



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ЛИЧНОСТИ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ:
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ



Витебск 2023

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Факультет социальной педагогики и психологии

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ЛИЧНОСТИ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ:
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Сборник научных статей

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

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2023*

УДК 159.9:316.61:331.101(045)
ББК 88я43+88.802я43+88.5я43
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 30.10.2023.

Сборник основан в 2001 г.

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

кафедра психологии и педагогики УО «ВГМУ» (заведующий кафедрой,
кандидат медицинских наук, доцент *А.Л. Церковский*);
кафедра социальной и организационной психологии БГУ
(заведующий кафедрой, доктор психологических наук,
профессор *И.А. Фурманов*)

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

П86 Психологический Vademecum: Профессиональный рост личности в поликультурной среде: региональный аспект : сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т ; под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2023. – 388 с. ISBN 978-985-30-0077-1.

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. Подобное 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 как психологами, так и представителями смежных отраслей знаний, что свидетельствует об активном интересе к развитию психологической науки и практики на современном этапе. Сборник включает в себя исследования ученых Республики Беларусь и других стран (Россия, Китай).

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

УДК 159.9:316.61:331.101(045)
ББК 88я43+88.802я43+88.5я43

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
Мазилев В.А. Профессиональный рост личности и формирование педагогической одаренности: методологические, теоретические и прикладные проблемы	11
Карпов А.М. Универсальность био-психо-социо-духовного подхода в структурировании профессионального развития личности в современных условиях	15
Лебедева С.С., Безух С.М., Платонова Ю.Ю. Развитие здоровьесберегающей среды в вузах социального профиля в контексте использования регионального поликультурного потенциала	19
Снопкова Е.И. Индикаторы профессионального роста педагога в контексте категории «методологическая культура»	23
Андреева И.Н., Соколовская В.В. Индивидуальные ценности личности у современных поэтов и лиц, не занимающихся литературной деятельностью	27
Космач В.А. О предмете и периодизации истории психологии	30
Алексеева А.А. Стиль преподавания и восприятие учащимися учебного материала	37
Антонова Е.С., Циркунова Н.И. Изучение взаимосвязи созависимости с типами привязанности у студентов	40
Артёменко Т.К., Богомаз С.Л. Концептуальный подход к методологии ценностей, их влиянию на профессиональный рост человека	43
Балюкова И.Б. Гендерные и возрастные особенности представления школьников о буллинге в образовательной среде	50
Бахмат Е.М., Хлыщенко Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей, находящихся в социально опасном положении	54
Богданова Л.В., Циркунова Н.И. Влияние конфликтов на социально-психологический климат трудового коллектива	58
Богомаз С.Л. Проявления тревожности у людей с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика	61
Богомаз С.Л., Пашкович С.Ф. Особенности копинг-поведения людей с повреждением опорно-двигательного аппарата	71
Божко Г.А., Циркунова Н.И. Взаимосвязь локуса контроля и уровня тревожности в ранней взрослости	77
Борщ Д.С., Крестьянинова Т.Ю. Сформированность ценности здоровья у выпускников средних школ	81
Буян А.П. Профессиональный рост личности современного священнослужителя	84
Виноградова С.А. Психологическая сепарация от родителей на этапе ранней взрослости	87
Виноградова Т.Я. Психологическая помощь трудному подростку	91
Владимирова Т.М., Майер Л.В. Особенности организации процесса обучения дисциплине «Химия» в поликультурной среде	94
Войлокова Н.Л. Специфика тревожности в подростковом возрасте	98
Ганкович А.А., Милашевич Е.П., Поташева Ю.Л. Психологическая адаптация специалистов: от теории к практике	101
Герасимова В.В., Бадриева Р.Р. Полилингвальное образование и био-психо-социо-духовная организация человека и общества как интегральный инструмент формирования фундамента личности в профессиональном самоопределении и саморазвитии	104

Головач А.Д. К вопросу об использовании психологических методик для изучения образов экономических преступников и их жертв	108
Данилова Ж.Л. Особенности вертикальных конфликтов в системе межличностных отношений сотрудников органов внутренних дел	111
Дерябина М.А., Шарафэдин Е.Ч. Коммуникативная деятельность врача-стоматолога	118
Дисько И.В. Личностные характеристики подростков как индикатор правонарушений	122
Дюбова О.В. Влияние самооценки на самовоспитание в подростковом возрасте	126
Есипова Е.Г. Влияние детско-родительских отношений на развитие личности ребенка	129
Зайцева И.И. Влияние социальных сетей на формирование «Я-концепции» современного подростка	135
Иванова О.Н., Лауткина С.В. Влияние семейного воспитания на формирование готовности старшеклассников к семейной жизни	139
Иванова Т.Н. Особенности многодетных семей и их влияние на развитие индивидуальности ребенка	143
Ивановская А.М. Профессиональный рост: структурно-содержательные характеристики	147
Ильин Е.А., Богомаз С.Л., Демешко Д.О. Авторская адаптация структуры когнитивной иерархии ценностей М. Манфредо в специфике формирования гражданской идентичности личности	150
Карелин М.А., Борщ Д.С. Подвижные игры как средство формирования коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста	154
Карпинская М.Н., Крестьянинова Т.Ю. Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей, находящихся в социально опасном положении в учреждениях общего среднего образования	157
Каткович Н.Д. Развитие эмоционального интеллекта учащихся как фактор учебной успешности	160
Кирейцева Е.Ю., Циркунова Н.И. Мотивы выбора профессии студентов колледжа	163
Ковалёв Б.А. Патриотическое воспитание как основа для профессионального роста военнослужащих срочной военной службы	166
Корнилова О.В., Суханова А.П. Организация коммуникативной среды в ЦКРОиР для воспитанников с тяжёлыми, множественными нарушениями в развитии как основа для формирования их жизненных компетенций	169
Косаревская Т.Е., Мамась А.Н. Психологические ресурсы преодоления профессиональных трудностей и кризисных ситуаций	173
Кузьменков Д.В., Моторов С.А. Социально-психологические трудности адаптации молодого поколения во время прохождения воинской службы	177
Куксёнок В.А. Применение комплексного подхода при формировании коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	179
Лапковская Т.В., Крестьянинова Т.Ю. Психологические особенности проявления лени у старших подростков	183
Лауткина С.В. Разработка модели формирования эмоциональной сферы личности учащихся с особенностями психофизического развития в процессе коррекционно-педагогической работы	187

Лауткина С.В., Сущицкая Е.В. Особенности девиантного поведения и успеваемости младших школьников	194
Лебедева А.С. Ценностные ориентации молодых специалистов как индикатор профессиональной инициации	199
Макаренко А.А. Взаимосвязь тревожности и нарушений пищевого поведения ...	202
Макарова А.А. Копинг-стратегии больных шизофренией как детерминанта социально-трудовой адаптации в условиях психоневрологического дома-интерната	206
Маршалова М.В. Причины ургентной зависимости в подростковом возрасте	208
Милашевич Е.П. Социальные ценности современных студентов в поликультурной образовательной среде	212
Митицина Е.А. «Социальные сети» как объект социальных представлений молодежи	215
Михайлова О.О. Феномен «селфи» как психологическая характеристика современного человека	220
Мугако Е.В., Березко Т.А., Лауткина С.В. Внедрение модели развития эмоциональной сферы личности у учащихся с особенностями психофизического развития в процессе коррекционно-педагогической работы	223
Мухина В.А., Лауткина С.В. Индикаторы профессионального мастерства педагога	227
Новосельцева Е.В. Создание условий для поддержания и развития произвольного внимания ребенка при организации педагогического взаимодействия	231
Павлова Н.А. Влияние арт-терапии на реабилитацию личности	234
Панина Н.С. Психологические факторы перинатального периода развития личности	237
Парфенова Н.Б. Дискурс как ресурс психологического взаимодействия	243
Пашкевич И.А. Педагогический потенциал практико-ориентированного курса «Пастырская психология»	247
Пашкевич Н.А., Крестьянинова Т.Ю. Развитие внимания у детей старшего дошкольного возраста	250
Петрова С.М., Справчикова М.С. Эмоциональное выгорание и нервно-психическая устойчивость в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения	253
Плиганова А.А., Крестьянинова Т.Ю. Формирование эмпатии в совместной деятельности граждан, проживающих в доме-интернате (на примере ГУСО «Витебский дом-интернат для престарелых и инвалидов»)	257
Полозов Н.И., Крестьянинова Т.Ю. Влияние и факторы профессионального самоопределения	260
Поплавский Н.Н., Усенко И.С. Особенности Я-концепции спортсменов, занимающихся традиционно «женскими» и «мужскими» видами спорта	263
Портнова П.Г. Эмоциональный интеллект, эмоциональная креативность и индивидуальные и социальные ценности у индивидов с высоким и низким уровнем макиавеллизма	268
Преснякова А.В., Каратерзи В.А. Взаимосвязь субъективного переживания одиночества и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте	271
Пуцыло Т.С. Особенности социально-психологической адаптации лиц с тревожно-депрессивными состояниями	275
Розенберг Н.А. Средово-личностная интердетерминация мотивации к проявлениям: анализ исследования с использованием параметров интернальности	278

Рудыка Т.Ю., Семёнова Н.С. Влияние информационных ресурсов на личность.....	282
Савченко Н.А., Циркунова Н.И. Взаимосвязь самоотношения и копинг-стратегий личности подростков	286
Силаева И.Н. Психологические особенности призывного контингента для прохождения службы в резерве	289
Скоморощенко И.Н. Читательская грамотность как целевой ориентир современного образования	293
Старостенко Е.Н., Лауткина С.В. Особенности коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра	300
Стреленко А.А. Типология социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия: ресурсные модели	305
Турецкова А.А. Развитие стресса в педагогической деятельности	311
Усенко И.С., Поплавский Н.Н. Роль эстетического воспитания в профессиональном росте личности в поликультурной среде	314
Фадеева Е.Н. Изучение агрессивности и враждебности в подростковом возрасте	319
Фёдорова М.Г., Радкевич Т.Ю. Современные подходы к организации образовательного процесса с детьми с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования	323
Финогенова О.Н. Представления о труде подростков Красноярского края	327
Цветков А.И. Особенности психологической готовности сотрудников ГАИ к обеспечению общественного порядка в период массовых мероприятий	332
Шаранович Ю.В. Социально-психологические установки старшеклассников в мотивационно-потребностной сфере	336
Шарко Т.С. Профессиональное выгорание сотрудников психоневрологических домов-интернатов	340
Шерякова Т.Д. Отношение к смерти у лиц с тревожно-депрессивной симптоматикой и лиц, страдающих злоупотреблением алкоголем	343
Шмуракова М.Е., Совейко Е.И. К вопросу об инструментальных ценностях студентов в условиях неопределенности	346
Шпак В.Г., Севченко О.Б. Проблематика студенческого спорта в Республике Беларусь	350
Юнель С.А. Особенности самореализации студентов вуза в условиях современной образовательной среды	355
Якушина В.А., Кутькина Р.Р. Перфекционизм как фактор негативного влияния на эмоциональное благополучие человека	359
Яцухно О.Н. Взаимосвязь аутоагрессии и эмоционального интеллекта в подростковом возрасте	362
Deng Xiaodong, Крестьянинова Т.Ю. Взаимосвязь между стрессом на работе и эффективностью работы новых сотрудников: история вопроса	366
He Siuan, Крестьянинова Т.Ю. Исследование взаимосвязи между супружескими отношениями родителей и взглядами студентов колледжа на брак и любовь	369
Li Huan, Крестьянинова Т.Ю. Исследование взаимосвязи между ценностями и психическим здоровьем	372
Лепешко К.В. Психологические факторы социально-сравнительной ревности как детерминанты личностного роста	375
Фурманов И.А. Гендерные отличия в сексуальной мотивации личности в различные возрастные периоды ранней зрелости	379
Лаптёнок А.С. Этика межличностного общения в условиях поликультурного мира	384

ПРЕДИСЛОВИЕ

Динамичные изменения последних десятилетий во всех сферах жизни современного общества Беларуси способствуют формированию и развитию сильной личности, преобразующей социальную действительность. Сегодня развитие человеческого потенциала является доминирующим и ориентировано на повышение качества жизни, расширение возможностей человека во всех областях. На первый план выдвигается способность быть субъектом своего развития, самостоятельно находить решения значимых проблем в условиях быстро меняющегося мира. Среди областей широкой сферы развития человеческих ресурсов многие специалисты главенствующую роль отдают профессиональному развитию личности. Профессиональное развитие обычно отождествляют с прогрессивным развитием человека: созреванием, формированием, саморазвитием, самосовершенствованием.

В психологии нет однозначного определения понятия «развитие». Оно тесно связано с понятиями «становление» и «формирование», которые в отдельных науках, особенно в педагогике, используются как синонимы. В психологии под развитием понимается процесс изменений в сознании и поведении индивида: качественные перестройки в психических процессах и их взаимосвязях, появление новых мотивов и интересов, способствующих обретению новых психических свойств. Л.И. Анцыферова под развитием понимает «основной способ существования личности: психическое и социальное становление личности не ограничено какими-то определенными отрезками времени. Оно осуществляется на всех этапах жизненного пути человека. Период зрелости не может рассматриваться как конечное состояние, к которому направлено развитие и которым оно завершается. Наоборот, чем более зрелой в социальном и психологическом смысле становится личность, тем более возрастает ее способность к дальнейшему развитию». Таким образом, нескончаемый процесс становления – характерная черта психологической организации личности и одно из обязательных условий ее способности к непрерывному безграничному развитию.

Авторы акмеологической концепции профессионального развития отмечают, что профессионализм личности достигается в процессе формирования профессионально важных способностей, развития личностно-деловых качеств, расширения пространства личности, ее профессионального и нравственного «обогащения», рефлексивной организации, рефлексивной культуры, творческого и инновационного потенциала, мотивации достижений, раскрытия творческого потенциала и наличия сильной и адекватной мотивации. Акмеологи подчеркивают, что, даже достигнув высокого уровня профессионализма, специалисты не перестают развиваться.

Большинство ученых, занимающихся проблемой профессионального развития, признают, что развитие личности профессионала осуществляется путем систематического усовершенствования, расширения и подкрепления спектра знаний; развития личностных качеств, необходимых для освоения новых профессиональных знаний, навыков и умений. Профессиональное развитие должно быть не формальностью или обязанностью, а образом мышления, полезной привычкой. В различных формулировках утверждается также необходимость профессионального развития личности в течение всей жизни.

Многолетнее глубокое изучение учеными проблемы профессионального развития личности специалиста нашло свое отражение в отечественных и зарубежных концепциях разных авторов. Помимо вышеупомянутых концепций существуют и другие концепции профессионального развития личности, которые по-разному определяют сущность профессионального становления специалиста, его трансформацию и самосовершенствование.

Л.М. Митина в своей концепции профессионального развития рассматривает модели адаптивного поведения и профессионального развития личности. Принципиальным для автора является отсутствие связи между возрастом человека и его профессиональным развитием.

Э.Ф. Зеер в своей концепции выделяет четыре стадии профессионального развития личности, основанием которой является социальная ситуация развития и уровень реализации в профессии. Периодизация профессионального развития опирается на хронологический возраст человека.

В основе концепции А.Т. Ростунова лежит создание эффективной системы управления формированием профессиональной пригодности, под которой он понимает совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, обеспечивающую наибольшую эффективность его общественно полезной деятельности и удовлетворенность своим трудом.

В самой популярной в настоящее время концепции «карьерной зрелости» Д. Сьюпера даются описания рядов стадий и этапов профессионального развития, имеющих самостоятельные задачи: «пробуждение», «исследование», «сохранение», «снижение». Стадии сопоставляются с этапами жизненного пути, то есть с возрастом человека. Здесь в качестве основного механизма профессионального развития рассматривается развитие Я-концепции при соотношении опыта собственных достижений и личностных проявлений с социальными требованиями, при идентификации значимым другим и проигрывании различных социальных ролей.

Процесс профессионального развития, по мнению Д. Холланда (типологическая теория), ограничивается определением самим индивидом личностного типа, к которому он относится, поиском профессиональной сферы, соответствующей собственному типу, выбором одного из четырех квалификационных уровней этой сферы.

Сходство подходов состоит в методологической общности подходов и принципов. Различия просматриваются в концентрации исследований на формах профессионального развития. Одни большее значение придают профессиональному становлению, другие – процессу профессионализации, третьи – личностно-профессиональному развитию.

Начало XXI века ознаменовалось расширением миграционных процессов в нашей стране. В мировом образовательном процессе возникла и широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождена концепция личности, основанная на идеях природосообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития. В научный оборот входят такие понятия, как образовательное пространство, поликультурное пространство, поликультурное образование, поликультурная среда и др.

При этом проведенный анализ теоретических источников по заявленной проблеме исследования показал неоднозначность трактовки понятия «поликультурная среда». Термин «среда», как правило, употребляется для обозначения чего-то внешнего по отношению к человеку, либо как нечто, окружающее

человека. Первые научные толкования среды в философии мы встречаем у Г.В.Ф. Гегеля, который называл средой то, что в естествознании того времени определялось понятием «сила», некоторые конкретные предметы. К. Маркс и Ф. Энгельс широко использовали понятие «среда» в анализе конкретных общественных явлений.

Современные исследования вносят свои характеристики в понятие среды. Так, в работах Ю.С. Мануйлова среда рассматривается как средство развития и формирования личности ребенка: «Обитатели среды, используя ее возможности, удовлетворяют свои потребности...». В социологическом анализе среда трактуется, прежде всего, как «социальная среда» – макросреда, в которой действуют социально обусловленные факторы и закономерности. В педагогике и психологии часто встречается понятие «образовательная среда». Так, В.В. Рубцовым данное понятие понимается как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия). Образовательная среда, по В.И. Слободчикову, представляет собой динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося. В.А. Ясвиним образовательная среда рассматривается главным образом как среда информационная и психологическая.

Еще один подход к разработке модели образовательной среды предложен психологом В.И. Пановым. Исходным основанием модели экопсихологической образовательной среды у Панова служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек–окружающая среда». Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

В современном мире среда любой образовательной организации представляет собой пересечение взаимодействующих субкультур (разновозрастных, разнопрофильных, разносоциальных, разнокультурных и т.д.) как структурных единиц культуры, следовательно, она может быть определена как поликультурная. В раскрытии сущности понятия «поликультурная среда» основой выступает категория «культура». Понятие «культура» Д. Мацумото характеризует «как динамичную систему правил, установленных группами с целью обеспечения своего выживания, включая установки, ценности, представления, нормы и модели поведения, общие для группы, но реализуемые различным образом каждым специфическим объединением внутри группы, передаваемые из поколения в поколение, относительно устойчивые, но способные изменяться во времени». Поликультурная среда является определенной формой и продуктом деятельности людей различных культур. Следовательно, факторы, направленные на развитие социальной активности субъекта, способствуют духовному обогащению как различных микросред (сред ближайшего окружения), так и самой поликультурной среды. Феномен поликультурности стал предметом особых исследований в США во второй половине XX века. В 1970-х гг. в США выходит в свет книга М. Гордона «Ассимиляция в американской жизни». М. Гордон определяет поликультурную среду как процесс, посредством которого два или более лиц или групп принимают те или иные модели поведения.

Культуры различных групп смешиваются и образуют новую культуру, которая несколько отличается от культур любой одной из групп в отдельности, тем самым привнося новые культурные парадигмы в жизнь страны. Сам термин «поликультурная среда» ещё не использовался, часто происходило смешение понятий «образование», «образовательная среда». Образование – это создание особой образовательной среды с возможными различными траекториями развития людей в этой среде. Среда же (образовательная) – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также предоставление возможностей для её развития. В России поликультурная среда исследуется с конца XX века в работах Е.В. Бондаревской, В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко и др. Поликультурная среда – это среда, в которой одновременно приобретаются знания и происходит соответствующая передача более точной и совершенной информации при сохранении уважения к группам меньшинств. Таким образом, поликультурная среда способствует формированию национальной идентичности личности, обеспечивает подготовку обучаемых к пониманию других культур, признанию и принятию культурного разнообразия.

Цель поликультурной среды – формировать человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональном коллективе. Историческая обусловленность поликультурной среды предполагает качественно различную взаимосвязь ее элементов в каждую эпоху. На современном этапе развития общества модель, содержание, структура поликультурной среды настолько усложняются, что без их анализа, изучения механизмов функционирования трудно уяснить особенности духовного развития личности. Поликультурная среда развивает не только отдельные личности, но и общество в целом, позволяя ему брать из каждой культуры лучшие её составляющие.

Одним из условий эффективной реализации поликультурного образования, создания поликультурной среды является проблема подготовки педагогических кадров и их готовность работать в условиях поликультурности (моральная, психологическая, профессиональная и т.п.).

Поликультурная среда – это ответ на потребности многонационального населения, обострившейся проблемы потока иммигрантов из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Проблема профессионального развития особенно актуальна в настоящее время. В условиях модернизации белорусского образования резко повысился спрос на квалифицированного, творчески мыслящего, конкурентоспособного учителя, стремящегося к непрерывному образованию и совершенствованию личностных и профессиональных качеств. Материалы данного сборника научных статей помогут в решении поставленных задач.

УДК 159.9

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ЛИЧНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Статья посвящена обсуждению актуальной проблемы современной психологии – исследованиям в области формирования педагогической одаренности в учебном процессе. Традиционно профессиональный рост личности рассматривается как проблема психологии труда, что, несомненно, имеет достаточные основания. В статье предлагается и обосновывается расширение контекста исследования, позволяющее использовать для изучения этого важного психологического вопроса возможности современной общей психологии. В статье ставится проблема формирования педагогической одаренности и демонстрируется, что при условии выполнения некоторых методологических и теоретических требований, проблема может быть успешно решена. Более того, способ решения проблемы формирования педагогической одаренности может быть трансформирован в технологию за счет «перевода» основных результатов деятельности обучающихся и обучаемых в данном направлении на язык компетенций, что позволяет реализовать наработки и в педагогической психологии, и в психологии труда, обеспечивая практическое применение полученных в исследовании продуктов.

