depression detection rate was 24.6% in 2020, with mild depression was 17.2%, 0.4% higher than in 2009. Severe depression was 7.4%, consistent with 2009.

Interrelations, as a scientific term, was first proposed by the American Personnel Management Association at the beginning of the century (Han Xuefen, 2001). A Harvard University professor, Mayer, first founded the behavioral science theory of relationships, also known as "crowd relationship theory." Most domestic scholars define interpersonal relationships as "a psychological distance and connection between people, but not entirely equivalent to social relations". Zheng Quanquan and Yu Guoliang (1999) believe that interpersonal relationships refer to the relationship between everyone in society, and all aspects of human relations. Han efen (2011) believes that relationships are all social relationships people build in production and life. This study believes that interpersonal relationship is a psychological distance and

connection between individuals and others, which mainly includes interpersonal conversation, interpersonal dating, interpersonal treatment, and opposite sex communication.

Chinese scholars have also explored the concept of self-esteem, and the definitions of Zhu Zhixian (1989) and Lin Chongde (1995) all emphasized the role of cognition and evaluation. Huang Xiting (1998) believes that self-esteem is a sense of self-worth, including the object self's cognitive evaluation of the social subject self, and the emotional experience of the subject self. Gu Mingyuan (1990) argued that self-esteem is an evaluation of the respect and importance of an individual and is based on its self-imagery and an understanding of its own social value. Jing Zhicheng (1991) proposed that self-esteem is a sense of self, a self-concept that can be trusted and respected. Zhang Jing (2002) proposed that self-esteem is a positive emotional experience of the self and a product of the interaction of the subject and object in social practice. In general, people's understanding of self-esteem has gradually shifted from cognitive orientation to emotional orientation. They began to emphasize the individual emotional experience and subjective feelings, define the cognitive evaluation component of self-esteem with the emotional attitude experience, and put more emphasis on the mutual connection and interaction between knowledge, emotion and meaning.

Material and methods. This study included junior high school students in A, randomly distributed 400 questionnaires, recovered 389 questionnaires of 97.2%, 375, and an effective questionnaire rate of 96.4%. Research methods: the study of psychological literature on the research problem, empirical methods, qualitative analysis and quantitative processing of results using the method of mathematical and statistical analysis. Research tools: Comprehensive diagnostic scale of interpersonal relationships, Self-esteem scale (SES), Mental Health Scale of Chinese Middle School Students (MMHI-60).

Results and their discussion. The interpersonal relationship of junior high school students is low, and the interpersonal relationship of junior high school students is generally good.

First, junior middle school girls are significantly better than junior middle school students from towns are better than those from villages; junior middle school students are significantly less of the opposite sex than non-only children; and junior middle school students are significantly less interpersonal than junior high school students.

Table – Gender difference results

Variables	Boys (<i>M ± SD</i>)	Girls (<i>M ± SD</i>)	The t value
Total relationship score	10.130±5.119	8.550±4.733	3.079**
Interpersonal dating trouble	3.000±1.334	2.920±1.325	0.254*
Trouble with people	2.350±1.658	1.500±1.658	1.458**
Total score of self-esteem	31.390±4.748	30.900±3.789	1.037**
Total mental health score	135.260±14.478	127.458±11.474	-2.158***
OCD disease disorder	41.256±5.231	35.124±2.589	-2.145*
Adversarial parties	22.354±3.145	27.690±3.164	-2.531**
Paranotry	26.754±3.914	25.641±3.143	-3.321**
Depression	30.780±3.919	32.000±3.887	-3.145**
Anxiety	41.980±3.147	44.130±6.058	-3.286***
Learning pressure	42.158±3.156	43.125±5.126	-3.145*
Poor adaptation	30.154±2.987	28.156±3.157	-2.147**
Emotional instability	31.147±3.156	24.174±4.512	-2.135**
The heart is unbalanced	24.561±3.145	23.147±3.189	-2.130**

Note: * For P <0.05, ** For P <0.01, *** for P <0.001.

The results of Table show that the total interpersonal relationship score showed significant differences in gender, including the two dimensions of interpersonal conversation trouble and heterosexual communication trouble, especially the interpersonal conversation trouble, reaching a significant level of 0.001. The overall interpersonal score of junior high school girls is lower than that of junior high school boys, and the trouble in interpersonal conversation and opposite sex communication is significantly less than that of junior high school boys. Self-esteem generally varies not significantly in gender. Mental health and its gender differences in all dimensions reached significant levels and a total score of 0.001. The t value is negative, that is, which means that the mental health of junior middle school girls is significantly higher than that of junior high school boys. The junior middle school girls score higher than junior high school boys in four dimensions: emotional perception, self-emotional management, others' emotions and emotional utilization.