Ключевые слова: психология, методология, личность, способности, одаренность, внутренний мир человека, формирование одаренности

PROFESSIONAL PERSONAL GROWTH AND FORMATION PEDAGOGICAL GIFTS: METHODOLOGICAL, THEORETICAL AND APPLIED PROBLEMS

The article is devoted to a discussion of an urgent problem of modern psychology – research in the field of the formation of pedagogical talent in the educational process. Traditionally, professional growth of an individual is considered as a problem of labor psychology, which undoubtedly has sufficient grounds. The article proposes and justifies an expansion of the research context, which makes it possible to use the possibilities of modern general psychology to study this important psychological issue. The article poses the problem of developing pedagogical talent and demonstrates that, provided that certain methodological and theoretical requirements are met, the problem can be successfully solved. Moreover, the method of solving the problem of developing pedagogical talent can be transformed into technology by translating the main results of the activities of teachers and students in this direction into the language of competencies, which makes it possible to implement developments in both educational psychology and occupational psychology, ensuring the practical application of those obtained in the study products.

Key words: psychology, methodology, personality, abilities, giftedness, the inner world of a person, the formation of giftedness

Введение. Традиционный витебский Круглый стол, проводимый в 2023 году, посвящен важной проблеме современной психологии. Профессиональный рост личности изучается в основном в рамках психологии труда, что, несомненно, вполне обоснованно. Однако трудно не заметить, что при таком (безусловно, значимом и правомерном подходе) потенциальные возможности рассмотрения проблемы несколько ограничиваются. Даже учебники XXI века трактуют предмет психологии труда как «психологические факты (процессы, состояния, свойства) и закономерности, порождаемые трудовой деятельностью человека» [1, с. 22]. Очевидно, что при таком понимании предмета сам субъект или действующая личность в такую трактовку предмета «не вписываются», явно выходя за ее пределы [2]. Понятно, что собственно профессиональный рост личности связан в первую очередь именно с развитием способностей субъекта. Однако, исследования, посвященные проблеме развития способностей в профессиональной деятельности, не говоря уже о их формировании – целе-

направленном изменении в заданном направлении – довольно редки. Как представляется, использование методологического и теоретического арсенала современной общей психологии позволяет несколько расширить контекст потенциального рассмотрения обсуждаемой проблемы, и, возможно, найти новые подходы к решению означенных выше проблем.

Материал и методы. В настоящей статье обсуждается возможность формирования педагогических способностей и педагогической одаренности. Понятно, что успешность педагогической деятельности напрямую зависит от наличия (отсутствия) у педагога педагогических способностей (педагогической одаренности). Профессия учителя является массовой, организовать отбор абитуриентов (по примеру творческих вузов), обладающих необходимыми способностями, в современных социокультурных условиях не представляется осуществимым тем более, что отсутствуют надежные методические средства диагностики данных способностей.

Цель статьи состоит в том, чтобы показать: проблему формирования педагогической одаренности в существующих условиях нельзя рассматривать как чисто *практическую* (какой она представляется на первый взгляд), поскольку даже ее постановка, не говоря уже о формулировании подхода к исследованию и последующему решению, связаны с выбором определенных *методологических* и *теоретических* позиций. Цель определила название статьи, которое, возможно, получилось чрезмерно длинным, за что автор приносит свои искренние извинения.

Методологической основой в данном исследовании послужили положения интегративной когнитивной методологии психологии и коммуникативной методологии [3; 4].

Результаты и их обсуждение. В отечественной педагогической психологии, имеющей давние традиции, вопросы педагогических способностей обсуждались достаточно интенсивно, начиная с 1950-х – 1960 гг. Были составлены различные перечни конкретных способностей, входящих в структуру *педагогических способностей* (Ф.Н. Гоноволин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина и др.).

Если вначале перечень способностей определялся интуитивно, опираясь на здравый смысл, то позднее в основу были положены результаты анализа педагогической деятельности [5]. В целом можно констатировать, что попытки в этом русле не увенчались значительным успехом [5]. Необходимо специально подчеркнуть, что все эти исследования были вдохновлены и исходили из трактовки способностей, которая была основной в советской психологии, – концепции классика психологии Б.М. Теплова, полагавшего способности индивидуально-психологическими качествами человека, не сводимыми к знаниям и умениям, но обеспечивающими успешность выполнения соответствующей деятельности [6].

Не останавливаясь на истории вопроса подробно (см. [5]), можно констатировать, что большинство исследователей достаточно быстро отказалось от ориентации на изучение собственно педагогических способностей, обратившись к рассмотрению более широких конструктов. Изучение педагогического труда, *деятельности учителя*, несомненно, открывает более широкие возможности для установления разного рода зависимостей, но очевидно затушевывает роль собственно педагогических способностей. Понятно, что деятельности можно научить, ею можно овладеть, но, *что происходит со способностями* в процессе овладения ею, из такого исследования в более широком контексте исследования, уже не очень ясно.

Широко известны исследования, посвященные психологии труда учителя (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий и мн. др.), в которых были выявлены профессионально значимые и профессионально обусловленные качества педагога, что, несомненно, очень важно и для педагогической психологии, и для психологии труда.

В ставшей классикой работе А.К.Марковой (1983) была предложена целостная модель труда учителя, охватывающая в единстве все его стороны: процесс и результат труда, его эффективность и неэффективность, вскрыта специфика труда в разных условиях. В работе Л.М.Митиной (2004) рассмотрены психологические основы труда учителя, предложены авторская концепция и технология профессионального развития педагога. Даже одна из инициаторов изучения педагогических способностей в отечественной психологии Н.В.Кузьмина (кстати, одна из очень немногих, кто сохраняет приверженность идее изучения педагогических способностей) в более поздних работах предпочитает говорить о личности учителя и мастера производственного обучения.

Можно смело констатировать: исследование собственно *педагогических способностей* столкнулось с известными сложностями. Корни этих трудностей можно увидеть в кризисе *теории способностей* в современной психологии.

Понятно, что о направленном формировании педагогических способностей говорить в таких обстоятельствах уже не приходилось. Известно высказывание великого педагога В.А. Сухомлинского: «Научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам». Известно и то, что великим педагогам это важное качество было органически присуще, более того, оно составляет – и с этим тезисом все согласны – сердцевину *педагогических способностей*.

Как можно полагать, главная причина относительных неудач все же заключается в *отсутствии современной теории способностей в психологии*.

В самые последние годы в работах В.Д. Шадрикова [7; 8; 9] сформулированы положения, раскрывающие суть понятий «способности» и «одаренность». Долгожданная теория способностей и одаренности в отечественной психологии появилась. Понятие «способности» раскрываются в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности. Способности определяются В.Д. Шадриковым как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции (природные способности), достроенные системой операционных механизмов и способов их реализации (способности субъекта деятельности) и поставленные под контроль личностных качеств (способности личности). Способности имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [7].

Как отмечает сам автор, «опираясь на работы С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурии, П.К. Анохина, Б.Г. Ананьева, собственные теоретические разработки и экспериментальные данные, нами были сформулированы положения, раскрывающие суть понятий «способности» и «одаренность»» [10, с. 37].

Обратим внимание на *теоретические следствия* из концепции способностей В.Д. Шадрикова. «Представленная теория способностей позволяет: дать ответ на вопрос: что есть способности; показать отношение общих и специальных способностей; установить связь между способностями и психическими процессами; высказать гипотезу о возможном механизме вовлечения отдельных способностей в систему деятельности; показать место способностей в структуре психики; показать механизм развития способностей, прежде всего через освоение интеллектуальных операций; рассмотреть взаимодействие психических функций, способностей и личностных качеств; предложить основания для классификации способностей по основным психическим функциям; наметить путь развития способностей от природных к духовным, через способности субъекта деятельности; продвинуться в теоретической разработке проблем одаренности; показать ограниченность современных процедур тестирования способностей и наметить пути их развития» [10, с. 37–38].

Мы не имеем возможности в рамках настоящего текста дать изложение теории одаренности (см. подробно [7]).

Представленная выше теория послужила основой для разработки концепции *педагогических способностей и одаренности* [11; 5], определения методов и методик исследования [9], что позволило выстроить *стратегию формирования педагогической одаренности* [5]. Подчеркнем, что начинать формирование педагогической одаренности необходимо с высшего *личностного уровня*, с личностных смыслов, связанных с тем, что учитель не просто профессия, а миссия (см. [5]).

Необходимо специально отметить, что появление *теории способностей* оказалось возможным при изменении *методологических позиций* в психологии: такие связи, о которых речь шла выше, когда были представлены следствия из новой теории, могут быть адекватно презентированы только в том случае, когда предметом психологии выступает не абстрактная психика, а *внутренний мир человека*, имеющий свою *архитектонику*. Новая формулировка предмета психологии потребовала изменения трактовки фундаментального методологического принципа – принципа *психофизического единства* [12].

Для того, чтобы завершить сюжет о формировании педагогической одаренности, отметим, что логическим завершением работы в данном направлении явилась разработка *педагогической технологии*. Процесс формирования педагогической одаренности был операционализирован, что позволило осуществить «перевод» его на язык компетенций, которые необходимо сформировать у обучаемых и у учителей. В настоящее время определены перечни и содержание компетенций [13], которые должны быть сформированы у учащихся (школьников) и педагогов (учителей).

Таким образом, можно констатировать, что решение конкретного вопроса, который на первый взгляд, представлял собой чисто *прикладную* работу – применение психологического знания к практике обучения в школе – трансформировался в чисто *научную исследовательскую проблему*, требующую изменения *методологического подхода*, что в свою очередь позволило разработать новую современную *психологическую теорию*.

Заключение. Осуществленное выше краткое рассмотрение вопроса о возможностях формирования педагогической одаренности позволяет сделать некоторые важные выводы. Они касаются того, что в современной психологической науке существует некоторая разобщенность между отраслями психологии: к примеру, между психологией труда и общей психологии. Как можно полагать, вина здесь лежит на общей психологии, которая должна обеспечивать отрасли психологической науки качественным методологическим продуктом, позволяющим решать современные задачи. К сожалению, приходится констатировать, что общая психология уделяет этим вопросам недостаточное внимание, что, несомненно, негативно влияет на состояние дел в психологической науке. Все настоятельнее ощущается необходимость в разработке и концептуализации философии психологии (как области психологического знания), которая призвана определять первоочередные задачи методологических исследований. Впрочем, это тема, достойная специального обсуждения.

Список использованной литературы:

1. Толочек, В.А. Психология труда: Учебное пособие. 3-е изд., доп. / В.А.Толочек – СПб.: Питер, 2020 – 480 с.
2. Мазилев, В.А. Методологические размышления: психология труда через призму учебника XXI века / В.А.Мазилев, Ю.Н.Слепко // Методология современной психологии, вып. 11, 2020, с.216-226
3. Мазилев, В.А. Методология психологической науки: история и современность / В.А. Мазилев – Ярославль, 2017 – 419 с.
4. Мазилев В.А. Актуальные методологические проблемы современной психологии / В.А. Мазилев – Ярославль: МАПН, 2002 – 165 с.
5. Мазилев, В.А. Исследование педагогических способностей и стратегии формирования педагогической одаренности / В.А. Мазилев // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 4 (115). – С. 96–106
6. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Ученые записки государственного научно-исследовательского института психологии. Том 2. М., 1941. – С. 3–56

7. Шадриков, В.Д. Способности и одаренность человека. / В.Д. Шадриков. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2019 – 274 с.
8. Шадриков, В.Д. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев. – М.: Юрайт, 2015 – 411 с.
9. Шадриков, В.Д. Методология и методы изучения способностей. / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев, Ю.Н. Слепко. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2018 –159 с.
10. Шадриков, В.Д. Психологическая теория способностей и одаренности / В.Д. Шадриков // Психология творчества и одаренности. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 15-17 ноября 2021 года, г. Москва: в 3-х частях / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Ассоциация технических университетов, 2021. – С.35-39
11. Шадриков, В.Д. Психология педагогических способностей / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев, Ю.Н. Слепко. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2021 – 219 с.
12. Шадриков, В.Д. О психофизическом принципе (предмет психологии) / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев // Психологический журнал. – 2022. – Том 43. – №3. – С. 15–24.
13. Шадриков, В.Д. Дидактика (компетентностный подход): Учебное пособие для учителей, методистов и студентов педагогических учебных заведений / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во Пер Се, 2023 – 102 с.

Карпов А.М., профессор, доктор медицинских наук
kam1950@mail.ru

*Казанская государственная медицинская академия –
филиал Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения дополнительного
профессионального образования «Российская медицинская академия
непрерывного профессионального образования»
Минздрава Российской Федерации, г. Казань, Республика Татарстан*

УДК 159.9

УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ БИО-ПСИХО-СОЦИО-ДУХОВНОГО ПОДХОДА В СТРУКТУРИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье дается характеристика современных деструктивных факторов, воздействующих на население. Представляется био-психо-социо-духовная научная парадигма человека и экстраполируется на запросы и проблемы структурирования профессионального развития личности в современных условиях.

Ключевые слова: био-психо-социо-духовная парадигма, деструктивность современной цивилизации, запросы воспитательно-образовательной деятельности.

UNIVERSALITY OF BIO-PSYCHO-SOCIO-SPIRITUAL APPROACH IN STRUCTURING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN MODERN CONDITIONS

The article gives a description of modern destructive factors affecting the population. The bio-psycho-socio-spiritual scientific paradigm of man is presented and extrapolated to the requests and problems of structuring the professional development of the person in modern conditions.

Key words: bio-psycho-socio-spiritual paradigm, the destructiveness of modern civilization, requests for educational activities

Введение. Поэт А.Кушнер отметил, что «Времена не выбирают. В них живут и...» приспособляются к их условиям, пытаются совершенствовать себя и мир. Современная цивилизация переживает глубинный, самый сложный кризис за всю историю своего существования [1] его раскрыл М. Ковальчук – экс-президент Российской академии наук в выступлении перед Правительством РФ. Осуществляется глобализационная политика сокращения населения планеты с 8 до 1–2 млрд людей. Организуются войны, в которых люди физически уничтожаются. Создаются миллионы беженцев,

переселяющихся в другие страны, вследствие чего создаются стрессы, конфликты, снижается качество и продолжительность жизни у коренного населения и беженцев. Относительно не воюющих применяются технологии расчеловечивания, «отцифровывания», «унификации», чипирования, роботизации людей для полного контроля над ними, дистанционного управления психикой и поведением. Происходит духовная, культурная, социальная и биологическая деградация населения. Происходит слом системы базовых моральных принципов, создание альтернативных ценностей, которые не вписываются в реальную жизнь. В гибридной войне, не имеющей четких территориальных и временных границ, охватывающей большинство населения земли, для сокращения населения применяется комплекс разнообразных невоенных технологий – информационных, идеологических, политических, социальных, управленческих, экономических, финансовых, рыночных, психологических, педагогических, медицинских, продуктовых, экологических и др. Агрессивная информационная война, создает в обществе хаос и неопределенность, а у людей стресс, тревогу, страх, депрессию, бессонницу, не дает людям «опомниться», разобраться в ситуации, найти способы и возможности устранить угрозы, обеспечить безопасность, обрести конструктивность и ресурсы для нормализации жизни.

В таких неблагоприятных внешних условиях жизнь нужно продолжать: рожать, растить и воспитывать детей, формировать гармоничную, здоровую личность, готовить специалистов, профессионалов, патриотов для преодоления всех испытаний, внешних и внутренних угроз.

Надо выжить и победить, добиться мира, справедливости, сотрудничества, создать условия для развития и процветания всего человечества. Это вызовы и задачи каждого из нас и наших современников.

Материал и методы. С чего начать? Конечно, с мечты, с образа идеального будущего самих себя и мира, в котором всем будет комфортно жить и трудиться, с образа человека, соответствующего замыслу Творца, создавшего человека с любовью, по своему образу и подобию. Это вечный вопрос. На него давались ответы во все времена, во всех цивилизациях. Нам знакомы религиозные, донаучные представления о триединой структуре человека, включающей тело, душу и дух, с четкой иерархией возрастания их масштабов в названной последовательности.

Научная парадигма нормативности структуры человека 20 века дана в определении понятия здоровья Всемирной Организацией Здравоохранения в 1946 г. В нем названы также 3 составляющих – физическая, душевная и социальная. В ряде комментариев душевная дополняется, соединяется с духовной. Однако, духовная не выделяется в отдельную составляющую. Современная научная парадигма более 40 лет определяется как биопсихосоциальная, в которой духовная составляющая также не называется, но подразумевается в психологической [2–3].

Автор с коллегами 25 лет разрабатывает био-психо-социо-духовную парадигму, интегрирующую 4 составляющие, воплощенные в одноименных потребностях, структурированную как 4-слойная матрешка с нормативным возрастанием масштабов потребностей человека по иерархическому принципу: от биологических, через психологические, социальные к духовным [4]. Это общечеловеческая норма, критерий человекомерности, с которым нужно соотносить организацию управления, администрирования, образования, воспитания, лечения – всего, что делается для людей.

Она заслуживает внимания и обсуждения для разработки концепции идеального образа человека и применения для структурирования профессионального развития личности в современных условиях. Проиллюстрируем это на примере развития определенного человека.

Результаты и их обсуждение. Биологическая составляющая человека и, соответственно, биологические потребности у людей, различающихся по психологическим, социальным и духовным характеристикам, похожи. Всем нужны воздух, вода, еда, сон, тепло, одежда, жилье, туалет и т.д. Зачатие, беременность, роды, вскармливание материнским молоком – у всех людей происходят сходным образом. Продукты питания содержат одни и те же компоненты – белки, жиры, углеводы, соли, витамины, воду и т.д. Люди дышат, едят, пьют, спят, потеют, опорожняют кишечник и т.д. одинаковым способом. Биологические потребности предназначены для обеспечения целостности и гармоничности человека в границах организма в пространстве природы и общества. Масштаб биологических потребностей ограничен запросами поддержания внутреннего физического и химического баланса (гомеостаза) и саногенеза. Они поддаются точному расчету по физиологическим и гигиеническим нормам.

В задачи программы воспитания и формирования личности в современных условиях необходимо давать знания о биологии человека, о всех биологических потребностях и правильных, научно обоснованных способах их обеспечения и удовлетворения. Сейчас актуально формирование установок на здоровый образ жизни, с сознательным исключением множества вредностей – курения, алкоголизации, наркотизации, переизбытка, недосыпания, физической пассивности и др. необходимо воспитывать бдительность у граждан для самоконтроля за качеством продуктов питания, исключения геномодифицированных и фальсифицированных продуктов, содержащих много сахара, консервантов, ароматизаторов, антибиотиков, гормонов, пальмового масла и других, вредных для здоровья веществ.

С учетом развития цифровых технологий нужно учить защищаться от волновых, особенно, ионизирующих воздействий, повреждающих ДНК, клетки и органы, вызывающих нарушения иммунитета и онкологические заболевания. В средствах бытовой химии – моющих, красящих, омолаживающих, косметических, дезинфицирующих и других, могут содержаться вещества повреждающие гены и клетки. Это нужно знать для активной профилактики.

Психологическая составляющая человека и соответствующие потребности обеспечивают добровольное объединение людей в семьи и коллективы. Это, присущие всем нормальным людям, потребности в любви, безопасности, приятии, понимании, обратной связи, доверии, заботе, надежности, предсказуемости отношений среди родных, друзей и коллег. Для удовлетворения этих потребностей семье нужны дом, квартира, мебель, одежда, средства связи, транспорт и др. Масштаб психологических потребностей также естественным образом ограничен. Людям нужна одна семья, стабильный круг родных и друзей, одна любимая профессия, один любимый вид спорта. Нормативность психологических потребностей нужно воспитывать с детства, лучше всего на личном примере родителей. Это необходимое условие формирования здоровой личности.

В настоящее время актуальны деструктивные воздействия на психологические составляющие жизни. Использование цифровых игрушек для детей начинается с первых лет жизни. Ребенок, не умеющий читать и считать, проводит много времени с такими игрушками. Мать в это время погружена в смартфон. Нормальные вербальные, эмоциональные, тактильные контакты между детьми и родителями существенно сокращаются и упрощаются. Это негативно отражается на развитии речи и интеллекта, мимики и моторики, двигательной активности, социализации детей, способствует росту расстройств аутистического спектра. Цифровизация, формализация и бюрократизация образования, введение ЕГЭ, привели к замене системного, логического мышления на клиповое, не отражающее логических, структурно-динамических связей между явлениями. Это распространилось на поведение и сознание детей [6].

На воспитание нормативных психологических отношений в семье, между детьми и родителями, мужем и женой, существенное влияние оказывают телепередачи, сериа-

лы телевизионных фильмов, продукция шоу-бизнеса, СМИ, сообщающие о деструктивных отношениях в семьях известных людей. Эти информационные, эмоциональные и художественные воздействия очень разнообразны. Приоритетны зрелищность и развлекательность. Направленность на системное, последовательное, идеологическое и духовное форматирование идеалов традиционной, гармоничной семьи и семейных ценностей – любви, ответственности, жертвенности, верности – недостаточная. В России разводом заканчивается 70–80% браков. Это – важное современное направление развития личности.

Социальная составляющая и одноименные потребности предназначены для обеспечения гармоничной интеграции человека в пространстве общества за пределами семьи и дома. К ним относятся потребности в образовании, профессии, работе, зарплате, средствах связи, профессиональном и социальном росте, соблюдении гражданских прав и законов, защите от внешних угроз. Социальные потребности проявляются у людей в личной ответственности за соблюдение правопорядка, социальных и культурных норм поведения гражданами; за цели, задачи, программы и технологии развития общества и людей. Эти потребности реализуются в трудовой, общественной, управленческой и политической деятельности. В настоящее время эта составляющая жизни самая проблемная. Все реформы, войны, революции, политические конфликты рождаются и проявляются в социуме, охватывая миллионы людей. В управленческой деятельности многих стран и всего мира уменьшилась актуальность и значимость духовных ценностей – ответственности, честности, чести, совести, справедливости, служения людям и Творцу. Человечное – отцовское и материнское – управление переродилось в формальный, прагматичный, эгоистичный, корыстный, циничный, коррумпированный менеджмент. Высшими ценностями для большей части современных управленцев стали личная выгода, собственная легитимность и безопасность. Вследствие этого снижается качество жизни населения и его количество.

Актуальной задачей для восстановления мира и благополучия является воспитание нового поколения управленцев, подбор кадров, обладающих важнейшими качествами, такими как: любовь и уважение к людям, ответственность, профессионализм, патриотизм, справедливость, самокритика

Духовная составляющая и духовные потребности предназначены для целостности и гармоничности человека в пространстве человечества и Вселенной. Духовность проявляется принятием и добровольным исполнением законов и воли Творца, Отца небесного, служением Ему и его любимому творению – Человеку и человечеству. В ней проявляется ответственность человека за реализацию его возможностей внести свой личный вклад в приближение к идеалу материально-социально-духовной организации жизни людей. К духовным потребностям относятся справедливость, совесть, честь, долг, ответственность за детей, больных, стариков, патриотизм, почитание родителей, предков, веры, культуры, традиций, защита страны, сохранение природы и другие.

В современную эпоху духовная составляющая жизни у значительной части людей вытеснена социальными, психологическими, имущественными, финансовыми интересами. Духовные потребности у людей перекрылись материальными и социальными, но не исчезли из био-психо-социо-духовной структуры Человека. Их неудовлетворенность часто является причинами моральных травм, страхов и душевных страданий.

Для нормативного структурирования профессионального развития личности в современных условиях необходимо формирование духовных потребностей. Их следует признавать их как высшие ценности, и возвращать в личное и социальное пространство.

В био-психо-социо-духовной структуре человека духовные потребности образуют четвертый – внешний контур, определяющий масштаб личности, целей и смыслов ее деятельности, стратегий и средств их достижения. Духовность оформляет всю структуру человека и используется нами для оценки нормативности человека и его пове-

дения. Большинство людей соглашаются с этой конструкцией человека и самих себя. Она реально является общей, единой для всех.

Заключение. Применение био-психо-социо-духовного подхода для структурирования профессионального развития личности в современных условиях, позволило обеспечить системность, полноту, логичность, этапность, последовательность, конкретность и конструктивность изложения рассуждений. Этот подход применим для любой страны и любой эпохи, он мультидисциплинарный, органично интегрирует разные составляющие жизни человека и общества с Природой и Творцом, показывает перспективное направление развития человека и человечества – признание духовных ценностей высшими, и их приоритет в разработке нормативной социальной организации человечества, обретении гармонии в коллективе, семье и в душе человека.

Список использованной литературы:

1. Вызовы будущего Картина мира с Михаилом Ковальчуком [электронный ресурс]. – Режим доступа: URL <https://www.youtube.com/watch?v=2TmDQgbddjl&list=PLEHMope8DYZMfdBOeEmgoZW05skf7XC7g&index=1>. – Дата обращения: 05.11.2023.
2. Engel, G. The Clinical Application of Biopsychosocial Model // The American Journal of Psychiatry. – 1980. – P. 535–544.
3. Холмогорова, А.Б. 40 лет биопсихосоциальной модели: что нового? / А.Б. Холмогорова, О.В. Рычкова // Социальная психология и общество. – 2017. – № 8(4). – С. 8–31.
4. Системная биопсихосоциодуховная профилактика радикализма, экстремизма и терроризма. Монография / А.М.Карпов и др. – Казань: ИД «МеДДок», 2018 – 172 с.

Лебедева С.С., старший научный сотрудник, доктор педагогических наук

Безух С.М., доцент, доктор медицинских наук

Платонова Ю.Ю., доцент, кандидат педагогических наук

smb5353@inbox.ru

Государственный институт психологии

и социальной работы, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

УДК 378.17

РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ВУЗАХ СОЦИАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА

В статье на основе теоретического анализа и практики деятельности вуза социального профиля рассматривается комплекс проблем, связанных с идеей создания экосистемы, направленной на развитие здоровьесберегающей среды, формирования у будущих специалистов компетенций, необходимых им для работы в социальной сфере по повышению качества жизни получателей социальных услуг. Использование потенциала поликультурного пространства региона создает мощный резерв для развития здоровьесберегающей среды вуза, формирования опыта здоровьесбережения и будущих специалистов социальной сферы и его транслирования в их практической деятельности.

Ключевые слова: здоровьесбережение, вуз социального профиля, поликультурный потенциал региона, экологическая направленность, профессиональная компетентность.

DEVELOPMENT OF A HEALTH-SAVING ENVIRONMENT IN SOCIAL UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF USING REGIONAL MULTICULTURAL POTENTIAL

Based on the theoretical analysis and practice of the activities of a social university, the article examines a set of problems associated with the idea of creating an ecosystem aimed at developing a health-saving environment, forming the competencies of future specialists necessary for them to work in the social sphere to improve the quality of life of recipients of social services. The use of the potential of the multicultural space of the region creates a powerful reserve for the development of the health-saving

environment of the university, the formation of the experience of health protection and future specialists in the social sphere and its translation in their practical activities.

Key words: health preservation, social university, multicultural potential of the region, environmental orientation, professional competence

Введение. Рассмотрение проблемы здоровьесбережения в современных вузах и особенно в вузах социального профиля требует анализа, выявления и обоснования перспектив развития этого направления с учетом реалий последнего времени. Развитие здоровьесберегающей среды вуза предполагает активное использование стратегических коммуникаций в поликультурном пространстве региона, в котором заложен постоянно развивающийся экологический потенциал.

Анализ классической концепции, современных теорий здоровьесбережения и инновационной практики разных уровней – регионального, муниципального, государственных и негосударственных организаций, опирающихся на федеральные программы, где в данном случае центральной выступает «доступная среда», – свидетельствует о том, что реальная практика учитывает ряд современных подходов.

Среди них наиболее актуальными являются: концепция становления личности в системе воспитания с позиции формирования здорового образа жизни (И.И. Брехман, О.В. Гринина, Г.К. Зайцев, С.В. Ким, В.В. Колбанов, Ю.П. Лисицын, Н.К. Смирнов, Л.Г. Татарникова, Г.И. Царегородцев); теория здоровьесберегающего образования (Т.Ф. Акбашев, Э.Н. Вайнер, С.Н. Горбушина, В.И. Дубровский, Л.Г. Татарникова, З.И. Тюмасева); концепция личностно-ориентированного образования (И.Ю. Алексашина, С.В. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

Если вопросы, связанные с проблемами здоровьесбережения в системе учреждений педагогического гуманитарного профиля, находились в центре внимания в течение многих лет (С.В. Алексеев, Т.Г. Корнер, Л.Г. Татарникова, Е.С. Васильев), то проблема здоровьесбережения в вузах социального профиля звучала явно недостаточно. В основном рассматривались вопросы формирования здоровья в связи с разработкой инновационных проектов и их реализации в социокультурном пространстве (С.М. Безух, С.С. Лебедева, Ю.Ю. Платонова, И.В. Мишина). Обращалось внимание на обоснование экосистем для специалистов, работающих с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (М.Е. Кудрявцева, С.С. Лебедева, Ю.Ю. Платонова).

Материал и методы. В исследовании использовались следующие методы: контент-анализ источников по теме исследования, анализ нормативно-правовых документов, анкетирование.

Результаты и их обсуждение. В деятельности вузов социального профиля создание здоровьесберегающей педагогической системы становится одной из приоритетных задач. Стратегический план решения этой задачи связан с развитием поликультурной среды учебного заведения. Современный потенциал научного и практического знания в данной области опирается на систему биосоциопсихологического базиса, включающего в себя культурно-исторический фонд, который в значительной степени учитывает современное образование. В связи с этим уточняются задачи учебного заведения. Оно не только готовит специалистов социального профиля, но и требует от них изменять (повышать) качество жизни человека за счет использования стратегических коммуникаций, позволяющих организовывать взаимодействие с разными социальными субъектами и институтами, дающими дополнительный эффект поддержки человека, особенно людей с инвалидностью или людей пожилого возраста.

Рассматривая отношения специалиста с окружающей средой, мы видим его и как продукт этой среды, и как творческую личность, способную преобразовывать себя, осуществлять целенаправленную самостоятельную деятельность. Это происходит в условиях реализации биологических, психических, физиологических и социальных потребностей. При этом качество этих условий и получаемый результат зависят от

профессионализма социальных работников, их профессиональных компетенций, формирующихся в вузе социального профиля. Требования к выпускникам этих вузов связаны с повышением качества жизни людей и, прежде всего, людей группы риска.

Привлечение потенциала поликультурного социума к развитию резервов этой социальной группы – одно из наиболее важных стратегических направлений работы региона. Среди этих направлений актуальным выступает развитие следующих профессиональных компетенций. Например, компетенция-отношения свидетельствует о том, как специалист смотрит на формирующиеся взаимосвязи между человеком и социумом, как привлекает стратегические коммуникации, видит ли он в человеке, которому оказывает помощь, не только объект, в чем-то нуждающийся, но и субъект деятельности, с ценностной стороны участвующий в этом процессе и развивающий собственные ресурсы. Компетенция-соответствия выражает осознание социальным работником должного наличия знаний и умений для успешного решения проблем и при необходимости пополнения этих знаний. Компетенция-способность предполагает наличие у специалиста не только знаний, но и возможность выполнять определенные виды деятельности, опираясь на свои профессионально-личностные качества. Компетенция-готовность уточняет и конкретизирует знания, включая в себя глубокое осознание определенной деятельности от замысла до завершения в контексте решения предлагаемых в данный момент задач. Сюда входит знание процедур, знание регламентов, знание алгоритмов, знание технологий взаимодействия с другими субъектами в поликультурном пространстве. Компетенция-диспозиция означает определение личной диспозиции специалиста социальной сферы при решении конкретных задач в социальной структуре организации, где он может добавлять своей ролевой характеристикой обеспечение здоровьесберегающей направленности в деятельности конкретного социума.

Опросы студентов показывают, что 90–95% – одной и значимых ценностей отмечают здоровьесбережение, но на практике придерживаются 75–80%. Причиной, по которой не всегда могут следовать здоровому образу жизни, называют: внешние условия, загруженность, недостаток воли, недостаток условий проживания и т.д.

Формирование здорового образа жизни обусловлено внешними и внутренними факторами. Как известно, детерминирующие здоровый образ жизни внешние факторы во многом определяют условия, необходимость которых нужно создавать в высшем учебном заведении как педагогической системы. Внутренние факторы будут связаны с психолого-педагогическими детерминантами, составляющими потребностно-мотивирующую сферу личности, ее ценностные ориентации, интересы, отношения, самооценки, индивидуальные особенности. Безусловно, и внешние и внутренние факторы формируются в значительной степени на основе поликультурного социума, включающего в себя культуру здоровья, то есть культуру жизнедеятельности личности. В свою очередь, это понимается как культура объективного восприятия жизни, окружающей действительности. Формируется представление о ценности природы, общества, человека. При наличии рассмотренных выше компетенций инициируется развитие универсальных компетенций, связанных со здоровьесбережением.

Из внешних условий сохранения здоровья в системе образования выделяют гигиенические, способствующие нормальному протеканию учебного процесса, и дидактические, связанные с сокращением здоровья обучающихся в процессе учебной деятельности. Большое внимание уделяется факторам: учебно-организационным, во многом зависящим от административно-управленческой системы, и психолого-педагогическим, определяемых конкретной деятельностью преподавателей.

Как известно, культурно-образовательные факторы, характеризующие деятельность вуза социального профиля, определяются связью, стратегическими коммуникациями с поликультурным пространством региона. Важно развивать и упрочнять

связи с учреждениями и организациями, ориентирующимися на здоровый образ жизни. Причем, актуальность этих инициатив достигается не только деятельностью преподавателей определенных предметов и студентов, но и общими усилиями коллектива социального вуза по укреплению его связей с поликультурным пространством в аспекте здоровьесбережения. Передовой вуз старается обогатить свои связи за счет потенциала спортивных мероприятий, музеев медицинского характера, реализации здоровьесберегающих программ, осуществляемых на базе парков царско-сельских г. Пушкина, г. Павловска, г. Гатчины и др.

Внесение поликультурного потенциала здоровьесберегающего характера в систему образования будущих специалистов социального профиля расширяет их образовательное поле содержательно и технологически и формирует устойчивую установку не только на личностные программы здоровьесбережения, но и на стремление их транслировать в социальной работе с разными категориями людей. В связи с этим на базе социального профиля реализуется комплекс практик, в основе которых лежат разработанные студентами проекты инновационного характера в области здоровьесбережения по оказанию комплексного сопровождения разных групп риска в контексте межведомственного подхода. Базой для реализации этих проектов выступают отделения КЦСОНа и социально-реабилитационные центры.

Заключение. В основе развития здоровьесберегающей среды вуза социального профиля лежит ряд научных подходов: концепции становления личности в системе воспитания с позиции здоровьесбережения, теория здоровьесберегающего образования, личностно-ориентированное образование.

Задачи формирования профессионала в вузе социального профиля рассматриваются с позиции экосистемы, направленный на развитие здоровьесберегающей среды вуза. В связи с этим анализируются актуальные для специалистов социальной сферы компетенции. При этом учитывается потенциал стратегических коммуникаций, обеспечивающих обогащение содержания и форм организации здорового образа жизни, а счет поликультурного социума.

Формирование у студентов профессиональных компетенций и использование их при создании инновационных программ для разных групп населения позволит их транслировать в дальнейшем на базе социальных учреждений и в поликультурном пространстве региона.

Список использованной литературы:

1. Платонова, Ю.Ю. Андрагогическая направленность образовательной подготовки специалиста социальной сферы в условиях реализации инновационных проектов / Ю.Ю. Платонова, С.С. Лебедева, С.М. Безух // Человек и образование. – 2022. – №3 (72). – С. 57–66
2. Платонова Ю.Ю. Инновационная направленность современного содержания образования специалистов социальной сферы в условиях цифровой цивилизации / Ю.Ю. Платонова, С.С. Лебедева, С.М. Безух // Человек и образование. – 2023. – № 2 (75). – С. 170–179
3. Лебедева, С.С. Экосистема профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, работающих с инвалидами: аспект проектного управления в условиях сетевой образовательной среды / С.С. Лебедева, Ю.Ю. Платонова, М.Е. Кудрявцева // Специальное образование – 2023. – №2. – С.146–165

Снопкова Е.И., профессор, доктор педагогических наук
elenasnopkova@mail.ru
МГУ имени А.А. Кулешова, г. Могилев, Республика Беларусь

УДК 371.113.4

ИНДИКАТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ КАТЕГОРИИ «МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

Статья посвящена проблемам организации образовательного процесса на ступени углубленного высшего образования (магистратура) и подготовки педагогических кадров в соответствии с современными вызовами системе образования. Описываются авторский концепт методологической культуры педагога и вопросы дистанционного сопровождения профессионального роста в процессе освоения учебной дисциплины «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе», которые создают условия для реализации позиций инновационной педагогической деятельности посредством трансфера авторских методических продуктов.

Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта Президента Республики Беларусь в сфере образования на 2023 год.

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

INDICATORS OF TEACHER PROFESSIONAL GROWTH IN THE CONTEXT OF THE CATEGORY “METHODOLOGICAL CULTURE”

The article is devoted to the problems of organizing the educational process at the stage of advanced higher education (master's degree) and training teaching staff in accordance with modern challenges to the education system. The author's concept of a teacher's methodological culture and issues of remote support for professional growth in the process of mastering the academic discipline “Innovative approaches and technologies in the educational process” are described, which create conditions for the implementation of the positions of innovative pedagogical activity through the transfer of the author's methodological products.

The article was prepared with the financial support of a grant from the President of the Republic of Belarus in the field of education for 2023.

Keywords: innovations, methodological culture of the teacher, transfer of innovations, pedagogical experience, educational and methodological complex.

Введение. Кодекс Республики Беларусь об образовании, Государственная программа «Образование и молодежная политика на 2016–2020 годы», Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы» и другие документы определяют приоритетные направления совершенствования педагогического образования в современных социально-экономических условиях. Гибкая и эффективная система непрерывного образования, развивающая человеческий потенциал, выступает одним из важнейших факторов социально-экономического развития страны, кадровой поддержки инновационных процессов, удовлетворения потребности педагогов в профессиональном саморазвитии. Проблема формирования современного педагога, обладающего актуальными компетенциями, исследования механизмов и разработки средств, усиливающих стремление педагогов к личностно-профессиональному росту, является важной и значимой, так как от уровня профессионально-педагогической культуры во многом зависит динамика прогрессивных изменений в обществе. С нашей точки зрения, важное значение для профессионального роста играет система индикаторов как эталонный набор качеств личности педагога и особенностей его профессионального мышления и деятельности, которые включены в компетентностный профиль методологической культуры. Такие индикаторы служат ориентирами для развития профессионального мышления и деятельности, выступают целевыми ориентирами при разработке программно-методического обеспечения, отбора содержания образования и конструирования образовательных ресурсов.

Материал и методы. В процессе научного и практического поиска нами использовались следующие методы исследования: рефлексия авторского педагогического опыта, реконструкция затруднений в управлении процессами совершенствования педагогического опыта магистрантов, наблюдение в процессе выполнения учебных задач и заданий, изучение и взаимоэкспертиза методических продуктов магистрантов, анализ демонстрационных уроков и результатов внедрения электронного учебно-методического комплекса «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе».

В качестве материалов исследования выступили 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.

Результаты и их обсуждение. Важное значение в развитии современных педагогических компетенций и внедрении педагогических инноваций играет феномен методологической культуры педагога. Методологическая культура обеспечивает развитие системы педагогической деятельности, личности ребенка в этой системе и личностно-профессиональных качеств педагога. Педагоги – это самый главный образовательный ресурс, доступный большинству учеников, поэтому очень важно, чтобы они обладали опытом эффективного преподавания в различных условиях обучения, а также были способны рефлексивно относиться к результатам своей педагогической деятельности.

Методологическая культура связана со способностью педагога осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с новыми вызовами и требованиями меняющейся педагогической реальности. Одним из путей освоения современных норм педагогической деятельности выступает развитие психолого-педагогических компетенций реализации методологических процессов в образовании (конструирование, диагностика, проектирование, экспертиза, управление и др.). Такие позиции порождают методологическую культуру педагога как интегрированный феномен культуры педагогического мышления, деятельности и рефлексии. Методологическая культура педагога выступает, с одной стороны, интегральным показателем профессионального развития, а с другой стороны, личностным качеством, которое обеспечивает эффективность этого процесса.

Методологическая культура педагога – это интегративное личностное образование, фундамент которого составляют методологические способности, определяющие целеценностные ориентиры, стилевые характеристики мышления и позволяющие реализовать взаимосвязанную совокупность позиций, способов мыследеятельности и типов знания в развивающейся системе педагогической деятельности. С нашей точки зрения, методологические способности связывают процессы, обеспечивающие методологическую работу педагога (диагностика, проектирование, конструирование, ОРУ (организация, руководство, управление), экспертиза), реализуемые в них типодейятельностные позиции (диагностико-исследовательская, проектно-программная, конструктивно-техническая, оргуправленческая, экспертная) и способы мышления и деятельности, раскрывающие их содержание.

Нами разработан компетентностный профиль методологической культуры, выступающий индикатором профессионального роста педагога. Он описывает пять кластеров компетенций, выражающихся на базовом, среднем и высоком уровнях в составе диагностико-исследовательской (владение методами психолого-педагогической диагностики, диагностика индивидуальных особенностей развития личности обучающегося и ученического коллектива, реконструкция пространства индивидуальных потребностей и возможностей обучающегося, согласование социокультурного и индивидуального заказов на развитие личности обучающегося, анализ возможностей актуального педагогического опыта для обеспечения индивидуальных потребностей обу-

чающегося), проектно-программной (дидактическое стратегирование, диагностическое целеполагание, отбор и конструирование содержания образования в логике проектной работы, технологизация образовательного процесса, учебно-методическое обеспечение), конструктивно-технической (разработка ресурсного обеспечения учебной деятельности, конструирование системы учебных задач, образовательной среды развития и саморазвития личности обучающегося, индивидуальных траекторий развития и саморазвития личности обучающегося, электронных образовательных ресурсов), оргуправленческой (мотивирование обучающихся, организация и управление учебной деятельностью, коммуникативными процессами, педагогическое оценивание и рефлексия, руководство самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся) и экспертной (реконструкция педагогической деятельности, проблематизация ее процесса и результатов, анализ данных обратной связи и причинно-следственных связей в контексте «разрывов» педагогической деятельности, перенормирование педагогической деятельности, постановка новых задач) позиций педагога, а также показатели некомпетентности в реализации позиций педагогической деятельности [1].

Методологическая культура гарантирует освоение актуальных нормативных содержаний и рефлексивно-мыслительных средств педагогического мышления и деятельности посредством трансфера образцов педагогического опыта в условиях сетевых форм профессиональной коммуникации. Развитие методологической культуры педагога обеспечивается коммуникативно-сетевыми механизмами, активирующими саморазвивающиеся мыследеятельностные среды профессионального взаимодействия как зоны рефлексивно-деятельностного трансфера образцов педагогической деятельности, которым свойственны ситуативный характер, институциональное разнообразие, диалогичность и полипозиционность, критериальность транслируемых образцов деятельности, их перевод в культурные педагогические нормы, самоорганизация педагогического мышления в процессах авторизации, тиражирования, арбитража, экспертизы педагогического опыта.

Организационно-педагогическими условиями развития методологической культуры магистрантов выступают построение учебного процесса в контексте методологической парадигмы, обеспечивающей освоение базовых процессов, конституирующих методологическую культуру; дистанционная поддержка учебно-профессиональной коммуникации и разработка комплекса цифровых образовательных ресурсов методологически ориентированных форм образовательного процесса.

Важнейшую роль в профессиональном становлении будущего педагога играет содержание учебной дисциплины «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе», которое призвано создать условия для развития методологической культуры магистрантов, авторизации педагогического опыта, появившегося в процессе изучения педагогических дисциплин и практической подготовки на первой ступени высшего образования. Развивать психолого-педагогические компетенции, составляющие основу методологической культуры будущего педагога возможно только посредством современных стратегий обучения, например, таких как задачно-целевая и проблемная, опирающихся на идеи системно-деятельностного подхода. На этих стратегиях базируется технология рефлексивно-деятельностного трансфера образцов педагогической деятельности, которая позволяет продуктивно осваивать деятельностное содержание учебной дисциплины и создавать собственные методические продукты.

В качестве важнейших задач трансфера знаний и образцов педагогической деятельности в условиях обучения на второй ступени высшего образования определены:

- организация научно-исследовательской деятельности магистрантов по научно-методическому сопровождению образовательного процесса;
- обеспечение условий для самообразования в области современных моделей и способов обучения;

- передача, освоение и экспертиза культурно-оформленных образцов инновационной педагогической деятельности;
- организация тесной связи между методическими продуктами трансфера и выполнением магистерских исследований;
- практико-ориентированный характер магистерской подготовки.