Second, the self-esteem level of junior high school students is in the top middle level. There is no significant difference in gender; the self-esteem level of junior high school students from towns is significantly higher than those from villages, only children than non-only-child students, and significantly higher than those of junior three.

Third, the mental health of junior high school students is in the middle level. The mental health of junior high school girls is significantly higher than that of junior middle school boys; those from towns is significantly higher than those from villages; and that of junior middle school students is significantly higher than that of grade one.

Fourth, there is a significant correlation between the interpersonal relationship, self-esteem and mental health of junior high school students.

Fifth, relationships can effectively positively predict self-esteem and mental health; self-esteem can be effectively directed forward to mental health; relationships and self-esteem can effectively positively predict mental health.

Conclusion. Relationship and self-esteem can effectively positively predict mental health and jointly explain 37.3% of the total mental health variation. Through data analysis, we gave advice to students, teachers and parents, just like: as a student you should, first of all to learn to self-love. Secondly, dig out and discover their own strengths. Finally, there should be something in the right direction. As a educators and parents: Respect for students, first learn to respect the students. Second, learn to trust the students. Finally, learn to find the advantages of praising students.

Ma Yueyue

VSU named after P.M. Masherov, Republic of Belarus
Vitebsk

Graduate of the Master's degree program
451054700@qq.com

Morozhanova M.M.

VSU named after P.M. Masherov, Republic of Belarus
Vitebsk

Lecturer
morozhanovamm@vsu.by

UDC 37.091.212.5:[316.612+316.477]

SUBJECTIVE WELL-BEING AND LIFE MEANINGS OF BELARUSIAN AND CHINESE STUDENTS

The article considers cross-cultural differences in subjective well-being and life orientations of Belarusian and Chinese students. The relevance of the research for psychological science and practice is determined by the need to develop issues related to the structures

of well-being of various nationalities within the framework of a socio-cultural approach. The purpose of the work is to identify the features of psychological well-being and its connections with the value-semantic sphere of students' personality.

Keywords: subjective well-being, life-meaning orientations, happiness, positive experiences, students, cross-cultural aspect.

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЖИЗНЕННЫЕ СМЫСЛЫ БЕЛОРУССКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются межкультурные различия субъективного самочувствия и жизненных ориентаций белорусских и китайских студентов. Актуальность исследования для психологической науки и практики определяется необходимостью разработки вопросов, связанных со структурами самочувствия различных национальностей, в рамках социокультурного подхода. Цель работы – выявить особенности психологического благополучия и его связи с ценностно-смысловой сферой личности студентов.

Ключевые слова: субъективное благополучие, смысло-жизненные ориентации, счастье, позитивный опыт, студенты, кросскультурный аспект.

Introduction. Currently, in psychology, more and more attention is paid to the inner world of the individual, the problem of subjective well-being and happiness is becoming more and more urgent. Researchers put forward theories about the essence and components of well-being, researchers study many factors in an effort to identify the most important for finding well-being and inner harmony. Thus, the studies of E. Diener, K. Riff et al. they have shown that values and goals can contribute to life satisfaction and positive feelings of the individual [1].

In China, there is still a relatively consistent understanding of subjective well-being, which is basically described on top of the conceptual model of subjective well-being (SWB), such as happiness, subjective well-being, subjective quality of life, etc. According to W. Zhang and R. Zheng [2], happiness is an emotional state, which is a state produced by a certain individual who has satisfied his or her needs or achieved his or her ideals by certain means or methods, and it is influenced by various factors such as human needs, cognition or emotion, in addition to some external factors, and it is a more complex psychological state. In essence, it is a positive emotional experience generated by external stimuli, and this experience has positive energy. According to J. Wang and X. Ding [3], happiness is a true experience and reflection of the objective reality of people's present life, which is closely related to the objective reality and reflects people's actual needs and values. In other words, happiness is both objectively real and subjective because, firstly, it is carried by happy life events and has no meaning without these carriers; secondly, individuals have meaning only after experiencing these events. As we can see, the problem of positive functioning is a multi-factor construct characterized by a complex relationship of social, cultural, economic, psychological and spiritual factors. The subjective well-being of an individual, being an integral socio-psychological formation, is determined through the individual's system of ideas about himself, his life, relationships, and condition [4].

Therefore, this study is aimed at studying the relationship of subjective well-being with psychological factors, namely with life meanings.

Material and methods. Theoretical: analysis of psychological literature on the problem of research, comparison, synthesis. Empirical: Ryff scales of psychological well-being, D.A. Leontiev's life sense orientations test, E. Diener's life satisfaction scale. Mathematical and statistical: Student's t-test, Spearman's Rank correlation. The primary data was processed using a statistical software package SPSS Statistics 25. The sample consisted of a total of 20 Belarusian students, 20 Chinese students from 18 to 26 years old (SD=21.25).

Results and their discussion. The research is based on the assumption that subjective well-being is a multidimensional structure that includes life satisfaction, psychological well-being. The study conducted a comparative analysis of the level and structural characteristics of subjective well-being of two groups of students.

Comparative analysis of the average indicators and standard deviations of the characteristics of life orientations are in the zone of close values. This means that representatives of all samples are characterized by a generally positive attitude towards life, they have goals, self-control is developed, they highly appreciate the ability to control lives.

Correlation analysis of the indicators of the methods among Belarusian students (figure 1) showed that the greatest numbers of connections at different levels of significance are established by indicators of competence (6 correlations), positive relationships (6 correlations). Thus, the competence of Belarusian students is associated with autonomy ($p < 0,01$), self-acceptance ($p < 0,01$) and positive relationships ($p < 0,05$), and indicators of life satisfaction. Personal growth is only highly correlated ($p < 0,05$) with life goals. The more you focus on personal growth, the more goals you have in life. The more goals in life, the more focus on personal growth as well. In addition to personal growth, these scales were also positively correlated with the Life Satisfaction Scale.

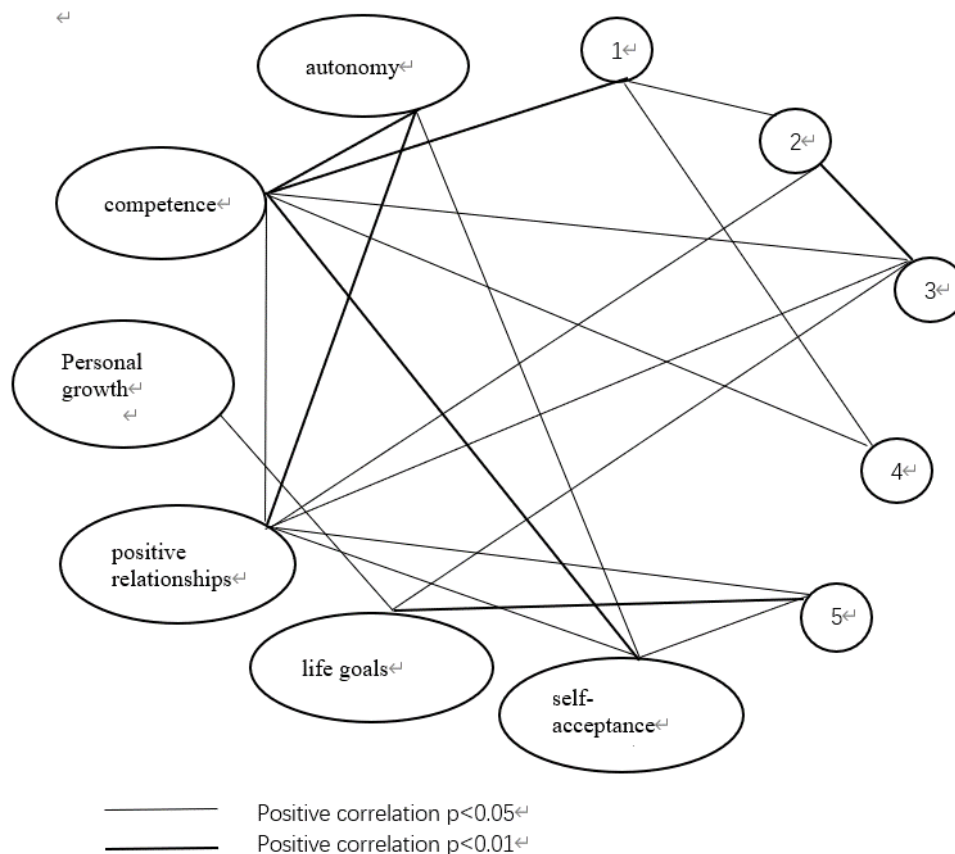


Figure 1 – Functional interrelations of indicators of methods conducted among

Belarusian students

- 1 – In most ways my life is close to my ideal.
- 2 – The conditions of my life are excellent.
- 3 – I am satisfied with my life.
- 4 – So far I have gotten the important things I want in life.
- 5 – If I could live my life over, I would change almost nothing.