Вышеуказанные задачи решаются с помощью авторского электронного учебно-методического комплекса «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе» для студентов углубленного высшего образования по специальности 7-06-0114-01 Социально-педагогическое и психологическое образование. Электронные учебно-методические комплексы в Могилевском государственном университете имени А.А. Кулешова создаются с помощью учебной платформы Moodle на основе алгоритма педагогического проектирования: разработка образовательных целей и задач с учетом целевой аудитории; планирование процесса обучения, его этапов, промежуточных и конечных результатов обучения; конструирование цифровых ресурсов в соответствии с целями и этапами обучения; реализация дидактического процесса с цифровой поддержкой обучения; анализ результатов апробации электронных образовательных ресурсов. Авторский ЭУМК имеет тематическое структурирование, каждая тема включает инвариантную структуру, которая содержит требования к образовательным результатам, ключевые слова и глоссарий основных концептов, тексты лекций и их мультимедийные презентации, систему задач и разноуровневых учебных заданий, систему гиперссылок на цифровые ресурсы сети интернет (дополняющие учебный контент и позволяющие решать различные задачи по развитию профессиональных компетенций магистрантов), рефлексивные задания, диагностические материалы и дидактические тесты.

Заключение. Таким образом, представленный в статье профиль методологической культуры педагога включает индикаторы профессионального роста педагога в контексте развития культуры педагогического мышления и деятельности, выступает инструментом для определения актуальных и потенциальных направлений совершенствования инновационной педагогической деятельности, позволяет описать эффективность освоения и реализации конкретного типа профессиональной деятельности педагога. В обучении студентов углубленного высшего образования нами реализована авторская технология рефлексивно-деятельностного трансфера и система цифровых образовательных ресурсов в составе ЭУМК «Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе», ориентированных на освоение позиций инновационной педагогической деятельности. Реализация этих деятельностных позиций обеспечивает развитие психолого-педагогических компетенций в области проектирования и организации образовательного процесса, а также управления развитием учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Список использованной литературы:

1. 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.

Андреева И.Н., профессор, доктор психологических наук
i.n.andreyeva@psu.by
Полоцкий государственный университет
имени Евфросинии Полоцкой, г. Полоцк, Республика Беларусь
Соколовская В.В., поэт, лауреат и дипломант республиканских
и международных литературных конкурсов
vishenka31@yandex.ru

УДК 159.9

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОЭТОВ И ЛИЦ, НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЛИТЕРАТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Статья посвящена проблеме изучения индивидуальных ценностей творческой личности. Цель исследования – определить степень выраженности индивидуальных ценностей личности у современных поэтов и лиц, не занимающихся литературной деятельностью. Для диагностики индивидуальных ценностей личности применялся «Опросник по изучению ценностей личности» Ш. Шварца. Установлено, что у современных поэтов по сравнению с индивидами, не занимающимися литературной деятельностью, среди индивидуальных ценностей личности менее выражены показатели конформности на уровне убеждений и поведения, а также гедонизма на уровне убеждений, зато более выражены – самостоятельности и стимуляции на уровне поведения.

Ключевые слова: индивидуальные ценности личности, поэтическое творчество.

INDIVIDUAL PERSONAL VALUES OF MODERN POETS AND PERSONS NOT ENGAGED IN LITERARY ACTIVITIES

The article is devoted to the problem of studying the individual values of a creative personality. The purpose of the study is to determine the degree of expression of individual personality values among modern poets and people not involved in literary activities. To diagnose individual personal values, the "Questionnaire for the Study of Personal Values" by S. Schwartz was used. It has been established that among modern poets, in comparison with individuals who are not engaged in literary activities, among individual personal values the indicators of conformity at the level of beliefs and behavior, as well as hedonism at the level of beliefs, are less pronounced, but independence and stimulation at the level of behavior are more pronounced.

Key words: individual personal values, poetic creativity.

Введение. В психологическом словаре ценность определяется как используемое в философии и социологии понятие, обозначающее объекты, явления, их свойства, а также абстрактные идеи, которые воплощают в себе общественные идеалы и выступают в качестве эталона. В психологической литературе присутствуют и другие определения этого понятия: «универсалии смысла», свойственные большинству членов социума, всему человечеству в процессе его исторического развития [1, с. 288]; «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» [2, с. 5]; «предельное основание актов сознания и поведения людей» [3, с. 52]; один из шаблонов, присущих личности и используемых ею для оценки и измерения образцов социального поведения, допустимых в конкретных обстоятельствах; реальия социального бытия, которая имеет собственные формы, особенности течения, закономерности возникновения, существования и развития в социальном пространстве. В.Б. Ольшанский сравнивает ценности с маяками-ориентирами, благодаря которым человек замечает то, что наиболее важно для него в жизни, и сохраняет определенность и последовательность своего поведения. Обобщая приведенные определения, можно рассматривать ценности как социальные ориентиры, которые придают смысл существованию человека и подчиняют себе его поведение и жизнедеятельность в целом.

Исследователи Ш. Шварц и В. Билски рассматривают ценности как мотивационные цели, служащие руководящими принципами в жизни индивида. Согласно определению, Ш. Шварца, которого мы в дальнейшем будем придерживаться, ценности – это понятия и представления, которые транслируются обществом и культурой, присваиваются индивидом, формируясь в индивидуальную иерархию, приобретают личностный смысл и направляют его поведение и жизнедеятельность.

Одним из самых важных и востребованных видов человеческой деятельности является творчество. В рамках нашего исследования мы рассмотрим поэтическое творчество, которое является мощным средством смыслообразования. Оно направлено на регуляцию и коррекцию эмоционально-смысловой сферы личности субъекта поэтического творчества: как автора, так и реципиента.

Ценности индивида неоспоримо отражаются в продуктах его творчества. Популярный поэт, как и любой лидер общественного мнения, является субъектом воздействия на молодое поколение, своими произведениями он влияет на формирование тех или иных ценностей. Благодаря современным информационным технологиям современные поэты имеют возможность широко распространять собственные ценности и нормативные идеалы, оказывая тем самым влияние на ценностные ориентации их читателей. Поэтому очень важно какие ценности творческая личность транслирует через продукты своего творчества, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

Материал и методы. Цель исследования – определить степень выраженности индивидуальных ценностей личности у современных поэтов и лиц, не занимающихся литературной деятельностью.

Исследование проводилось среди российских и белорусских авторов стихотворных произведений (в дальнейшем – «поэтов») и лиц, не занимающихся литературной деятельностью. В исследовании приняли участие 50 человек: 25 «поэтов» (11 мужчин и 14 женщин) и 25 представителей профессий, не имеющих отношения к литературной деятельности («непоэтов») (14 мужчин и 11 женщин). Исследование проводилось одним и тем же исследователем (В.А. Соколовской), индивидуально.

В качестве эмпирического метода использовался опрос. Для диагностики индивидуальных ценностей личности применялся «Опросник по изучению ценностей личности» Ш. Шварца [4].

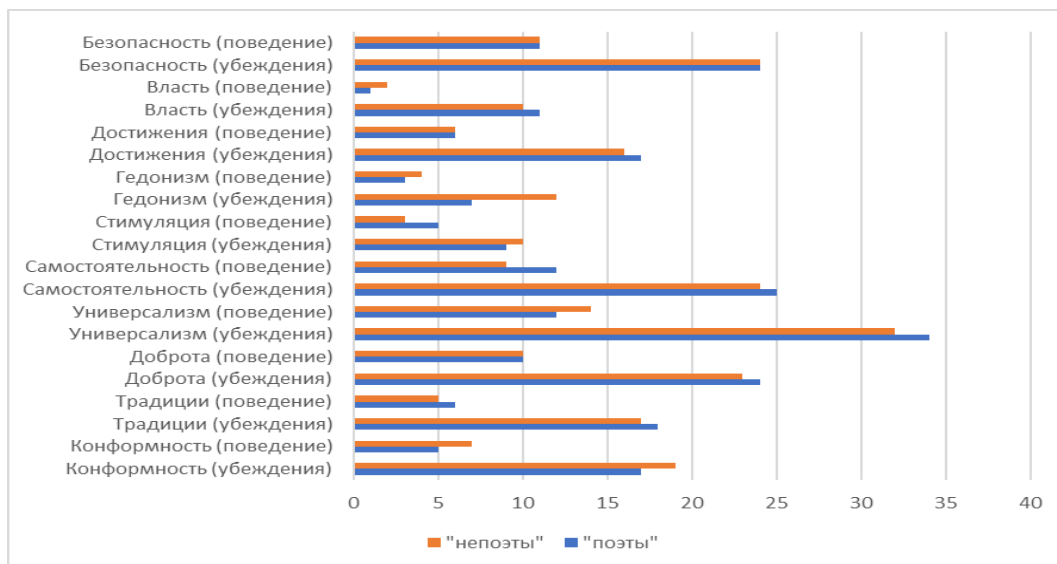
Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи U-критерий различий Манна–Уитни при помощи пакета статистических программ STATISTICA 8.0. Выбор непараметрического метода обусловлен тем, что распределение ряда переменных согласно критерию асимметрии и эксцесса, отличалось от нормального.

Результаты и их обсуждение. На рисунке 1 представлены результаты сравнения индивидуальных ценностей личности у двух сопоставляемых нами выборок.

В результате сопоставления индивидуальных ценностей личности (рисунок 1), установлено, что у «поэтов» по сравнению с лицами, не занимающимися литературной деятельностью, менее выражены показатели конформности на уровне убеждений и поведения, а также гедонизма на уровне убеждений, зато более выражены – самостоятельности и стимуляции на уровне поведения ($p \leq 0,05$). Это позволяет охарактеризовать «поэтов» по сравнению с лицами, не занимающимися литературной деятельностью, как: 1) менее предрасположенных на уровне нормативных идеалов и поведения сдерживать склонности, которые имеют негативные социальные последствия и могут причинить вред другим; 2) менее склонных, как они сами в этом убеждены, наслаждаться жизнью и удовлетворять биологические потребности, испытывая при этом чувственное удовольствие; 3) более самостоятельных в реальном социальном поведении, в своих мыслях и действиях, более автономных и независимых, имеющих более выраженные потребности в самоконтроле и самоуправлении; 4) в большей степени стремящихся в своем поведении к волнению, новизне и глубоким переживания-

ниям. При этом не выявлено достоверных различий между двумя выборками по выраженности ценностей безопасности, власти, достижений, универсализма, доброты, традиций (на обоих уровнях), гедонизма (на уровне поведения), стимуляции и самостоятельности (на уровне убеждений) ($p > 0,05$).

Рисунок 1 – Медианы индивидуальных ценностей личности в сопоставляемых выборках



Преобладание у поэтов ценностей самостоятельности и стимуляции и более низкие показатели конформности, исходя из классификации ценностей, предложенной Ш. Шварцем, позволяют считать их более открытыми изменениям и менее консервативными, по сравнению с испытуемыми, не занимающимися литературной деятельностью. Поскольку менее сильно выражен у поэтов по сравнению с «непоэтами» гедонизм (на уровне убеждений) относится не только к ценностям открытости изменениям, но и самовозвышения, то можно предположить, что поэты более, чем «непоэты» убеждены в том, что не нуждаются в славе и достижениях (однако в их поведении может проявляться обратная картина).

Заключение. Таким образом, в результате сравнительного исследования установлено, что у современных поэтов по сравнению с индивидами, не занимающимися литературной деятельностью, среди индивидуальных ценностей личности менее выражены показатели конформности на уровне убеждений и поведения, а также гедонизма на уровне убеждений, зато более выражены – самостоятельности и стимуляции на уровне поведения.

Список использованной литературы:

1. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
2. Rokeach, M. The nature of human values / M. Rokeach. – N.Y.: Free Press. – 1973. – 438 p.
3. Розов, Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н.С. Розов. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского ун-та. – 1998. – 292 с.
4. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 72 с.

УДК 94:159.9

О ПРЕДМЕТЕ И ПЕРИОДИЗАЦИИ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ

Статья посвящена трактовке, в том числе авторской, содержания предмета истории психологии как историко-психологической науки и учебной дисциплины. Рассмотрены основные варианты периодизации истории психологии, включая авторское видение данной темы.

Ключевые слова: история, история психологии, историческая психология, психология истории, периодизация истории психологии, эпоха, период, этап.

ON THE SUBJECT AND PERIODIZATION OF THE HISTORY OF PSYCHOLOGY

The article is devoted to the interpretation, including the author's, of the content of the subject of the history of psychology as a historical-psychological science and academic discipline. The main options for periodization of the history of psychology are considered, including the author's vision of this topic.

Key words: history, history of psychology, historical psychology, psychology of history, periodization of the history of psychology, era, period, stage.

Введение. Начинать изучение истории психологической науки, отмечают **С.В. Сарычев и И.Н. Логвинов**, следует с определения предмета (того, что изучает данная наука), методов и методологических принципов (как она изучает свой предмет) и, поскольку мы имеем дело с историей, ее хронологии. С их точки зрения, **история психологии** – особая отрасль знания, имеющая собственный предмет. Его нельзя смешивать с предметом самой психологии как науки. Научная психология изучает факты, механизмы и закономерности той формы жизни, которую обычно называют душевной, или психической. История психологии изучает закономерности формирования и развития взглядов на психику на основе анализа различных подходов к пониманию ее природы, функций и генезиса [1].

Предмет психологии, пишет **В.В. Константинов**, заключается в выявлении закономерностей возникновения, развития и формирования философско-психологических знаний, психологических направлений (школ) и психологических систем, в объяснении многообразия проявления психики и всего мира психических феноменов, присущих конкретным материальным носителям (высшим организмам и человеку) [2].

История психологии, по **Т.Д. Марцинковской**, изучает закономерности формирования взглядов на психику на основе анализа различных подходов к пониманию ее природы, функций и генезиса [3]. По **Р.А. Абдурахманову**, история психологии – это наука о законах и закономерностях возникновения и развития системы психологических знаний [4].

С нашей точки зрения, **история психологии** – это историко-психологическая наука и учебная дисциплина, которые изучают возникновение, становление и развитие психологических знаний и психологии как науки в историческом времени и историческом пространстве, начиная с древности и до наших дней, у различных народов, стран, государств и цивилизаций [5].

Первые психологические идеи, взгляды и представления оформились в глубокой древности, а затем стали составной частью философии и естествознания (медицины, химии, физики, математики и т.д.). Так продолжалось до второй половины XIX века. История психологии как экспериментальной науки начинается в 1879 г., когда известный немецкий психолог **Вильгельм Вунд** (1832–1920) основал первую в мире экспериментальную психологическую лабораторию в г. Лейпциге. В 1889 г. она была

преобразована в институт психологии. В 1885 г. **В.М. Бехтерев** (1857–1927) организовал подобную лабораторию в России (г. Казань) [5].

Вместе с тем, следует обратить внимание на одно важное замечание **Томаса Лихи**. Он пишет [6]: «Хотя психологи традиционно чествуют Вильгельма Вундта как отца психологии, а 1879 г. считают годом ее основания, историческая правда гораздо сложнее. Долгосрочное влияние В. Вундта на психологию доказано, поскольку он создал науку, получившую академическое и общественное признание, и новую общественную роль ученого-психолога. Но роль профессиональных психологов полностью определилась лишь в XX в.

Концептуально психологию основывали трижды, и всякий раз возникал свой собственный способ восприятия психологии как науки и профессии.

Самым традиционным можно считать основание психологии сознания, интроспективного исследования нормального разума взрослого человека. Этот раздел психологии является непосредственным продолжением традиционной философской и физиологической психологии, но в конце концов он приобрел независимость от обоих родителей. В. Вундт стоял во главе этой традиции, хотя в ее создании принимали участие и многие другие. Определение психологии как науки о сознании оказалось эфемерным, и вскоре на смену ему пришла психология поведения. Тем не менее достижения В. Вундта в области создания и взращивания отдельной науки – психологии остаются непреходящим достижением.

Самым известным (и пользовавшимся в свое время самой дурной славой) источником психологии стал психоанализ, психология бессознательного Зигмунда Фрейда. З. Фрейд попытался вскрыть глубины тайной и угрожающей темной стороны человеческой природы, и то, об открытии чего он заявил, оскорбило одних и вдохновило других. Идеи З. Фрейда оказали глубокое воздействие на западную мысль XX в., а его психотерапия породила бесчисленное множество вариантов уже в наши дни. Несмотря на глубокое влияние, оказанное идеями З. Фрейда, он остается неоднозначной и противоречивой фигурой. Одни считают его героем, а другие – главой ложного культа.

Среди академических психологов самым важным источником психологии стала психология адаптации, направление психологии, порожденное революцией, совершенной дарвинизмом. Она была основана трудами многих ученых, среди которых прежде всего заслуживает упоминания Уильям Джеймс. Психологи этого направления видят задачу психологии не в философски мотивированном вскрытии сознания или терапевтическом исследовании бессознательного, а в биологическом изучении эволюционного единства разума и поведения. Психология адаптации возникла как интроспективное исследование психической деятельности, но вскоре после этого превратилась в исследование самой деятельности, исследование поведения».

Немецкий философ **Иммануил Кант** в конце XVIII века утверждал, что невозможно создание науки психологии, подобной химии и другим естественным наукам, так как в изучении тайн души невозможно применять математику и эксперимент. Тем не менее, реальность подтвердила противоположное. Уже в первой четверти XIX века немецкий философ, педагог и психолог **Иоганн Фридрих Герbart** (1776–1841) провозгласил психологию наукой, основанной на метафизике, опыте и математике, хотя и признавал основным психологическим методом не эксперимент, который присущ, по его мнению, физике, а наблюдение. Идеи Гербарта оказали сильнейшее влияние на Густава Фехнера и Вильгельма Вундта [7].

Термин «**психология**» древнегреческого происхождения. Он составлен из двух слов: «псوخе» – душа и «логос» – знание или изучение. Предложен же был этот термин не в Древней Греции, внесшей бесценный вклад в наше понимание психической жизни, а в Европе в XVI веке. Мнения историков о том, кто изобрел слово «психология», расходятся. Одни считают его автором соратника Лютера Филиппа Меланхтона,

другие – философа Гоклениуса, который применил слово «психология» в 1590 году для того, чтобы можно было обозначить им книги ряда авторов. Это слово получило всеобщее признание после работ немецкого философа Христиана Вольфа, книги которого назывались «Рациональная психология» (1732) и «Эмпирическая психология» (1734). Учитель же Вольфа – Лейбниц пользовался еще термином «пневматология». До XIX века это слово не употреблялось ни в английской, ни во французской литературе.

Об использовании слова «**психолог**» (с ударением на последнем слоге) в русском языке говорит реплика Мефистофеля в пушкинской «Сцене из Фауста»: «Я психолог... о вот наука!..» Но в те времена психологии как отдельной науки не было. Психолог означал знатока человеческих страстей и характеров.

Своим названием психология обязана греческой мифологии. Согласно легенде, сын Афродиты Эрот влюбился в очень красивую девушку Психею. Афродита была недовольна тем, что ее сын, бог-небожитель, хочет соединить свою судьбу с простой смертной. Она всячески пыталась разлучить влюблённых. Психее пришлось пройти через множество испытаний. Но ее любовь была так сильна, а желание вновь встретиться с Эротом так велико, что это поразило богов. Они решили помочь Психее выполнить все требования Афродиты. А Эроту удалось уговорить Зевса превратить Психею в богиню, сделав ее бессмертной. Так влюбленные соединились навеки.

Греки считали этот миф классическим образцом истинной любви, высшей степенью реализации человеческой души. А Психея – смертная, получившая бессмертие, – стала символом ищущей свой идеал души [7, с. 42].

Следует различать такие понятия как «психология», «история психологии», «историческая психология» и «психология истории».

Психология – это наука и учебная дисциплина, изучающая объективное проявление и механизмы психики. Об истории психологии мы уже сказали. **Историческая психология** – это также историко-психологическая область научного знания и учебная дисциплина. Она сформировалась на стыке истории и психологии во второй половине XIX в. и оформилась в самостоятельный учебный курс в 1940-е гг. **Историческая психология** – это историко-психологическая наука и учебный курс, которые изучают психологические особенности человека в зависимости от исторической эпохи, в которой он жил или проживает. Это направление научных изысканий на стыке психологии с историческими науками, исследующее психологию людей различных исторических эпох. Это описание индивидом, личностью своего собственного исторического существования. С исторической психологией самым тесным образом связана **культурно-историческая психология Л.С. Выготского**.