As a result of studying the interrelationships of subjective well-being and life-meaning orientations, it was found that the majority of Belarusian students with a high level of subjective well-being have goals in the future that give meaningfulness and autonomy to life.

Correlation analysis based on the indicators of the methods performed among Chinese students showed a smaller number of correlations than among Belarusian students. Analyzing Figure 2, it can be seen that the largest number of connections at different levels of significance are set by indicators of autonomy and positive relationships. A group of scales of psychological well-being: autonomy, life goals, positive relationships and personal growth, positively related to each other. Thus, autonomy among Chinese students is associated with competence ($p < 0,05$), personal growth ($p < 0,05$), positive relationships ($p < 0,05$) and life satisfaction ($p < 0,05$). And positive relationships are significantly correlated with competence ($p < 0,01$), autonomy ($p < 0,05$), self-acceptance ($p < 0,05$) and life goals ($p < 0,01$).

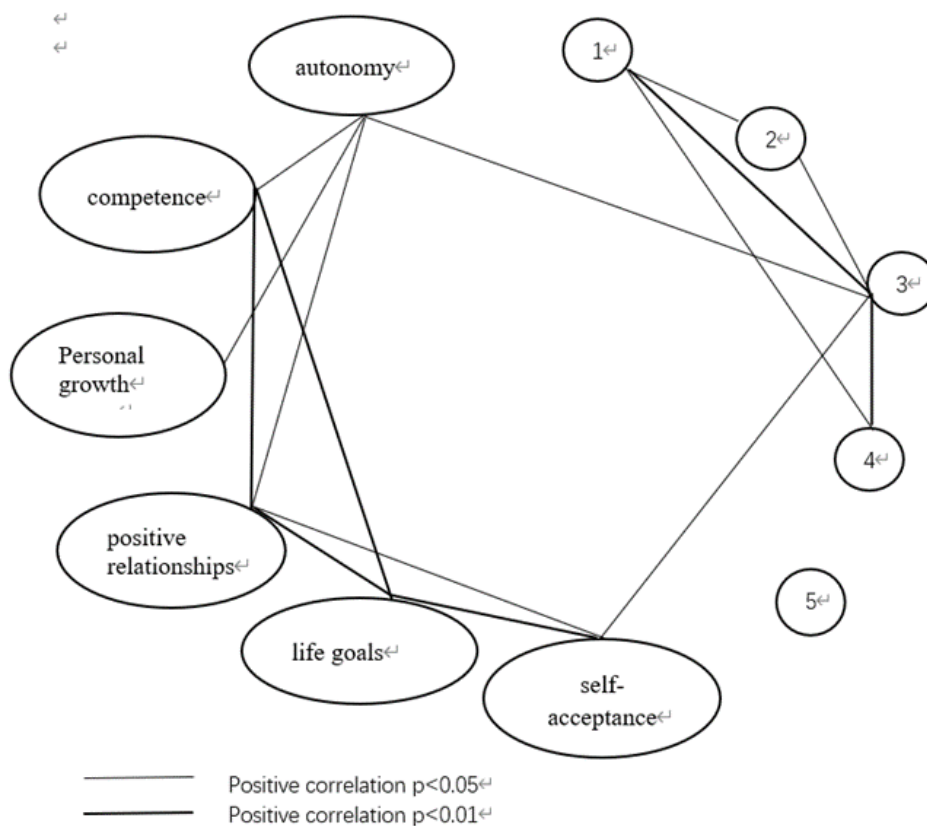


Figure 2 – Functional relationships of indicators of methods conducted among Chinese students

- 1 – In most ways my life is close to my ideal.
- 2 – The conditions of my life are excellent.
- 3 – I am satisfied with my life.
- 4 – So far I have gotten the important things I want in life.

It can be assumed that a positive attitude towards oneself and a sense of competence relate more to self-perception, and in order to maintain a positive image of oneself and one's skills, active activity is needed, which brings new interests in the life of Chinese students.

Conclusion. The results obtained indicate that psychological well-being is associated with life-meaning orientations by the fact that students' life-meaning orientations are aimed at self-realization, satisfaction, personal growth, which are the basic components of psychologi-

cal well-being of the individual. Belarusian students are characterized by an average level of subjective well-being, its most pronounced components are goals in life, autonomy and positive relationships. While Chinese students showed an average level of psychological well-being, the most pronounced of its components are autonomy, however, they tend to treat themselves and others positively, know and accept good and bad qualities in themselves, control their activities, create conditions to meet personal needs and engage in self-realization.

Value and meaning resources, the presence of which gives the subject a sense of support and self-confidence, a stable self-esteem and an internal right to activity and decision-making. The main variables of subjective well-being include life satisfaction, subjective happiness, life orientations, and value attitudes.

List of used literature:

1. New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings / E. Diener et.al. / *Social Indicators Research*. – Vol. 39. – P. 247–266.
2. Zhang, W. The subjective happiness of college student and its determinants / W. Zhang, R. Zheng / *Chinese Mental Health Journal*. – 2004. – Vol. 18, №1. – P. 61–62.
3. Wang, J. A research on the relation between happiness and life events of junior high school student / J. Wang, X. Ding / *Studies of Psychology and Behavior*. – 2003. – Vol. 1, № 2. – P. 96–99.
4. Morozhanova, M.M. Model of Positive Personality Functioning in the Environment of Social Professions / S.L. Bogomaz, M.M. Morozhanova // *Eunomia – Rozwój Zrównoważony – Sustainable Development*. – 2020. – № 2. – S. 153–161.

Wang Yinfei

VSU named after P.M. Masherov, Republic of Belarus
Vitebsk
Graduate of the Master's degree program

Shpak V.G.

VSU named after P.M. Masherov, Republic of Belarus
Candidate of Pedagogical sciences

Potasheva J.L.

VSU named after P.M. Masherov, Republic of Belarus
Vitebsk

Senior lecturer

djl-pr@mail.ru

UDK 159.9

COMPARATIVE ANALYSIS OF ASSESSMENT OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING BY YOUNG MEN AND WOMEN

The article presents the results of a study of the psychological well-being of boys and girls. The questionnaire was conducted to investigate the academic stress, interpersonal stress, family pressure, emotional stress and career pressure of students from a senior high school in Henan, Jilin International Study University and Hunan University to study the psychological well-being status of young men and women. The article gives recommendations for improving psychological well-being.

Keywords: psychological well-being, the level of mental well-being of young men and woman.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЮНОШАМИ И ЖЕНЩИНАМИ

В статье представлены результаты исследования психологического благополучия юношей и девушек. Анкета была проведена для изучения академического стресса, межличностного стресса, давления семьи, эмоционального стресса и карьерного давления на учащихся старших классов средней школы в провинции Хэнань, Цзилиньского международного учебного университета и Хунаньского университета с целью изучения состояния психологического благополучия молодых мужчин и женщин. женщины. В статье даны рекомендации по улучшению психологического самочувствия.

Ключевые слова: психологическое благополучие, уровень психического благополучия юношей и девушек.

Introduction. With the development of economy of our society, people's basic life is satisfied, and they begin to put forward higher requirements and standards for health. Except for the physical health, people also pay more and more attention to psychological well-being. Psychological well-being has also become one of the key indicators to measure people's health level.

In recent years, with the rapid development of social economy, psychological health has become a hot issue of concern from all walks of life. Scholars at home and abroad (Wang Ke, Yin Xiaojian, Zeng Zhuping, Guo Zhirong, Lee Sunwoo, etc.) have done a lot of investigation and research on psychological health. The research results show that mental health education is still in the early stage of development in our country, and there are big problems hindering its development.

Material and methods. In research the following methods were used: literature research method, questionnaire method. This thesis adopts the method of random sampling survey to investigate and research the subject of mental health among high school students and college students.

The questionnaire was conducted to investigate the academic stress, interpersonal stress, family pressure, emotional stress and career pressure of students from a senior high school in Henan, Jilin International Study University and Hunan University to study the psychological well-being status of young men and women. The questionnaire is divided into two dimensions. Personal stress includes family stress, adaptation stress, health stress, inferiority stress and frustration stress. Social environment includes interpersonal pressure, career pressure, emotional pressure, school environment pressure and academic pressure.

A total of 80 questionnaires were distributed and 64 valid questionnaires were collected, including 33 boys and 31 girls.