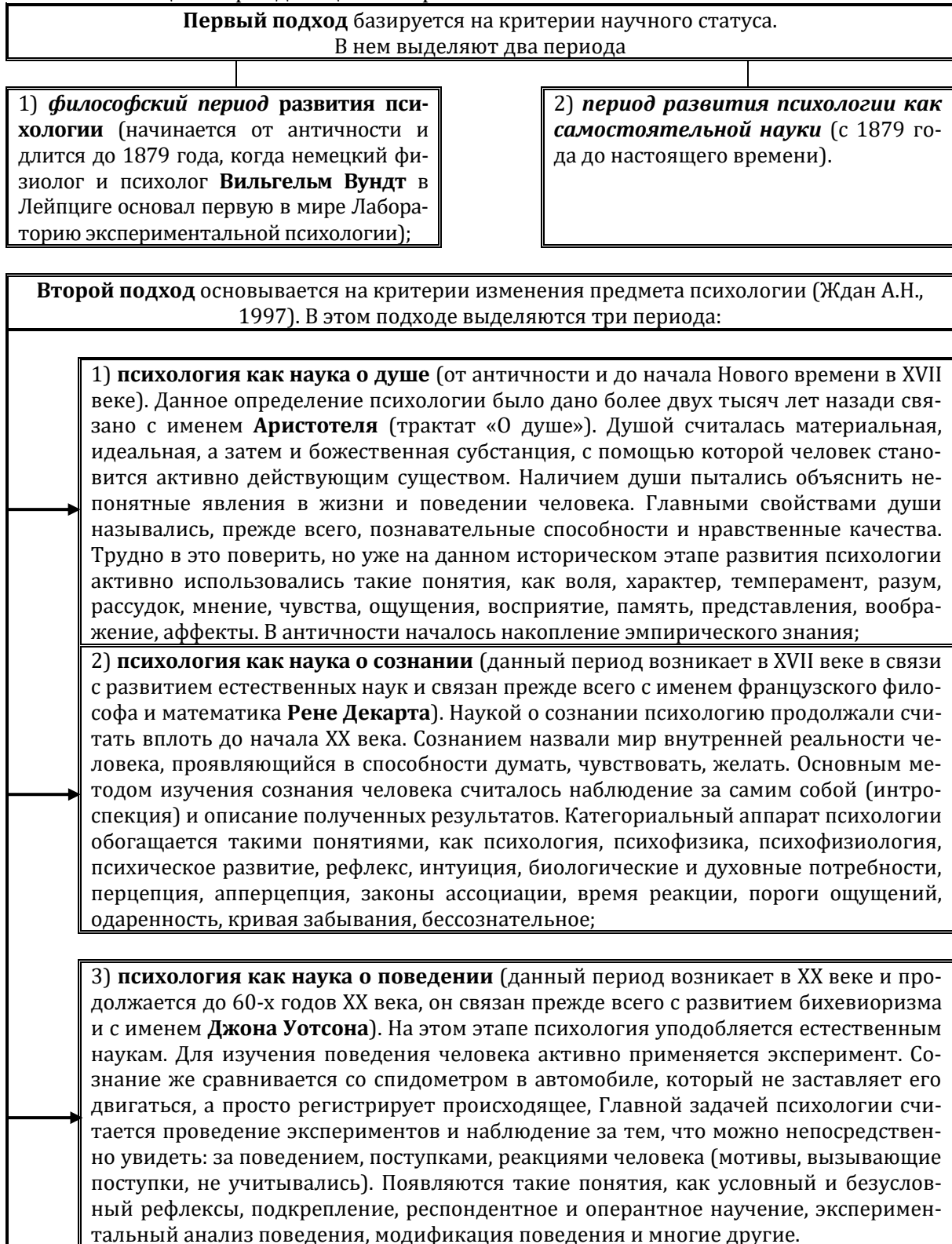
Исторической психологии тождественно понятие «**психология истории**». Но в этом случае это уже психолого-историческая наука и учебная дисциплина. Психология истории, как и историческая психология, изучает своеобразие развития человеческого общества, особенности его эволюции и перспектив с точки зрения психологии настроений людей и психологии солидарности политических и других элит и народных масс, начиная с древности и до наших дней. Каждая историческая эпоха, цивилизация, страна, народ, нация, государство и культура имеют свою историю, философию и психологию. Еще раз подчеркнем, что **психология истории** – это психолого-историческая, а не историко-психологическая наука и учебная дисциплина. Она может быть самостоятельной отраслью научного знания на стыке психологии и исторической науки. У нас **психология истории** не разработана вообще и полностью отождествляется с **исторической психологией**.

В этой связи любопытно отметить, что с философией связаны такие самостоятельные отрасли историко-философского и философско-исторического знания как «**история философии**» и «**философия истории**». Понятия и предмета «историче-

ская философия» нет. Оно поглощается философией истории и тождественно ей. А вот «историческая психология» есть, но нет «психологии истории» [5, с. 6].

Теперь о **периодизации истории психологии**. В психологической литературе чаще всего встречается **два подхода** к выделению основных периодов развития психологической науки [7, с. 41–43; 8]:

Таблица – Периодизация истории психологии



Психология, отмечают **С.В. Сарычев** и **И.Н. Логвинов**, имеет многовековую историю: первые научные представления о психике возникли в VI в. до н. э. Поэтому встает вопрос о периодизации истории психологии, задачей которой является расчленение этого процесса, выделение этапов, определение содержания каждого из них, а также хронологических рамок. По словам **Г. Эббингауза**, психология имеет долгое прошлое, но очень краткую историю. В истории психологии различаются **два больших периода**: первый, когда психологические знания развивались в недрах философии, а также других наук (медицины, оптики, физики, биологии и т. п.), прежде всего естествознания; второй – когда психология развивалась как самостоятельная наука. Они несоизмеримы по времени: первый период (VI в. до н. э. – середина XIX в.) охватывает около 2,5 тысячи лет, второй – чуть больше столетия (середина XIX в. – настоящее время). Выделение этих двух периодов не требует специальных обоснований, так как его критерии очевидны, но поскольку каждый из них растягивается на столетия, необходима более дробная периодизация [1, с. 23–24].

По **Р.А. Абдурахманову**, основные этапы развития психологии это:

1) развитие психологии в рамках других наук: философии, биологии, медицины (с древнейших времен до второй половины XIX века);

2) развитие психологии как самостоятельной науки (со второй половины XIX века до настоящего времени). Как остроумно заметил **Г. Эббингауз**, «психология имеет долгое прошлое и краткую историю».

В рамках I этапа выделяют:

1. Формирование первоначальных научных представлений о психике на Древнем Востоке: в Древнем Египте, Древней Индии, Древнем Китае и др. странах (с древнейших времен до VI века до н.э.).

2. Развитие психологической мысли в Древней Греции и Древнем Риме (VI век до н.э. – V век).

3. Развитие учений о душе в рамках философских и медицинских знаний в эпоху средневековья и эпоху Возрождения (V век – XVI век).

4. Выделение сознания как предмета исследования и формирование теоретических основ психологии (XVII век – сер. XIX века).

В рамках II этапа выделяют:

1. Возникновение и начальный этап развития психологии как самостоятельной науки (середина XIX века – 10-е годы XX века).

2. Период открытого кризиса. Появление новых направлений психологии (10-е годы XX века – вторая мировая война).

3. Появление новых отраслей психологии, активное решение социально-психологических проблем. Поиск и формирование новых теоретических подходов в зарубежной и отечественной психологии, интенсивное развитие различных направлений психологической помощи (60-е гг. XX в. – настоящее время) [4, с. 7–8].

«В современной учебной и научной литературе, отмечает **Ю.Н. Олейник**, представлено несколько периодизаций психологической науки, в основу которых положены различные критерии. Одной из наиболее распространенных периодизаций в отечественной психологической литературе является периодизация развития психологии, разработанная известным историком психологии **А.Н. Ждан**, критерием которой является смена взглядов на природу психического и понимание предмета психологии. Достаточно близкой к указанной периодизации является периодизация, предложенная другим отечественным историком психологии **Т.Д. Марцинковской**, в которой использовано два критерия – предмет психологии и методы исследования психики. К сожалению, если исключить периодизации более частного характера: периодизации разработки той или иной проблемы, развития отдельной отрасли психологии или развития психологии в конкретном научном центре, научной школе и т.д., пожалуй, больше и нет в отечественной историко-психологической литературе периодизаций, охватывающих весь период развития и тематическое разнообразие психологического знания» [9].

Хотелось бы предложить **авторский вариант периодизации истории психологии**, сразу оговорив, что он должен базироваться на общепринятой в науке **европейской модели периодизации истории** [10–13].

В соответствии с ней в истории человечества выделяют **четыре великие исторические эпохи**. Это Древность, Средневековье, Новое время, Новейшая и современная история. Каждая из них в свою очередь делится на исторические периоды, а именно:

I. Эпоха Древности (по V в. н.э. включительно):

- 1.1. Период древнейших сообществ и культур.
- 1.2. Период древних сообществ и культур.
- 1.3. Период ранних государств и древних культур.
- 1.4. Древневосточные цивилизации и культуры.
- 1.5. Античные цивилизации (Древняя Греция и Древний Рим), по 476 г. н.э.

II. Эпоха Средневековья (V–XV вв.):

- 2.1. Раннее средневековье (конец V – IX в.).
- 2.2. Высокое средневековье (X–XIII вв.).
- 2.3. Позднее средневековье (XIV – XV вв.).

III. Эпоха Нового времени (XIV в. – 1917/1918 гг.):

- 3.1. Раннее Новое время (1492–1640 гг.).
- 3.2. Зрелое Новое время (1640–1870 гг.).
- 3.3. Позднее Новое время (1870–1918 гг.).

IV. Эпоха Новейшей и современной истории (1918 г. – по настоящее время):

- 4.1. Межвоенный период (1919–1939 гг.).
- 4.2. Период Второй мировой войны (1939–1945 гг.).
- 4.3. Послевоенный период (1945–1975 гг.).
- 4.4. Современный период (1975 – по настоящее время).

В соответствии с этими историческими эпохами и периодами должна строиться и **периодизация истории психологии**, а также изучаться история становления и развития **психологических знаний и идей**, самой **психологии** как отрасли научного знания, начиная со второй половины XIX в., а **психологических знаний и идей** – начиная с эпохи Древности. И все вместе взятое до наших дней, включая историю **современной психологии**.

Из новых вариантов и подходов к периодизации истории психологии выделим версию **Г.Л. Ильина**. Он обозначает следующие основные периоды в истории психологии [14]:

Первобытное общество – период возникновения понятия о душе, анимизма, мифологического мышления и представлений о мире одушевленных вещей и явлений и их взаимоотношений с людьми, период до появления философии, предполагающей постановку проблем, выработку обобщающего способа мышления, формирование логики.

Античность (VI в. до н.э. – первые века н.э.), ознаменовавшаяся возникновением гилозоизма, философского мышления (изначально – в виде натурфилософии), дальнейшим его разделением на материалистическое и идеалистическое, созданием основы современных представлений о душе.

Изучение истории психологии периода Античности не ограничивается изучением деятельности мыслителей древней Греции: интерес представляет и развитие истории психологии древних Египта, Индии, Китая, истории всей древней ойкумены. Поэтому мы рассмотрим взгляды Лаоцзы и Конфуция, Анаксимандра и Анаксагора, Марка Аврелия, Цельса и многих других философов.

Средневековье (III – XIII–XV вв.) – время становления религиозного мировоззрения, породившего возникновение религиозной философии и психологии, наиболее яркими представителями которых стали Августин Блаженный, Плотин, Ориген, Иоанн Златоуст, Ф. Аквинский. В этот же период началось формирование предпосылок становления научного воззрения на мир (Р. Бэкон, В. Оккам, Дунс Скот).

Возрождение, включающее в себя периоды проторенессанса (XIII–XIV вв.), ренессанса (XV в.) и позднего ренессанса (XV–XVI вв.), и характеризующееся провозглашением человека лучшим из созданий Бога, возникновением философии гуманизма, сменившейся радикализмом в религиозных представлениях (Мартин Лютер, Жан Кальвин, Джон Нокс) и религиозным фанатизмом (Саванарола, Томас Торквемада, Игнатий Лайола).

Новое время (XVI–XVII вв.) – период философской постановки психологических проблем. Его яркими представителями стали Ф. Бэкон (научный метод), Декарт (поднятие психофизической проблемы), Б. Спиноза (страсти), Д. Локк (ассоциация), Г. Лейбниц (бессознательная психика), Т. Гоббс (психологическое объяснение необходимости государства).

Просвещение (XVIII–XIX вв.) – время зарождения психологии как науки, осознания ее как отдельной научной отрасли (Беркли, Юм, Кондильяк, Руссо, Дидро, Кант, Гегель, Ницше, Герbart, Спенсер, Дарвин, Джеймс, Сеченов) и создания экспериментальной психологии (Фехнер, Гальюн, Гельмгольц, Титчинер, Эббингауз, Вундт и др.).

Модернизм (новейшая история) (XX в.) – этап кризиса и расцвета психологии, появления ее разнообразных направлений (от фрейдизма, гештальтизма, функциональной психологии, бихевиоризма, деятельностной психологии до гуманистической, трансперсональной психологии и НЛП).

Постмодернизм – современный этап, в ходе которого формируется новый исторический период и создаются новые психологические течения.

Особое внимание мы обратим на периоды развития отечественной психологии: дореволюционный, послереволюционный и послеперестроечный.

Нетрудно заметить, отмечает **Г.Л. Ильин**, что приведенная выше периодизация европоцентрична: в ней никак не представлены ни Китай, ни Индия, ни Египет, ни Шумерское царство, не говоря о цивилизациях инков и ацтеков. История как наука развивалась в основном европейцами, смотревшими на все со своей точки зрения. Отечественная история восприняла тот же подход. Нарушая традицию европоцентризма, мы включили в настоящее издание материалы по истории психологии других цивилизаций (индийской, египетской, китайской). Нельзя было не упомянуть и об истории психологии исламского мира, столь повлиявшего на европейскую историю. Подобного подхода придерживаемся и мы [14, с. 14].

Наконец, **С.А. Векилова** и **С.А. Безгодова** выделяют в истории психологии три периода [8, с. 18]:

Первый период – **психология как наука о душе** – продолжался от Античности. Под душой понимается материальная, идеальная, а затем и божественная субстанция, благодаря которой человек является активно действующим существом, воспринимающим и познающим мир объективной реальности, а позднее и мир божественный. Приоритетными свойствами души считаются познавательные возможности и нравственные основания. Понятийный аппарат включает такие термины, как «разум», «рассудок», «мнение», «чувства» (ощущения и восприятия), «память», «представления», «воображение», «аффект», «воля», «характер».

Второй период – **психология как наука о сознании** – связан с именем Рене Декарта (начало Нового времени – XVII в.). Под сознанием понимается мир внутренней реальности, открытый человеку в самонаблюдении (интроспекции). Понятийный аппарат включает наряду с уже существующими терминами «интуицию», «рефлекс», «биологические и духовные потребности», «бессознательное», «психическое развитие», «перцепцию» и «апперцепцию», «законы ассоциации», «время реакции», «пороги ощущений», «психологию», «психофизику», «психофизиологию», «одаренность» и ее «наследование», «память» и «кривую забывания».

Третий период – **психология как наука о поведении** – связан с развитием бихевиоризма и именем Джона Уотсона (начало – конец XX в.). Психология стремится к сродству с естественными науками, широко применяется эксперимент и математический аппарат для обработки результатов экспериментов. Снова к уже существующим терминам добавляются: «условный» и «безусловный рефлекс», «подкрепление», «рефлексивное» и «оперантное научение», «экспериментальный анализ поведения», «модификация поведения».

Список использованной литературы:

1. Сарычев, С.В. История психологии: в 2 ч. / С.В. Сарычев, И.Н. Логвинов. – М., 2020. – Ч. 1. Учебное пособие для вузов. – С. 13.
2. Константинов, В.В. История психологии: учебник для вузов / В.В. Константинов. – СПб., 2019. – С. 17.
3. Марцинковская, Т.Д. История психологии: учебник / Т.Д. Марцинковская. – М., 2006. – С. 5.
4. Абдурахманов, Р.А. История психологии: идеи, концепции, направления: учебное пособие / Р.А. Абдурахманов. – М., 2006. – С. 5.
5. Космач, В.А. История психологии. Древность и Средневековье: курс лекций / В.А. Космач. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – С. 5.
6. Лихи, Т. История современной психологии / Т. Лихи. – М.–СПб., 2003. – С. 87–88.
7. Руденко, А.М. История психологии в схемах и таблицах / А.М. Руденко. – Ростов-на-Дону, 2015. – С. 44.
8. Векилова, С.А. История психологии: учебник и практикум для вузов / С.А. Векилова, С.А. Безгодова. – М., 2021. – С. 17–18.
9. Олейник, Ю.Н. Периодизация истории психологии: проблемы и перспективы / Ю.Н. Олейник // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3, вып. 3. – С. 26.
10. Савельева, И.М. История и время. В поисках утраченного / И.М. Савельева, А.В. Полетаев. – М., 1997.
11. Барг, М.А. Категории и методы исторической науки / М.А. Барг. – М., 1984.
12. Барг, М.А. Эпохи и идеи: становление историзма / М.А. Барг. – М., 1987.
13. Космач, В.А. История как наука: предмет и проблемное поле, специфика исторических законов и периодизация / В.А. Космач // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2001. – № 1. – С. 3–8.
14. Ильин, Г.Л. История психологии: учебник для вузов / Г.Л. Ильин. – М., 2022. – С. 13–14.

Алексеева А.А., старший преподаватель
Shinkareva-Alina@rambler.ru

Псковский государственный университет, г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.9.075

СТИЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ И ВОСПРИЯТИЕ УЧАЩИМИСЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

В статье представлены результаты исследования стиля преподавания студентов – будущих учителей в период прохождения педагогической практики и оценка учащимися деятельности преподавателя. Выявлена взаимосвязь между стилем преподавания и восприятием учащимися учебного материала.

Ключевые слова: педагогическая практика, стиль преподавания, восприятие учебного материала.

TEACHING STYLE AND STUDENTS' PERCEPTION OF EDUCATIONAL MATERIAL

The article presents the results of a study of the teaching style of students – future teachers during the period of pedagogical practice, as well as the assessment of the teacher's activity by children. The relationship between the teaching style and students' perception of educational material is revealed.

Key words: pedagogical practice, teaching style, perception of educational material.

Введение. В процессе обучения в вузе у студентов формируются знания, умения и навыки, развиваются познавательные способности, происходит становление и развитие личности обучаемого, формирование обобщенных, универсальных знаний и способов учебных действий, опора на субъективный опыт обучаемых. Готовность к педагогической деятельности имеет практикоориентированную направленность и

проявляется через призму профессионально-личностных особенностей только в процессе деятельности, поэтому для формирования профессиональной компетентности будущего учителя особое значение имеет педагогическая практика. Она позволяет студенту не только апробировать полученные в процессе знания, но и реально оценить правильность выбора профессии.

Материал и методы. Для исследования взаимосвязи стиля преподавания и восприятия учащимися учебного материала на уроке использовались методика «Стиль преподавания» А.М. Марковой и А.Я. Никоновой; тест оценки учениками темпа, ясности, полезности, активности изложения материала; тест оценки воспитанниками авторитетности, такта, активности, способности учителя, корреляционный анализ. В исследовании приняли участие 50 студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

Результаты и их обсуждение. Исследование, проведенное по методике «Стиль преподавания» А.М. Марковой и А.Я. Никоновой во время прохождения студентами педагогической практики показало, что 60% студентов предпочитают *эмоционально-методический стиль преподавания*, характерной особенностью которого является ориентация как на процесс, так и на результат обучения. Учитель, предпочитающий данный стиль, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, старается прочно заинтересовать детей темой урока, на уроке представлены закрепление и повторение пройденного учебного материала, особое внимание уделяется контролю знаний учащихся.

20% студентов используют *рассуждающе-импровизационный стиль преподавания*, для которого характерны ориентация на процесс и результаты обучения, но в отличие от эмоциональных стилей, ему свойственна меньшая изобретательность в подборе и варьировании методов обучения. Учитель с данным стилем преподавания не всегда обеспечивает высокий темп работы на уроке, редко использует коллективные обсуждения. Во время опроса воздействует на учащихся предпочтительно косвенным путем посредством различных подсказок, уточнений, давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Для 17% студентов характерен *рассуждающе – методический стиль преподавания*, который отличает ориентация на результаты обучения, учителя с данным стилем проявляют консервативность в использовании средств, способов и методов педагогической деятельности. Систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроль знаний учащихся сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, отдается предпочтение самостоятельной деятельности учащихся, редко проводятся коллективные обсуждения. В процессе опроса учитель обращается к лишь небольшому количеству учеников, как правило, самым сильным, давая каждому на ответ много времени.

Для 3% студентов характерен *эмоционально-импровизационный стиль преподавания*, для него характерна ориентация на процесс обучения и использование разнообразных методов в работе на уроке. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе обучения у него зачастую отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса учитель обращается в основном к интересующих его, сильным ученикам, опрашивает их в быстром темпе, мало дает времени на обдумывание ответа. Для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный материал, хотя и важный, и более сложный, оставляет для самостоятельного разбора. В деятельности не представлены на достаточном уровне закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Часто практикуются коллективные обсуждения. Для данных учителей характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

В педагогическом процессе у каждого учителя складывается свой стиль преподавания, каждый из них по-разному активизирует деятельность учащихся на уроке.

Отношение в системе «учитель-ученик» не может быть сведено к отношению «передатчик-приемник». Результативность урока зависит не только от деятельности учителя, но и от активности учеников, их приобщения к приобретению знаний. Совместное сотрудничество учителя и учеников на уроке эффективно лишь в том случае, если учитель может управлять работой последних, т.е. умеет правильно выделить и донести до них цель деятельности, умело организовать и направить работу учеников, спланировать результат их деятельности. Для оценки деятельности педагога на уроке и, в частности, его коммуникативной культуры по методу «учитель глазами учеников», учащимся было предложено оценить уровень качеств учителя по тесту оценки темпа, ясности, полезности, активности изложения материала учителем и тесту авторитетности, такта, активности, способности воспитателя.

Опрос учащихся показал, что, оценивая скорость прохождения материала на уроке (*темп*), 77% учащихся отметили, что они успевают записывать материал, воспринимать информацию и объяснения учителя, задавать вопросы; 23% детей не успевают воспринимать материал, изучаемый на уроке, им мало понятно из того, что объясняет учитель.

75% учеников отметили, материал на уроке излагается доступно и интересно, им понятны объяснения учителя (*ясность*), а для 25% детей он оказался трудным для понимания и восприятия.

Полезность изучаемого материала (*практичность*) на высоком уровне отметили 68% детей, они считают, что полученные знания полезны и могут применяться в жизни и практической деятельности; а 32% учеников считают, что эти знания вряд ли будут ими когда-то использоваться.

Эмоциональную активность учителя высоко оценили 80% учащихся, они отметили, на уроке им было увлекательно, учитель интересно преподносит учебный материал; 20% детей ответили, что уроки были не очень увлекательные, они не чувствовали своей причастности к происходящему.

Оценивая *авторитетность*, 88% учеников ответили, что учитель уважительно к ним относится, смог расположить их к себе; 12% детей отметили приказной, не терпящий возражений тон учителя.

91% учащихся отметили, что учителя *тактичны*, ведут себя с детьми ровно, деликатно и уважительно; 8% детей считают, что практиканты не всегда сдерживали свои эмоции и повышали голос.

Оценивая *активность* учителей, 80% детей ответили, что они заинтересованы в успехах учащихся, принимают их чувства, мнение и мотивы, учитывают их желания; 20% отметили пассивную работу без энтузиазма и внимания к личности ученика.

77% детей оценили на высоком уровне *способность* успешно воздействовать на учащихся, умение «достучаться» до их умов и сердец, расположить к себе; 23% учеников считают, что студенты пока еще имеют слабое воздействие на учеников.

Таким образом, результаты исследования по данным методикам показали, что большинство учащихся достаточно высоко оценивают деятельность будущих учителей на уроке, отмечают способность доступно и интересно объяснить материал, умение вести себя с учащимися деликатно и уважительно, учитывать их мнение и интересы, положительно воздействовать на детей и уметь расположить их к себе.

Для изучения взаимосвязи стиля преподавания и восприятия учебного материала полученный массив данных был подвергнут корреляционному анализу с помощью критерия линейной корреляции Пирсона, который показал значимую прямо пропорциональную взаимосвязь между эмоционально-методическим стилем преподавания и восприятием учащимися преподаваемого материала ($r=0,333$ при $p=0,01$). Таким образом, учащиеся высоко оценивают деятельность студентов с эмоционально-методическим стилем преподавания, что является важнейшим условием осуществления учебного процесса.

Итоги педагогической практики подводились на заключительной конференции, по результатам работы студентов были выделены группы «Оптимистов» (39,8%) – у них ожидания несколько превзошли результаты, «Реалистов» (18,7%) – ожидания в большинстве случаев совпали реальным положением дел, «Пессимистов» (41,5%) – результаты превзошли их ожидания. Основными критериями, по которым в большинстве случаев ожидания не совпали с реальностью, выступили методическая подготовка, готовность к воспитательной работе, отношения с учениками, т.е. те аспекты, которые в полной мере проявляются лишь в реальной педагогической деятельности. По мнению студентов, более всего пригодились на практике психолого-педагогическая подготовка, методическая подготовка, знание предмета, умение устанавливать взаимоотношения с детьми и умение доступно объяснить учащимся материал. Среди проблемных ситуаций, возникших в ходе педпрактики, студенты в основном описывали проблемы, связанные с поддержанием дисциплины на уроках, которые им зачастую было сложно решить без вмешательства учителя.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о тесной взаимосвязи стиля преподавания учителя и восприятия учащимися учебного материала. Педагогическая практика, ставя студентов в условия самостоятельного решения проблем, позволяет им проверить готовность к профессиональной деятельности, оказывает влияние на отношение студентов к профессии учителя.

Список использованной литературы:

1. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

Антонова Е.С., студентка

Циркунова Н.И., старший преподаватель

cirkunovan@mail.ru

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

УДК 316.624:177.6-057.87

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЗАВИСИМОСТИ С ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме изучения взаимосвязи созависимости с типами привязанности у студентов. На основании анализа психолого-педагогической литературы раскрыт вопрос сущности такого психологического феномена, как «созависимость». Рассмотрено понятие «типа привязанности» как возможной детерминанты возникновения у личности склонности к созависимым отношениям. Проведен корреляционный анализ для выявления взаимосвязи степени выраженности созависимости и типов привязанности респондентов.

Ключевые слова: созависимость, созависимая личность, созависимые отношения, привязанность, типы привязанности.

STUDYING THE CORRELATION OF CODEPENDENCY WITH TYPES OF ATTACHMENT IN STUDENTS

The article is devoted to the problem of studying the relationship of codependency with types of attachment in students. Based on the analysis of the literature, the question of the essence of such a psychological phenomenon as "codependency" is revealed. The concept of "attachment type" is considered as a possible determinant of the emergence of a tendency to codependent relationships. A correlation analysis was carried out to identify the correlation between the degree of expression of codependency and the types of attachment of respondents.

Key words: codependency, codependent personality, codependent relationships, attachment, types of attachment.

Введение. Проблема созависимых отношений в психологии начала рассматриваться не так давно, и на сегодняшний день под созависимостью понимается эмоциональная зависимость одной личности от значимого для нее другого человека. Проблема созависимости актуальна тем, что она способна проникнуть в любую сферу жизни человека и создать препятствия для нормальной жизнедеятельности [1]. В то же время в психологической науке до сих пор нет четкого и единого мнения о том, какова же природа такой формы аддиктивного поведения. Некоторые авторы считают, что это явление объясняется опытом, который человек приобретает в детстве. Привязанность, которая формируется еще в младенчестве, может оказывать большое влияние на взаимоотношения уже взрослого человека с другими людьми [2]. Так, например, Е. С. Гольдберг в своем исследовании отмечает, что ненадежные типы привязанности, характеризующиеся нарушенным соотношением автономии и зависимости, не позволяют человеку строить здоровые взаимоотношения с окружением [3].

Актуальность работы заключается в том, что на сегодняшний день все еще отсутствует однозначное представление о том, каким образом формируется склонность человека к созависимым отношениям и какие факторы могут этому способствовать. Говоря о типе привязанности как о возможной детерминанте созависимых отношений, стоит отметить, что в русскоязычной литературе описано не так много эмпирических исследований, в которых бы подтверждался факт влияния сформированного в раннем детстве типа привязанности на возникновение созависимых проявлений во взрослом возрасте.

Цель исследования – выявить взаимосвязь созависимости с типами привязанности у студентов.

Материал и методы. В качестве теоретической базы исследования выступили работы Е.С. Гольдберг, Е.А. Урусовой, А.Г. Травниковой, А.С. Антонова и Э.В. Третьяк, А. Ф. Минуллиной и М. О. Михайловой. Для решения поставленных задач использовались следующие методики: тест на созависимость (тест Б. и Дж. Уайнхолд), модифицированный опросник на привязанность к родителям (М.В. Яремчук). В исследовании приняли участие студенты ФСПиП ВГУ имени П.М. Машерова в возрасте от 18 до 24 лет. Объем выборки – 30 человек.

Результаты и их обсуждение. В ходе анализа результатов по тесту на созависимость по Б. и Дж. Уайнхолд было выявлено, что очень высокой степенью созависимых моделей обладает 3% испытуемых. Высокая степень созависимых моделей выявлена у 67% студентов. Средняя степень созависимых моделей характерна для 23% респондентов. Низкая степень созависимых/высокая степень контрзависимых моделей выявлена у 7% испытуемых (рисунок 1).

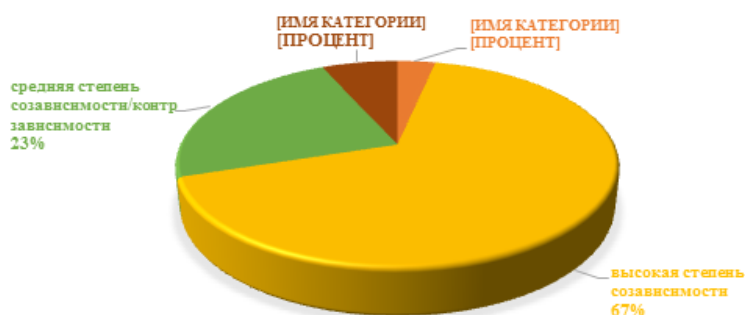


Рисунок 1 – Степень выраженности созависимости

Таким образом, было определено, что у большинства испытуемых преобладает высокая степень выраженности созависимых моделей. Это говорит о том, что данные респонденты склонны «растворяться» в других людях, брать на себя чрезмерную ответственность за отношения, переживать чувства вины и беспокойства.

В ходе анализа результатов по опроснику М. В. Яремчук было выявлено, что надежный тип привязанности присущ 37% опрошенным. Амбивалентный тип привязанности характерен для 40% респондентов. У 23% испытуемых выявлен избегающий тип привязанности (рисунок 2).

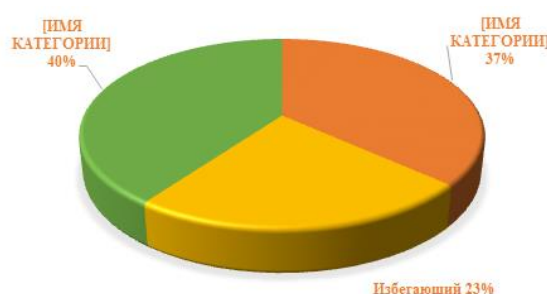


Рисунок 2 – Процент респондентов с различным типом привязанности

Таким образом, выявлено, что у большинства опрошенных в детстве был сформирован амбивалентный или тревожный тип привязанности к матери. Люди с опытом такого типа привязанности, как правило, имеют негативное представление о себе и позитивное – о других. Они чувствительны и экспрессивны, имеют постоянную потребность во внимании и одобрении, желают близости в отношениях, склонны привлекать внимание и манипулировать чувствами других людей. Им свойственно идеализированное восприятие отношений с партнером, при этом они стремятся доминировать в отношениях, ревнивы, поскольку постоянно испытывают страх быть покинутым.

В ходе проведения эмпирического исследования был использован корреляционный анализ для выявления взаимосвязи созависимости и типа привязанности личностей. Результаты корреляционного анализа отображены на таблице.

Таблица – Корреляция полученных результатов

Переменные	Возраст	Созависимость	Надежный тип	Амбивалентный тип	Избегающий тип
Возраст	1,000	-,290	,109	-,100	,024
	.	,120	,568	,598	,899
	30	30	30	30	30
Созависимость	-,290	1,000	-,184	,551**	-,261
	,120	.	,331	,002	,164
	30	30	30	30	30
Надежный тип	,109	-,184	1,000	-,617**	-,532**
	,568	,331	.	,000	,002
	30	30	30	30	30
Амбивалентный	-,100	,551**	-,617**	1,000	-,185
	,598	,002	,000	.	,329
	30	30	30	30	30
Избегающий	,024	-,261	-,532**	-,185	1,000
	,899	,164	,002	,329	.
	30	30	30	30	30

Корреляционный анализ показал, что на данной выборке созависимость имеет взаимосвязь с амбивалентным типом привязанности ($r=0,55$ при $p=0,01$). Следовательно, можно предположить, что люди, у которых в детстве была сформирована тревожно-амбивалентная привязанность, в будущем будут более склонны к проявлению созависимого поведения, нежели личности с другими типами привязанности.

Заключение. Таким образом, мы можем говорить о том, что явление созависимости сегодня является серьезной проблемой, которая достаточно стремительно распростра-

няется в социуме. По полученным результатам исследования видно, что для большей части опрошенных студентов характерны высокие показатели созависимых моделей поведения и амбивалентный тип привязанности. Исходя из результатов корреляционного анализа, можно сделать вывод о том, что на данной выборке степень выраженности созависимости имеет взаимосвязь с тревожно-амбивалентным типом привязанности.

Люди, имеющие тревожный тип привязанности, в детстве часто не были уверены в том, что они важны для родителей и любимы ими. Будучи взрослыми, они стараются угодить другим людям, вместо того, чтобы заботиться о собственных потребностях. Происходит это из-за страха быть брошенным, который идет из детско-родительских отношений. Созависимый человек очень часто чувствует сильную тревогу и неуверенность в отношениях со значимым другим. Следствием этого выступает желание постоянной близости, ревность и недоверие.

У людей с тревожным типом привязанности (так же, как и у созависимых) присутствует негативная модель себя и, напротив, позитивная модель других. Поэтому созависимый переживает страх того, что он не достоин любви, и ждет доказательств своей значимости от другого человека. Кроме того, люди тревожного типа привязанности часто могут пребывать в стрессовых состояниях, обусловленных ожиданием предательства со стороны партнера [4].

Список использованной литературы:

1. Шаповал, И.А. Созависимость как Жизнь: монография / И.А. Шаповал // Ред. Ю.С. Макаревич. – М.: Университетская книга, 2009. – 240 с.
2. Антонова, Е.С. Исследование привязанности личности в психологии: теоретический аспект / Е.С. Антонова; науч. рук. Н.И. Циркунова // Психологическая студия: сборник статей лицеев, студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2023. – Вып. 16. – С. 10–12.
3. Гольдберг, Е.С. Типы привязанности в детстве и созависимые отношения взрослых [Электронный ресурс] / Е.С. Гольдберг. – Режим доступа: <https://phsreda.com/e-articles/10292/Action10292-99108.pdf>. – Дата доступа: 25.04.2023.
4. Цуркин, В.А. Образ физического «Я» у лиц с разными типами эмоциональной привязанности к матери: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / В.А. Цуркин. – Белгород, 2015. – 165 л.

Артёменко Т.К., аспирант
ladaartania@gmail.com

Богомаз С.Л., доцент, кандидат психологических наук
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9316.6

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К МЕТОДОЛОГИИ ЦЕННОСТЕЙ, ИХ ВЛИЯНИЮ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ЧЕЛОВЕКА

Статья посвящена онтологическому и гносеологическому исследованию понимания философско-психологической методологии категории «ценность» и «ценностные ориентации», их эмпирическому исследованию. Дано собственное философское определение «ценности», исходя из терминов целостной философии древнегреческих Мыслителей, и её определение на уровне современного понимания квантовой реальности. Найден и изложен методологический психологический инструментарий измерения «ценностей» в виде МНП – Морально-нравственных принципов. Дано определение морально – нравственных ценностей.

Показаны схемы формирования и соотношения системы ценностей, их связь с мировоззрением человека. Даны новые концептуальные подходы к рассмотрению четырех категорий, связанных с «ценностью».

Ключевые слова: ценность и ценностные ориентации, морально-нравственные принципы, морально-нравственные ценности, морально-нравственная система ценностей, личность, мировоззренческая концепция, концептуальный подход, Дух, Душа, Абсолют, Сознание.

A CONCEPTUAL APPROACH TO THE METHODOLOGY OF VALUES AND THEIR INFLUENCE ON A PERSON'S PROFESSIONAL GROWTH

The article is devoted to the ontological and epistemological study of the understanding of the philosophical and psychological methodology of the category "value" and "value orientations", their empirical study. A personal philosophical definition of "value" is given, based on the terms of the holistic philosophy of the ancient Greek Sages, and its definition at the level of the modern understanding of quantum reality. A metrological psychological toolkit for measuring "values" in the form of MNP-Moral principles has been found and presented. A definition of moral values is given. Schemes of the formation and correlation of the value system, their connection with a person's worldview are shown. New conceptual approaches to the consideration of four categories associated with "value" are given.

Key words: value and value orientations, moral principles, moral values, moral value system, personality, worldview concept, conceptual approach, Spirit, Soul, Absolute, Consciousness.

Введение. Несмотря на описанное методологическое значение, роль, функции, подходы к определению понятия «ценность» в монографии Н.А. Журавлевой [3], даже представители системы обучения в медицине, могут все равно задавать вопрос: «... а, не являются ли ваши рассуждения о морали, и такое большое внимание к морально-нравственным ценностям (МНЦ), и морально-нравственным принципам (МНП), проявлением излишнего МОРАЛИЗМА?

Нет, не являются!

Самый известный в мире исследователь ценностей М. Рокич указал, что ценности лежат в основе всех психических явлений человека и социальных явлений в обществе. Идеи морализма подбрасываются теми западными идеологами, которые делают это умышленно, по заказу власть держащих.

К. Юнг, в подтверждение выводов М.Рокича, и морального значения понятия «ценность», рассматривал их так. Он видел механизм неврозов в конфликте сознательного (С.) и бессознательного (Б.), где «Эго» ответственно за гармонизацию связи м/у ними. При нарушении гармоничности связи С. и Б., возникает **конфликт**, в основе которого лежит любая жизненная проблема, а не только сексуальные желания, как у З. Фрейда. В основе нарушения этой гармонии К. Юнг, видел какой-то **Моральный конфликт**, который и являлся главной причиной невроза.

И всё же в монографии Н.А. Журавлевой, с обращением к таким известным исследователям ценностей, как В.А. Ядов, Т.Н. Мальковская, О.А. Голянская, М.С. Яницкий, О.С. Дейнека, из зарубежных – к М.Рокичу, Л.Колбергу, К.Левину, К.Роджерсу, нет ничего о природе и психологическом содержании понятия «ценность» [3]. Нет в ней ничего о методологическом, гносеологическом и онтологическом осмыслении понятия «ценность».

Сегодня Западный мир, не устраивают МН Ценности, и вся система ценностей русского человека. Не устраивают его добросердечность, взаимопомощь, без корыстность, альтруизм, не устраивает отсутствие войн, сотрудничество, уважение взаимных интересов, ответственность за чистоту окружающей среды. Америка устанавливает свои односторонние правила в отношениях, и они колониалистские!

Какое отношение это имеет к психологии ценностей?!

У нас, русских людей (а, мы белые руссы), есть правила, которые вытекают из философско-психологических этических Принципов, унаследованных РУССАМИ (светловолосыми и со светлыми глазами – людьми СВЕТА) от некогда единой мощной космической цивилизации Земли и принадлежащих всем общеземным народам! Американцы, англичане и весь объединённый Запад их утеряли, а вернее им их подменили.

Таким образом, актуальность изучения психического содержания понятия «Ценность», МНП и МН Ценности приобретает следующие виды направленности, как психологических ресурсов:

- Обязательную образовательную, воспитательную направленность для всех школьников и студентов;

- Обязательную образовательную, воспитательную медицинскую направленность, так как изучение психологии студентами медуниверситетов занимает 1% от всего времени обучения, по свидетельству психологов В.Т. Кондрашенко и Д.И. Донского;

- Изучение психологии, и психологии ценностей, по констатации тех же авторов: «обязательно всеми медработниками и врачами. Не менее 50% из тех, кто обращается к ним с соматическими жалобами (по заболеваниям внутренних органов), по существу, практически здоровые люди, нуждающиеся лишь в КОРРЕКЦИИ эмоционального состояния. Врачу надо знать не только клинику заболевания, но и состояние психологии больного»;

- Международную направленность для всех политических международных лидеров, их управленческого аппарата, вследствие нежелания и неспособности многими Западными странами к этическому взаимовыгодному сотрудничеству;

- Воспитание и образование ценностных психических качеств и состояний, МН принципов является основой патриотического воспитания, особенно молодежи;

Изучение психического содержания, истинной психической сущности категории "Ценность", ее психологических истоков, многомерности значения позволит разработать соответствующие образовательные программы. 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.

Результаты и их обсуждение. Целью нашего философско-психологического методологического исследования являлось выяснение онтологической и гносеологической психической сути понятия «Ценности».

Онтологический подход заключался в рассмотрении «Ценности» с точки зрения фундаментальных принципов функционирования (существования) природы, общества, человека. Сюда же включаются вопросы рассмотрения «Ценности» (Ц.) с точки зрения происхождения мира, его универсальных связей, основных характеристик и законов мира.

Онтологии принадлежит и философское осмысление мира с помощью категорий, как предельно обобщающих понятий. Об этом онтологическом значении Ц. достаточно сказано в нашей статье «Методология ценностей, как основа духовной эволюции человека и человечества» [1]. В ней указаны доказательства принадлежности понятия Ц. к «категории».

А вот гносеологическое понимание Ц. рассматривалось нами с точки зрения теории познания. Цель гносеологии – изучить взаимосвязь Сознания с материальным миром. В отношении Ц. это взаимосвязь реализуется нами через современное осознание понятия «Ценности» на разных квантовых уровнях Сознания.

В работе мы рассматривали понимание «Ценности» на уровне подсознания; на уровне рефлекторных биологических законов; ощущений тела; на уровне психического в сознания, как проявление закона «Вчувствования» и закона «Удовольствия» от получения, либо созерцания ценностей. Законы изложены профессором Г.И. Челпановым. Эти законы стимулируются мозгом выделением соответствующих гормонов. На уровне ментального материального сознания, Ц. это три базовые потребности. Мы рассматривали понимание «Ценности», и как общественную значимость на данном историческом этапе (рис.1).

На уровне Души, ценность бабушкиного платка, есть выражение ее безусловной Любви и безусловного принятия внучки. А, на уровне Духа, это осознание ценности Познания (к примеру, учеными) и ценности Творчества, для реализации предназна-

чения человека. Если ценности познания и творчества, выражены в музыке, то это Ц. духа композитора, певца, музыканта. Если выражены в способности отображении образов на холсте – это Ц. духа художника. Если образы Ц. отображены в камне, это Ц. скульптора. Если Ц. заключены в познании технических средств это Ц. духа инженера – конструктора и т. д.

Два, вышеуказанных абзаца, это всё и есть познание сути Ц. на разных квантовых уровнях Сознания.

Но, истинно ценными будут те, которые способствуют созидательной эволюции человека по замыслу Абсолюта, Бога Творца-Создателя Света, а не способствуют инволюции человека – разрушительному опусканию в животный мир. Т.е. на высшем уровне в достижении психических способностей Сознания Духа человека, это способности Абсолюта или Бога Творца. Света. А это ценности БЛАГА, КРАСОТЫ, ГАРМОНИИ (Сократ).

Это ценности **Праведности** (Сократ, Платон, Аристотель).

Праведности – это ценности жизни Духа человека по Ведам (Канонам) Предков. И по таким принципам организации Космоса и Вселенных, как принципы Вечности и Бесконечности Космоса и Вселенных.

Гносеологической цели, а это не только изучение, но и формирование Ц., взаимосвязи ценностей на разных квантовых уровнях Сознания между собой, и с материальным миром, посвящена была Культура народа.

Именно потому, что формированию гносеологического целостного «Ценностного Сознания» была посвящена Культура, понятие «Ценность» и сохранилась, как категория Абсолюта, несмотря на усилия Рокфеллеров и Ротшильдов [5]. Однако их роль в развале философии ценностей через внедрение Марксистского однобокого материализма не только в России, но и во всем мире, просматривается в мировой науке до сих пор.

Профессор Шохин В.К. в монографии «Ценности» причину *кризиса* западной фундаментальной аксиологии 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]. Однако из-за навязанного всему миру марксистского материализма (М.М.), и М. Хайдеггер ошибался и Шохин В.К. ошибается.

Приведём пример. Так, Аристотель утверждал, что сначала мы совершаем объективно правильные поступки, не зная о том, что они правильные, и не выбирая их как правильные. Наш выбор основывается на привычке. Например, родители учат своего ребенка всегда говорить правду. Он слушается родителей, не понимая еще внутреннего смысла правдивости и не имея привычки говорить правду, но правдивое поведение постепенно входит в привычку, и ребенок начинает осознавать, что правдивость – это благо, и в сложных ситуациях будет предпочитать говорить правду, поскольку это правильно.

Так правдивость превращается в добродетель. Поэтому никакого **замкнутого круга нет**, ибо есть разница между действиями, которые создают настрой человека (привычку), и действиями, которые вытекают из настроя (привычки), если они сформированы.

Ценности, как Добродетели Души – это душевный настрой, сформированный на основе способности входить в психическое состояние с помощью соответствующей тренировки этой способности [1] и наработанные ценностные привычки.

При прививании детям МН ценностей, их нужно обязательно озвучивать, так как они не осознают ещё Добродетели, как ценности. Такие же суждения о ценности (Добре, Добродетелях Абсолюта) высказывал и Сократ.

Сократ в противовес релятивизма софистов, считал, что мнения разных людей о добре относительно в сравнении с истинным понятием добра. Задача личности – «познать самого себя», т.е. перейти от «мнений о добре» к знанию добра, которое приобретается благодаря разуму. Позже Платон указал на способ познания добра – интуицию [1].