Results and their discussion. The overall status of subjective well-being and psychological well-being of youth is in the middle level, among which the tendency of learning anxiety and allergy is higher. College students have some psychological problems in interpersonal relationship, such as selfishness, suspicion, timidity, self-pity, inferiority, jealousy, social fear and so on.

68.75% of the subjects feel that there are many things to do and they often feel pressure. Nearly half of the people feel that they are always uninterested and depressed when doing things recently. This shows that modern society has put great pressure on some young men and women, and that young men and women have weak ability to bear the pressure of society, so it is necessary for schools and society to dredge the young people's psychology. As for the fourth question, 10.94% of people are self-centered, and they always feel that someone is concerned about themselves, and they feel stressed. 60.94% of people do not have that feeling. This phenomenon is normal. Through the fifth question, we can see that when they encounter psychological troubles, talking to friends and exercise become the main way for them to vent their emotional pressure. The pressure of young men and women mainly comes from study, interpersonal communication and family. It can also be seen from the

figure that most people are confused about their future and have difficulty in choosing a job. In interpersonal communication, more than half of the youth choose to be happy with the situation, and will not take the initiative to communicate with others. Therefore, it is of great significance to find out the present situation of college students' interpersonal relationship and psychological well-being and the relationship between them, improve their interpersonal communication ability, solve the problems existing in their interpersonal communication, and train high-quality talents in a targeted manner. It can be seen from this figure that the psychological well-being status of contemporary youth is generally at a medium level with moderate pressure.

Most of the subjects often feel that there are many things to do, with 77.42% of girls and 60.61% of boys under pressure. 58.06% of girls often feel depressed and depressed. However, the percentage of boys feeling pressure is 60.61%, slightly higher than girls. In the fourth question, 12.9% of girls always feel that someone is paying attention, staring or chasing them, while only 9.09% of boys feel so. 75.76% of boys do not feel that someone pay attention, stare or chase them, and the proportion is definitely higher than that of girls. It can be seen that girls are more self-centered than boys. To sum up, the psychological pressure of girls is slightly higher than that of boys, and the psychological status of boys is better than that of girls.

When encountering stress, the proportion of girls who confide to friends and parents is higher than that of boys. The proportion of boys taking exercise to vent their stress is slightly higher than that of girls. But they all tend to talk to friends and exercise. For the sixth question, 96.77% of the girls will be under the pressure of study. This ratio is much higher than that of boys. Moreover, through this question, we can see that the pressure of female college students is higher than that of male students, and their psychological bearing capacity is weaker. The proportion of girls who feel confused about their future is higher than that of boys, and the direction of boys' life is clearer than that of girls. In interpersonal communication, boys and girls tend to go naturally. Only a few students will actively make friends.

Psychosomatic symptoms of young women are worse than those of young men, while the psychological damage of young men is heavier than that of young women. The reason is that young men and women have different degrees of nervous cognition, different quality and quantity of stress, different ways of psychological defense, and different biological basis of both sexes. The differences in psychological well-being between men and women are the result of the interaction of various biological, psychological and social factors in gender development from beginning to end.

Some recommendations to improve psychological well-being level of youth.

1. Emotional management education in schools.
2. Psychological well-being education and Psychological well-being work simultaneously.
3. Psychological well-being education and moral education simultaneously.
4. the organic combination of Psychological well-being education and physical education.
5. Implementing Psychological well-being education by using network technology.
6. Infiltrate Psychological well-being education in subject teaching.
7. Psychological well-being education and Psychological well-being education classroom.
8. Improve the evaluation method to improve the effectiveness of Psychological well-being education in middle schools.

Conclusion. We can see that in modern society, psychological well-being of youth is moderate on the whole. And the pressure of young men and women mainly comes from study, interpersonal communication and family. The psychological pressure of girls is slightly higher than that of boys, and the psychological status of boys is better than that of girls. From the literatures analyzed, we know that there was no significant difference between male and female students in the total scores of psychological well-being and various factors (somatization, obsessive-compulsive symptoms, interpersonal sensitivity, depression, anxiety, hostility, terror, paranoia, psychosis and others). There is an interactive effect between grade and perceived social support level.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

**МЕТАТЕОРИЯ:
СОЦИОКУЛЬТУРНО-КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ
ИНТЕРДЕТЕРМИНАЦИЯ ДИАЛОГИЗМА**

Сборник научных статей

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

Л.В. Рудницкая

Подписано в печать 06.12.2022. Формат 60x84^{1/16}. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 21,74. Уч.-изд. л. 31,19. Тираж 70 экз. Заказ 230.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.