Философ, педагог П. Лапи писал, что «мораль есть знание об идеале и его осуществлении: она охватывает и телеологию (целесообразность), и технологию» – как достичь.

Достижение наших предков были зашифрованы в продублированной защите русской **системы** ценностей – многоуровневой русской **образовательной** системе, в педагогике. Сама система ценностей выражена не только в науке, как воспитательная и образовательная система, но и зашифрована была во всех элементах Культуры, начиная от домашней утвари, украшений дома, в обычаях, в традициях, в песнях, в гимнах, сказах, летописях, во всех ремёслах. Наше исследование методологии ценностей в философии и в Культуре предков представлено отдельной работой «Философия ценностей в конце XIX – начале XX в.» и рукописями, пока не напечатанных работ по русской культуре и расшифровке закодированного русского многоуровневого сказочного фольклора о ценностях.

Чтобы учителю сформировать МН ценности, нужно в любой социальной группе создать: 1). Атмосферу ОБЩНОСТИ, ЕДИНСТВА, СОПРИЧАСТНОСТИ. Они формируются принадлежностью к общему делу и чувством КОЛЛЕКТИВИЗМА, предполагающего общую цель и результат. А, также чувством СОБОРНОСТИ, не знакомом многим людям. Чувство СОБОРНОСТИ Софии Мудрости («София» – испорченное слово – Совесьть Сов(ф)есть). Это есть состояние единства в благодати, от приобщения к высшим состояниям Души Творца (Лосский).

2). Передать эти состояния может Учитель, который их переживал не раз, и умеет их воссоздать – в них войти, передать другому по принципу **индукции** (Платон), через **законы «вчувствования»** и **«удовольствия»** (Челпанов). А также с помощью «симпатии» (Платон), современное название **эмпатия**. Познать ценности можно с помощью **«интуиции»**.

Отсюда вывод, что не всякий **учитель** может научить МНП, и морально-нравственным ценностям, а тот, который ими владеет сам, их может воссоздать, настроить других на них.

Есть ещё специальные техники настройки и вхождения в состояние Любви, в котором эти ценностные качества передаются.

❖ Внедрение М.М. **разорвало ЦЕЛОСТНОСТЬ** вселенной, космоса, природы, человека с Космической Этикой (рисунок).

Это породило однобокое, одномерное понимание реальности, Человека, природы. Всё мирозданье потеряло связь м/у собой, с Божественной реальностью, с самим Творцом-Создателем Вселенной.

❖ Внедрение М.М. привело к потере идеалистического мышления в философии, и победе в ней материализма. Философия во всем мире, а не только в Российской империи, **потеряла** не только **«Идею»** (первичность идеи, информации, чертежа, объёмной модели), но и **Божественность**, как участие в создании, как абсолютную идею Творца – Создателя.

Если сравнить с материальной реальностью, это все равносильно, как запретить инженеру крупного производителя машин составлять проектную документацию. А производство машин осуществлять методом проб и ошибок «на коленке» всеми участниками производства. Можно представить, какой это хаос создаст. А, инженеру поручить курировать и контролировать всех участников производства.

❖ Вслед за внедрением материализма Маркса, была утеряна идея «Души», являвшаяся предметом психологии до революции, а вслед за Душой утеряли в качестве предмета и Сознание. Осталось утратить психику, как психические способности тела (чувства, эмоции, переживания, ощущения телесные), и человек становится, киборгом с одним ментальным Сознанием, называемым интеллект (набор сортированной упорядоченной информации).

❖ Надо задуматься, уж очень планомерно идет разоружение человека Божественного в «Социальное животное» по Аристотелю!

Надо задуматься, а "Кому" это надо?

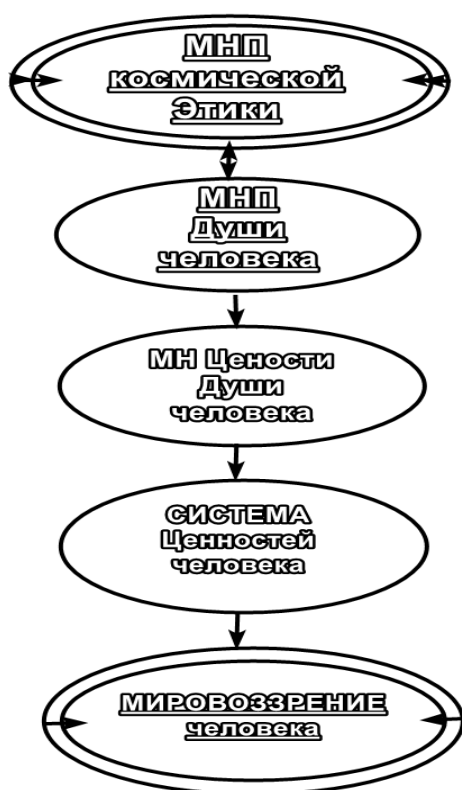


Рисунок – Модель иерархической связи системы МНП, системы МН ценностей и мировоззрения человека

Может той Западной паразитарной, глобальной, колониалистской мировой «верхушке», кто начал изобретать импланты (для увеличения памяти), не для помощи человеку, вследствие утери частей тела в авариях, а для вживления в Мозг и нервную систему человека. Цель – контроль за человеком Божественным, как за заключенным с браслетами. Ведь не случайно Аристотель назвал человека «социальным животным». Может в его времена импланты любой природы уже вживлялись человеку? И, Аристотель об этом знал, потому «эзоповским» (зашифрованным) языком и предупреждал потомков, возможно импланты были информационные?

Кроме того Аристотель знал один Принцип Эволюции – УСКОРЯТЬ саму Эволюцию Души человека нельзя! У Эволюции есть свои этапы развития, как есть они в развитии **КОГНИТИВНЫХ** способностей современного ребенка от рождения и дальше.

На основе изучения таких работ древнегреческих философов, К.Д. Ушинский и В.А. Сухомлинский, признавали личность ребёнка высшей **ценностью**, на которую должны быть ориентированы процессы нравственного воспитания и образования.

На основе осуществленного нами исследования системы ценностей человека, можно предложить следующие направления, и как индикаторы профессионального роста педагога, и как психологические ресурсы взаимодействия субъектов образовательной среды:

1) Два выдающихся педагога признавали, что надо развивать и поддерживать в детях желание учиться. Для этого, надо не рассказывать все знание сразу, а всегда немного не досказывать, возбуждая детское любопытство и желание самому разобраться и докопаться до истины.

А это искусство, которое и является первым направлением профессионального роста.

2) Другая замечательная истина, высказанная В.А. Сухомлинским в том, чтобы учителя «не утопили детей в море информации». И детский и подростковый ум, все равно, не способны ее переварить и усвоить. Говоря словами З. Фрейда, ум будет включать защитные механизмы психики. Один из таких механизмов – в нежелании учиться.

Это второе направление профессионального роста учителя. Подавать знание так, чтобы у ученика оставалось желание прийти к учителю завтра.

3) Искусство **учителя** заключается и в том, чтобы подавать информацию лаконично и **мудро, архивировано**, как в русских сказках (сказке о «Курочке-Ряба»).

4) Учитель должен научить ребенка творчески мыслить (проявление 7-го морального принципа (М.П.) – открытости сознания).

Вспомним слова героини советского фильма «Доживем до понедельника» (1968 г.) режиссера Станислава Ростоцкого: «Я учу своих детей мыслить...».

Задача психологии, как науки, психолога и преподавателя, как специалистов – научить человека **механизму** порождения Реальности – или механизму мышления. И, тогда он станет неприступным в своем эмоциональном теле (техника и методология

техники дается в нашей исследовательской работе)! Он не будет злиться, гневаться, завидовать, но будет созидать все, что не противоречит МНП и МН Ценностям, и задачам Творца – Абсолюта.

5) А для этого, **учитель** должен знать **глубже**, разностороннее, видеть незримые взаимосвязи своей дисциплины с философией, с психологией, с квантовой физикой, с нейрпсихологией, психофизиологией, психологией и волновой генетикой, с биохимией и множеством других наук.

Он должен разбираться в энерго-информационном квантовом учении, и энерго-информационном устройстве Космоса и Вселенной, в энерго-информационной структуре человека. В современное время интернета любой **ученик** может найти любую информацию и без **учителя**. Учитель обязан дать Принципы и Каноны (законы) устройства, организации, функционирования и эволюции Мироздания. Дать ученикам именно ПРИНЦИПЫ и Каноны, а не закономерности, и феноменологию, которых множество, вследствие многомерности и многоуровневости проявленного Мироздания. И в которых, без знания Принципов и Канонов разобраться не возможно. Вот поэтому, известный московский профессор, нейрпсихолог Татьяна Черниговская, заявляет, что я не пошла бы преподавать в школу, потому, что теперь там должны преподавать учителя – «звёзды».

6) Сам учитель должен не переставать учиться мыслить и развиваться. Этому непрерывному развитию, составляющему 5-ю потребность в пирамиде потребностей А. Маслоу, и ценностную ориентацию в структуре иерархии ценностей М. Рокича, учитель должен научить и своих учеников. Кроме того, по утверждению Н. Бехтеревой, человеческий мозг не может существовать вне мышления. Мышление порождается потоками сознания и энергии. А, также при решении разных сложных задач, мозг сам себя стимулирует гормонами удовольствия.

7) Так, что перспективы и направления профессионального роста в развитии **учителя**, со слов Татьяны Черниговской – к звездам. А, это значит к развитию потенциала своего Духовного Сознания. Что, в свою очередь, опять подвело нас к МН принципам и МН ценностям. Учитель должен быть их прямым воплощением, он должен обладать принципами нравственности: 1) Безупречность во всем 2) Честность 3) Ответственность 4) Скромность (отсутствие важности 5) Смелость. Потому, что обладая ими, он, с помощью зеркальных нейронов, сможет отражать их на своих учеников. В отношениях с окружающим миром он обязан проявлять 7 Моральных Принципов [2].

8) Моя мать, имея 50-ий стаж говорила, что главное для учителя, это не только знать свою работу, но и любить ее, чтобы каждый день был радостью. Если учитель испытывает радость от обучения, он эту радость транслирует детям и им хочется снова идти в школу.

9) Постоянно, как герой Вячеслава Тихонова, преподающий историю, учитель должен задумываться над тем, позволяет ли его нынешняя система ценностей, работать ему учителем? Направление роста – постоянное совершенствование системы ценностей.

10) Учителю желательно употреблять, как можно меньше компьютерных средств. Учительство – это разговор двух Душ **напрямую** м/у собой и Бог вместе с ними! Им **посредники** не нужны. Учитель и ученик ещё и исцеляют друг друга. А в наше время ДЕТИ выступают и Целителями и Наставниками, как для Учителей, так и для Родителей.

Заключение. Хочется в заключении привести диалог из того же фильма " Доживем до понедельника", который включает и первое правило недосказанности и возможно, еще не одно направление профессионального роста. Это диалог директора с учителем истории, фронтовиком, в лице актера Вячеслава Тихонова. Диалог важен 3-мя моментами:

- 1) Учитель сомневается, дает ли право его система ценностей служить учителем;
- 2) В диалоге идёт речь о роли истории в формировании мировоззрения гражданина;
- 3) И о роли самих этических принципов (рисунок).

Директор школы – хозяйственник говорит: «Принципами не пообедаете, здоровье не поправишь, не согреешься»!!! На что, учитель истории Вячеслав Тихонов возражает: «А, Принципы – не шашлык, не витамин B12, ни грелка. Некоторые чудачки ради

них жертвуют здоровьем. В 1941 г. под г. Вязьмой мы с тобой это хорошо понимали. История – это наука, которая делает человека гражданином. Из истории на бумаге можно изъять один факт, одну фамилию, изменить трактовку, но ДУШИ ребят не бумажные». Из них принципы изъять просто так нельзя.

И, заметьте, здесь нет ведущей роли технических средств и компьютерных технологий, которых человека можно лишить в одну секунду, отключив электричество или интернет. Поэтому человечеству надо это осознать, и развивать свой психический духовный потенциал, а не только «технократические костыли».

Отметим, что наличие МНП предполагают рост человеческого достоинства, предполагает индивидуальное возвышение человека, восхождение до высоких этических ценностей Космоса, следование по пути морального совершенствования, воплощения нравственного идеала в себе (рисунок).

А, главное, надо **знать** Принципы и Каноны организации, функционирования и эволюции всего проявленного и непроявленного Мироздания и **пере-подавать** их детям, **следовать** им нам самим, и **взращивать** на них детей. Тогда, наши потомки сами смогут **объяснить** все психические явления и процессы. Им не нужна будет вся эта феноменология!

Список использованной литературы:

1. Артеменко, Т.К. Методология ценностей, как основа духовной эволюции человека и человечества / Т.К. Артеменко, С.Л. Богомаз // Психологический Vademesum. Метатеория: социокультурно-контекстуальная интердетерминация диалогизма : сборник научных статей. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – С. 89–95.
2. Артёменко, Т.К. Изучения иерархической структуры и динамики ценностей личности на основе мировоззренческих принципов / Т.К. Артеменко, С.Л. Богомаз // Психологическая студия: сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова. – Вып.15. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – С. 15–18.
3. Журавлева, Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе / Н. А. Журавлева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 325 с.
4. Шохин, В.К. Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль: Монография / В.К. Шохин. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 455 с.
5. Cyrgus 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.

Балюкова И.Б., доцент, кандидат педагогических наук
ballinna@rambler.ru
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»,
г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.9.072.432

ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ О БУЛЛИНГЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена проблеме школьного буллинга. Предметом исследования являются представления школьников о буллинге в образовательной среде с учетом пола и возраста. В зависимости от половозрастных признаков у учащихся образовательных учреждений меняется представление о буллинге, частоте и формах его проявления, а также ощущение его последствий на себе.

Ключевые слова: буллинг, образовательная среда, гендерные и возрастные особенности, программа психолого-педагогического сопровождения

GENDER AND AGE FEATURES OF SCHOOL STUDENTS' VIEW OF BULLYING IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the problem of school bullying. The subject of the study is schoolchildren's ideas about bullying in an educational environment, taking into account gender and age. Depending on the gender and age characteristics of students of educational institutions, the idea of bullying, the frequency and forms of its manifestation, as well as the feeling of its consequences on themselves, changes.

Key words: bullying, educational environment, gender and age characteristics, psychological and pedagogical support program.

Введение. Проблема буллинга актуальна всегда и существует на всех этапах жизни человека, как в детском и подростковом возрасте в образовательном учреждении, так и во взрослой жизни на работе. Подростковый возраст – самый сложный, конфликтационный и спорный этап развития личности. На этом этапе происходят физические и психологические изменения, половое созревание, исследование себя и поиск своего внутреннего «Я». Школьное обучение отходит на второй план, сверстники подростка становятся для него референтной группой, возникают борьба и конфликты за лидерство. Для молодых людей нормально вступать в конфликты, но проблема буллинга в том, что он происходит в течение длительного периода времени. В борьбе за лидерство каждый хочет самоутвердиться перед другим, и начинается травля [1].

Почти в каждом классе школы есть ученики, которые отличаются от своих сверстников. Эти отличия часто становятся причиной насмешек и издевательств в классе. Жертвой буллинга может стать любой ребенок, независимо от благосостояния его семьи, родительской заботы или уровня развития.

Буллинг может происходить между детьми и детьми, группами детей и детей, учителем и учеником, учителями и учениками. Для некоторых детей буллинг – это организованные насмешки, отражающие внешность или черты характера жертвы. Некоторые дети также портят личные вещи, засовывают их под парту или вымогают их. Существует также открытая травля, которая позорит их достоинство как человека. Например, издевательства, при которых человек становится на колени перед тем, кто его унизил, и пытается заставить его публично извиниться [2].

Учитывая актуальность проблемы буллинга, перед психологами-педагогами стоит необходимость создания психолого-педагогических, коррекционных программ по профилактике, предотвращению и пресечению буллинга в образовательных учреждениях. Такая деятельность должна осуществляться с самых ранних этапов обучения в начальной школе.

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить гендерные и возрастные особенности представления школьников о буллинге в образовательной среде.

Мы предполагаем, что в зависимости от половозрастных признаков у учащихся образовательных учреждений меняется представление о таком понятии как буллинг, частоте и формах его проявления, а также ощущение его последствий на себе.

Задачи исследования:

1. Проведение теоретического анализа проблемы: изучение понятия буллинга, психологических особенностей участников, анализ факторов его возникновения, особенности проявления буллинга с учетом пола и возраста.

2. Проведение эмпирического исследования проблемы половозрастных особенностей представления школьников о буллинге в образовательной среде.

3. Разработка программы психолого-педагогического сопровождения школьников в рамках профилактики буллинга.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования является анализ основного понятия «буллинг» (И.С. Кон, Д. Лейн, Х. Леман, И.С. Бердышев и другие), анализ психологических особенностей участников буллинга (Д.Я. Грибанова, Р.Р. Калинина, В.Р. Петросянц, Т.В. Ермолова, Н.В. Савицкая), анализ факторов, способствующих возникновению буллинга (И.А. Ильин, Т.С. Сулимова, В.И. Слабодчиков, Р. Хаарр, Л.С. Славина и другие), анализ гендерных и возрастных проявлений буллинга среди школьников (Д. Ольвеус, С. Чижова, И.А. Фурманов, Н.А. Дубинко, Е.М. Макслюкова, К.С. Шалагинова).

В ходе исследования применялись методы: теоретические – изучение и анализ психологической литературы отечественных и зарубежных авторов; эмпирические – формирующий эксперимент.

Для эмпирического исследования использовались следующие методики:

- 1) опросник эмоциональной эмпатии А. Мехрабиана и М. Эпштейна [3];
- 2) опросник уровня агрессивности А. Басса – А. Дарки [3];
- 3) методика на выявление «Буллинг-структуры» Норкина Е.Г. [4];
- 4) авторская анкета «Представления школьников о буллинге в образовательной среде».

Базой исследования являлось МБОУ «Естественно-математический лицей № 20» г. Пскова. Выборку исследования составили 146 школьников, из них младшие подростки (12–14 лет) – 72 человека (из них 34 девочки и 38 мальчиков), старшие подростки (15–17 лет) – 74 человека (из них 40 девочек и 34 мальчика).

Результаты и их обсуждение. На основании полученных результатов были сделаны следующие выводы:

1. Буллинг как социально-психологическое явление существует в школьной среде и чаще встречается среди младших подростков.

2. Знания о буллинге, его различных проявлениях и последствиях увеличиваются с возрастом, старшие подростки чаще упоминают психологические формы буллинга, тогда как младшие указывают лишь физические формы его проявления.

3. Эмоциональное и личностное отношение школьников к буллингу в целом негативное. Действия агрессора школьники объясняют его стремлением к самоутверждению, а также страхом показаться слабым. Примерно одна треть подростков сочувствуют и сопереживают жертвам буллинга и не считают, что жертва виновата. Следует отметить, что такое отношение к жертвам становится более распространенным с возрастом, при этом, младшие подростки полагают, что после пройденных испытаний сверстник может стать сильнее. Примерно для четверти подростков характерным является принимающее отношение к буллингу, при котором виноватой видится жертва, а агрессор воспринимается как активный и уверенный в себе сверстник. Следует отметить, что с возрастом принимающее отношение к буллингу встречается реже, старшие подростки чаще занимают роли защитников.

4. Восприятие молодыми людьми собственного поведения в ситуациях буллинга неполное, не всегда адекватное и варьируется в зависимости от возраста. Поведение младших подростков в ситуациях буллинга довольно пассивное. Школьники не знают, как себя вести, не имеют модели поведения и полагаются только на помощь взрослых; у старших подростков поведение более активное. Ученики готовы реагировать на агрессора одинаково: либо агрессивно, как они считают наиболее подходящим, либо разрешить конфликт мирным путем.

5. Исследование гендерных различий в восприятии буллинга в подростковом возрасте между младшими и старшими подростками показало, что мальчики склонны воспринимать физические формы буллинга, а девочки – психологические. В ситуациях буллинга девочки чаще полагаются на помощь взрослых, в отличие от мальчиков, которые предпринимая действия, чтобы остановить агрессора и защитить жертву. С другой стороны, девочки чаще, чем мальчики, выступают в роли наблюдателей из-за страха перед агрессором. Мальчики чаще, чем девочки, считают, что поведение обидчика по отношению к жертве оправдано.

6. Среди подростков можно выделить две психологические роли свидетеля ситуации буллинга:

- Свидетели, которые обвиняют обидчика и боятся, что они тоже станут жертвой (нейтральные участники).
- Свидетели, которые внутренне поддерживают и восхищаются обидчиком и воспринимают его или ее как уверенного лидера (помощники).

7. Большинство учащихся имеют низкий уровень эмпатических тенденций. Эти показатели говорят о том, что дети испытывают трудности с выражением сочувствия и сопереживания другим людям. Они не склонны проявлять эмоциональные и непосредственные реакции на поведение других, сочувствовать и сопереживать тем, кто находится в трудной ситуации, и поэтому не пытаются помочь.

8. Наиболее выраженными агрессивными реакциями являются: физическая и вербальная агрессия, раздражение и подозрительность, а также чувство вины. У мальчиков младшего и старшего подросткового возраста преобладает физическая агрессия, у девочек младшего подросткового возраста развита косвенная агрессия и повышено чувство вины.

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы для дальнейшей разработки программы психолого-педагогического сопровождения школьников в рамках профилактики буллинга:

1. 36% школьников имеют низкий уровень развития эмпатии. Они испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, некомфортно чувствуют себя в большой компании, не понимают эмоциональных проявлений и поступков, часто не находят взаимопонимания с окружающими.

2. 20% подростков склонны к агрессии. У таких детей велико стремление к применению физической силы, высокий уровень негативизма как оппозиционная мера поведения.

3. У 11% участников исследования высокий показатель по шкале "обида", трактуемая авторами опросника Басса – Дарки как зависть и ненависть к окружающим.

4. В ситуациях буллинга в роли «свидетелей» находится большинство: 70% опрошенных. Вторую группу по результатам занимают защитники: 34%. Третью группу по количеству результатов занимают помощники: 11%. В каждом классе среди опрошенных школьников было выявлено 2,7% девочек (из них: младшие подростки (1,35%), старшие подростки (1,35%)) и 2,76% мальчиков (из них: младшие подростки (1,38%), старшие подростки (1,38%)). Они обладают высоким потенциалом агрессивности. В группу «жертвы» относятся 5,45% девочек (из них: младшие подростки (4,1%), старшие подростки (1,35%)) и 1,38% мальчиков (из них: старшие подростки 1,38%). Исходя из полученных результатов в группе риска оказались 6 школьников младшего и старшего подросткового возраста.

5. 60% опрошенных участников считают, что буллинг в школе иногда присутствует, 19% испытуемых отрицают наличие буллинга и 5% участников приписывают ему достаточно широкую степень распространения.

6. 79% опрошенных считают, что буллинг чаще встречается в школе, чем на улице или в интернете.

7. На вопрос «Есть ли в твоём классе ученики, которых травят?» ответили «Да» 14,8% девочек (из них: младшие подростки (8,5%), старшие подростки (6,3%)) и 15,2% мальчиков (из них: младшие подростки (7,3%), старшие подростки (7,9%)).

8. На вопрос «Травят ли тебя самого?» 4,2% мальчиков (из них: младшие подростки (2,7%), старшие подростки (1,4%)) и 6,7% девочек (из них: младшие подростки (4,1%), старшие подростки (2,7%)) ответили положительно. Две девочки младшего подросткового возраста признались, что их травят в школе несколько раз в месяц, остальные ребята отметили, что сталкивались с травлей несколько раз в году. Согласно исследованиям, о серьёзных психологических и социально-психологических последствиях буллинга можно говорить, если он совершается с периодичностью один раз в месяц. Таким образом, в группе риска среди данных испытуемых оказались 6,7% девочек старшего и младшего подросткового возраста и 4,2% мальчиков старшего и младшего подросткового возраста, подвергающиеся травле.

В рамках программы психолого-педагогического сопровождения с подростками проводились тренинги, на которых преподавались навыки конструктивного разре-

шения конфликтов и пути выхода из него, навыки эффективной коммуникации и асертивного поведения. Подростков также учились находить гармонию с собой и представлять свои личные границы. Был создан благоприятный социально-психологический климат в классах с помощью психодинамических игр на доверие друг другу и сплочению учащихся.

Заключение. После проведения психолого-педагогической программы по профилактике буллинга было отмечено, что произошли изменения. У младших подростков снизился уровень физической и косвенной агрессии, снизилось чувство вины и подозрительность. У младших подростков девочек снизился уровень негативизма и раздражительности, у младших подростков мальчиков существенных изменений по этим показателям не выявлено. У старших подростков мальчиков снизился уровень физической и вербальной агрессии, и значительно снизилось чувство вины, однако, подозрительность и негативизм остался на прежних уровнях. У старших подростков девочек было зафиксировано снижение первоначальных показателей агрессивности с высокого уровня до среднего. Вырос уровень эмоциональной эмпатии подростков от низкого до среднего и высокого уровней, подростки стали больше доверять друг другу. Учителя отметили, что социально-психологический климат в их классах улучшился, а успеваемость учеников повысилась.

После качественного и количественного анализа полученных данных мы можем сделать вывод об эффективности данной программы. Перед нами стояла задача повысить уровень эмпатии у подростков и снизить показатели агрессивности, подозрительности и чувства вины. Поставленная задача выполнена.

Список использованной литературы:

1. Школа без насилия. Методическое пособие [Текст] / Под ред. Н.Ю. Сиягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: АНО «ЦНПРО». 2015. – 150 с.
2. Самоукина, Н.В. Первые шаги школьного психолога. Психологический тренинг / Н.В. Самоукина. – Дубна: ООО «Феникс +», 2000. – 192 с.
3. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. 2008. – 172 с.
4. Методика на выявление «Буллинг-структуры» Норкина Е.Г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-na-vyyavlenie-bulling-struktury>.

Бахмат Е.М., доцент, кандидат психологических наук
bahmat2010@yandex.by

Хлыщенко Е.В., студент
alenahlyshenko1@mail.ru

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

УДК 159.922:736.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Статья посвящена анализу результатов исследования по выявлению условий эффективного психолого-педагогического сопровождения детей из неблагополучных семей.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, социально опасное положение, дошкольный возраст, психологическое здоровье, неблагополучная семья.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PRESCHOOL CHILDREN IN A SOCIALLY DANGEROUS SITUATION

The article is devoted to the analysis of the results of a study to identify effective conditions for psychological and pedagogical support for preschool children from disadvantaged families.

Key words: psychological and pedagogical support, socially dangerous situation, preschool age, psychological health, dysfunctional family.

Введение. Высока и неоспорима роль семейного воспитания. Семья оказывает самое прямое благоприятное воздействие на воспитание личности ребенка, поскольку именно в семье формируются и развиваются личностные характеристики человека, именно она – семья, берет на себя те социальные роли, которые в дальнейшем необходимы для ребёнка, для его безболезненной адаптации в обществе. В семье закладываются основы человеческой морали, нравственности, норм поведения, раскрывается внутренний мир ребёнка, формируются индивидуальные личностные качества.

Ю.Б. Гиппенрейтер полагала: «Неблагополучная семья – это семья, в которой нарушена структура, обесценивается (игнорируется) выполнение семейных функций, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, это способствует появлению детей с нарушениями в поведении» [1]. Ребенок из семьи, находящейся в социально опасном положении, имеет отличительные особенности во внешности, манере общения и наборе лексических выражений, в несбалансированной психике и неадекватной реакции. Для таких детей характерны высокая тревожность и страх. На сегодняшний день, в результате сложившейся ситуации в современном мире, увеличивается число детей вырастающие в неблагополучных семьях.

Данные, которые были получены в ходе проведения ряда исследований подтверждают наличие тревоги, конфликтности, чувства неполноценности у детей, что существенно сдерживает их личностное и, особенно, коммуникативное развитие. Недостаток в семье почти всегда приводит к нарушениям психического развития ребенка и даже не столько в интеллектуальном плане, сколько с точки зрения дисгармонии нарушения эмоционально-волевой сферы.

Поэтому особую актуальность представляют собой исследования психологических особенностей личности таких детей и изучение направлений по психолого-педагогическому сопровождению детей, находящихся в социально опасном положении в семьях [3].

Исследованием проблемы психолого-педагогического сопровождения детей из семей, находящихся в социально опасном положении, занимались учёные (Л.В. Мардахаев, Ю.В. Слюсарев, Е.А. Александрова, Р.В. Овчарова, И.В. Дубровина, Э.А. Минкова, М.К. Бардышевская, М.Н. Швецова, О.С. Попова) и др.

Целью исследования стало определение условий эффективного психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, находящихся в социально опасном положении.

Материал и методы. В рамках исследования применялись теоретические (сравнительный и сопоставительный анализ литературы) и эмпирические (проективные методики: цветовой тест Люшера, тест «Нарисуй свой страх» А. И. Захарова), а также статистические методы количественной и качественной обработки [2].

Эмпирической базой исследования выступило государственное учреждение образования «Детский сад № 88 г. Витебска». В экспериментальную группу для проведения исследования вошли 20 участников в возрасте 4-6 лет из неблагополучных семей. Данная выборка сформировалась в результате экспертного оценивания психологического здоровья детей средней и старшей групп детского сада из неблагополучных семей.

Результаты и их обсуждение. Для выявления психологического состояния детей, их устойчивости к стрессам был использован цветовой тест Люшера. Детям предлагалось упорядочить цвета по степени субъективной приятности один за другим. Таким образом, анализ результатов показывает, что дети, которые выбрали первым цвет красный – стремятся к состоянию волевого усилия, агрессивности, наступательных тенденций, возбуждению. Действительным состоянием у большинства из них (фиолетовый цвет) является тревожность. Дети, которые выбрали первым цвет синий – стремятся к спокойствию и удовлетворению. Действительным состоянием является чувство уверенности, настойчивости, упрямства. Дети, которые выбрали пер-

вым цвет зеленый – стремятся к чувству уверенности, настойчивости, упрямству. Действительным их состоянием является переживание страха (черный цвет). Дети, которые выбрали первым цвет коричневый – стремятся к переживанию стресса. Действительным их состоянием является чувство уверенности, настойчивость, упрямство. Результаты изучения психического состояния детей из неблагополучных семей показывают о неблагоприятном состоянии.

Наглядно результаты психологического состояния детей дошкольного возраста из неблагополучных семей представлены на рисунке 1.

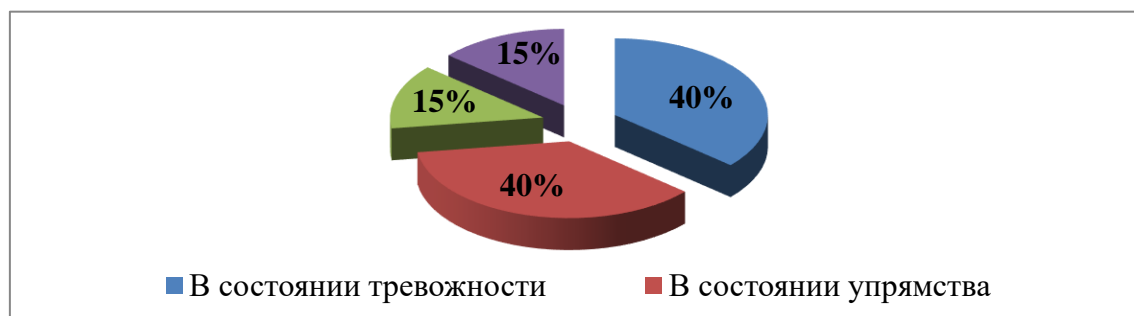


Рисунок 1. – Психологическое состояние детей дошкольного возраста из неблагополучных семей

Для выявления детских страхов был использован рисуночный тест «Нарисуй свой страх» А. И. Захарова. С детьми была проведена беседа для того чтобы они вербализовали свой страх, а также с целью выяснения причин.

Таким образом, анализ результатов показывает, что большинство детей из неблагополучных семей боятся сказочных героев, смерти родителей, врачей, больших собак и пожара. У большинства детей рисунки были преимущественно холодных мрачных тонов: серые, черные, коричневые, темно-синие цвета. У некоторых детей в рисунках прослеживается симптомокомплекс тревожности: сильная штриховка, прерывистые линии, обведенный несколько раз контур, сильный нажим, стирания.

Беседа с детьми из неблагополучных семей позволила выявить основные причины возникновения страхов: конкретный случай, который напугал ребенка; фантазия ребенка; высокая тревожность; нестабильная атмосфера в семье. Наглядно результаты теста по выявлению страхов детей дошкольного возраста из неблагополучных семей представлены на рисунке 2.

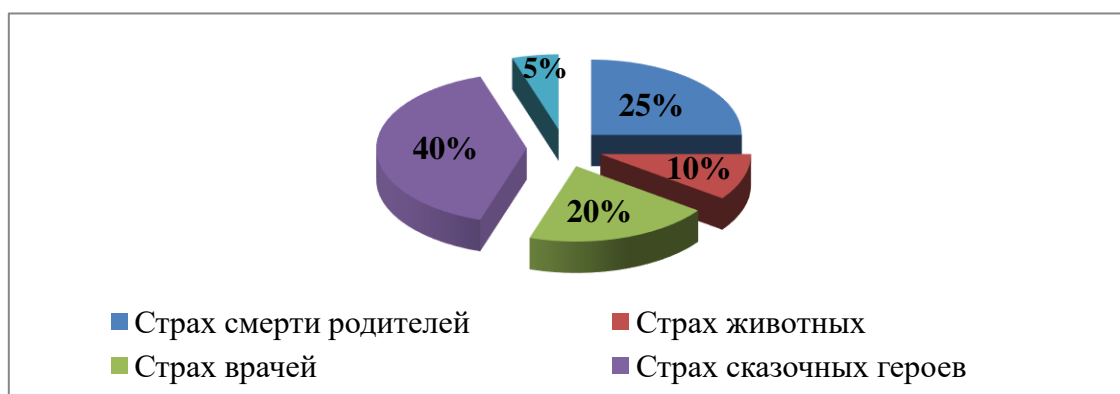


Рисунок 2. – Виды страхов у детей дошкольного возраста из неблагополучных семей

Заключение. Одним из объектов социальной среды выступает неблагополучная семья. К психологическим особенностям детей дошкольного возраста из неблагополучных семей относятся: высокий уровень агрессивности, высокий уровень различных типов тревожности, заниженный уровень самооценки, постоянное ощущение страха, депрессивное настроение и состояние, низкий уровень успеваемости и т.д. Де-

ти из неблагополучных семей обладают следующими личностными и поведенческими характеристиками: страх перед взрослыми, постоянное интенсивное ожидание удара, оскорбления; депрессивное настроение, которое у детей проявляется в грустном выражении, беспокойстве и равнодушии к другим; у детей старшего дошкольного возраста отмечено нарушение сна, аппетита; неспособность сосредоточиться на чем-то интересном, неуверенность в себе, недостаточная самооценка и т.д.

Процесс психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста из неблагополучных семей включает в себя некоторый ряд этапов: диагностика психического и социального здоровья; выявление условий и обстоятельств, оказывающих негативное воздействие на ребенка; диагностика социальной ситуации развития; анализ полученной информации от иных служб; совместная разработка рекомендаций для родителей, педагогов, психологов, социальных работников; составление плана комплексной помощи и т.д.

Таким образом, дети дошкольного возраста из неблагополучных семей, которые принимали участие в данном исследовании, преимущественно находятся в состоянии тревожности или состоянии упрямства. У них преобладают такие страхи как: страх сказочных героев, страх смерти родителей и страх врачей. Необходима работа с неблагополучными семьями, направленная на гармонизацию эмоциональной сферы детей и детско-родительских отношений, а также на создании некоторых психолого-педагогических условий.

Работа в нашем исследовании по внедрению психолого-педагогических условий сопровождения детей дошкольного возраста из неблагополучных семей включала два этапа: работа с детьми дошкольного возраста в форме игрового комплекса занятий; работа с родителями в форме родительских лекториев [4].

Работа с детьми дошкольного возраста была направлена на гармонизацию эмоциональной сферы: снижение тревожности и агрессивности; повышение самооценки и уверенности в себе; развитие коммуникативных навыков; формирование положительного эмоционального отношения к сверстникам и взрослым. Работа с родителями осуществлялась в следующих направлениях: формирование установки на преодоление неблагополучия в собственной семье; повышение психолого-педагогической компетентности в области семейного воспитания ребенка; формирование положительного эмоционального отношения к ребенку [5; 6].

Таким образом, разработанные психолого-педагогические условия сопровождения детей из неблагополучных семей и их родителей может дать положительные результаты. После проведения целенаправленной работы, направленной на гармонизацию эмоциональной сферы детей и детско-родительских отношений в неблагополучной семье, в этих семьях ситуация для детей может стать более благоприятной, а у детей снизится уровень агрессивности и чувство тревожности, появится оптимизм и уверенность в себе.

Список использованной литературы:

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ: Астрель, 2008. – 720 с.
2. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Изд-во СОЮЗ, 2000. – 112 с.
3. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
4. Склюева, Т.А. Социальные технологии: работа с семьей, находящейся в социально опасном положении / Т.А. Склюева // Под ред. Федоровой Н.П., Малаховой Н.М. – Тюмень: ГУСО «Областной центр социальной помощи семье и детям», 2004. – 143 с.
5. Шнейдер, Л.Б. Основы семейной психологии. Учебное пособие / Л.Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2014. – 329 с.
6. Бахмат, Е.М. Построение грамотных отношений в системе «родитель–ребёнок–педагог» / Е.М. Бахмат // Поиск: информ.-метод. бюл. / Витеб. обл. ин-т развития образования. – Витебск, 2018. – № 2. – С. 32–35.

Богданова Л.В., студент
lyudochka.bogdanova.88@mail.ru
Циркунова Н.И., старший преподаватель
cirkunovan@mail.ru

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

УДК 331.101.3:316.48:316.454

ВЛИЯНИЕ КОНФЛИКТОВ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА

Статья посвящена проблеме влияния конфликтов на социально-психологический климат трудового коллектива мясоконсервного комбината г. Орши, Республики Беларусь. На основании анализа научной психолого-педагогической литературы раскрыты вопросы, касающиеся понятия «конфликт», его формы, виды и причины возникновения. Изучены теоретические подходы по определению понятия «психологический климат», его структура, виды и факторы формирования. Проведен корреляционный анализ влияния конфликтов на социально-психологический климат трудового коллектива.

Ключевые слова: конфликт, трудовой коллектив, социально-психологический климат, стратегии поведения, оценка психологической атмосферы.

INFLUENCE OF CONFLICTS ON THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE OF THE WORK TEAM

The article is devoted to the problem of the influence of conflicts on the socio-psychological climate of the labor collective of a meat-packing plant in Orsha, the Republic of Belarus. Based on the analysis of scientific psychological and pedagogical literature, questions regarding the concept of “conflict”, its forms, types and causes of occurrence are revealed. Theoretical approaches to defining the concept of “psychological climate”, its structure, types and formation factors have been studied. A correlation analysis of the impact of conflicts on the socio-psychological climate of the work collective was carried out.

Key words: conflict, work collective, socio-psychological climate, behavior strategies, assessment of the psychological atmosphere.

Введение. Как известно, коллектив составляет основу любой организации, и без него функционирование организации невозможно. Система условий задает и сужает методы коммуникации людей, которые оказываются в ходе объединенной деятельности. В свою очередь, величина потребностей, которая может быть удовлетворена в ходе взаимодействия, тоже может оказаться ограниченной в виду определенных обстоятельств.

На основании этого, в коллективе время от времени могут возникать случаи, в ходе которых между субъектами появляются противоречия, которые способны затрагивать широкий круг вопросов. У любого человека есть свои цели в жизни, которые связаны с разного рода областями жизнедеятельности. Каждый старается достичь чего-то своего или пытается что-то сделать по-своему. Однако очень часто люди, которые связаны совместной работой, расходятся в своих интересах, и тогда возникает конфликт [1; 2].

Материал и методы. Теоретические методы: анализ психологической литературы, обобщение и синтез; эмпирические методы: методика К. Томаса «Стратегия поведения в конфликте», методика О.С. Михалюка и Л.Ю. Шалыто «Оценка социально-психологического климата в трудовом коллективе», карта-схемы оценки психологического климата в коллективе А.Н. Лутошкина. Для выявления влияния конфликтов на социально-психологический климат коллектива использован метод ранговой корреляции Ч.Спирмена. Расчеты были проведены с помощью IBM SPSS Statistics 26.

Результаты и их обсуждение. В нашем исследовании приняли участие работники мясоконсервного комбината г. Орши в возрасте от 20 до 57 лет. Объем исследуемой выборки составляет 30 человек.

В ходе проведения диагностики с помощью методики К. Томаса «Стратегия поведения в конфликте» было важно определить, как работники мясоконсервного ком-

бината проявляют свои поведенческие реакции в самом конфликте. На рисунке 1 представлены данные о выявленных стратегиях поведения в конфликте.

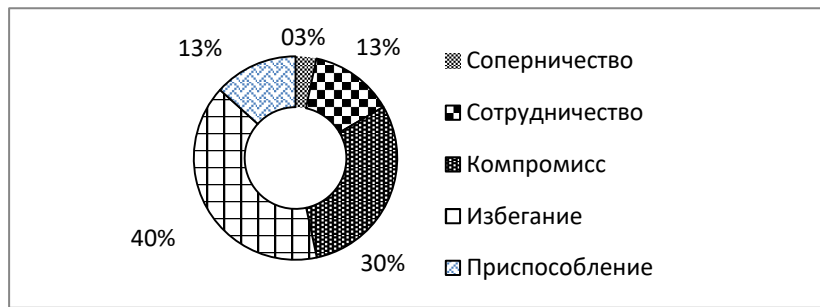


Рисунок 1 – Стратегии поведения в конфликте

Анализ данных, отраженных на рис.1, свидетельствует о том, что один работник (3,3%) предпочитает стратегию соперничества, у других четырех коллег (13,3%) наиболее ярко выражена стратегия сотрудничества, девять трудящихся (30%) применяют стратегию компромисса, двенадцать сотрудников (40%) избегают конфликтных ситуаций и четыре работника (13,3%) предпочитают стиль приспособления.

На рисунке 2 представлены результаты оценки социально-психологического климата по методике О.С. Михалюка и Л.Ю. Шалыто (когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов), отражающих стороны межличностных отношений и коллектива в целом.

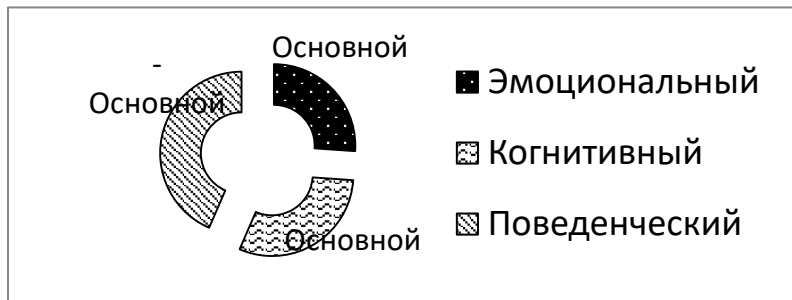


Рисунок 2 – Показатели оценки когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социально-психологического климата

Анализ результатов, отраженных на рисунке 2, указывает на то, что эмоциональный компонент имеет положительную оценку, так как располагается в интервале от +0,33 до +1. Из этого следует, что эмоциональные отношения в коллективе в целом устойчивые. Коэффициент когнитивного компонента составляет 0,7– что соответствует положительной оценке, от +0,33 до +1. Следовательно, все члены коллектива могут оценить деловые и личные качества своих коллег. Поведенческий компонент оценивается как отрицательный, его значение составляет -1. Исходя из этого, можно сказать, что сотрудники не хотят проводить досуг со своими сослуживцами, не желают поддерживать контакты с временно отсутствующими либо бывшими работниками. В целом климат можно охарактеризовать как противоречивый.

В процессе проведения исследования с помощью методики А.Н. Лутошкина были получены результаты, которые отражены на рисунке 3.

В ходе анализа данных, отраженных на рисунке 3 было выявлено, что 7 работников (23,3%) определяют социально-психологический климат в коллективе на низком уровне и 1 работник (3,3%) оценивает психологический климат как сильно неблагоприятный. Также 1 трудящийся (3,3%) считает, что атмосфера в коллективе имеет начальный уровень неблагоприятности. По мнению 8-ми коллег (26,7%) уровень климата является средне благоприятным и 13 трудящихся (43%) считают его благоприятным. В целом климат оценивается как средне благоприятный.

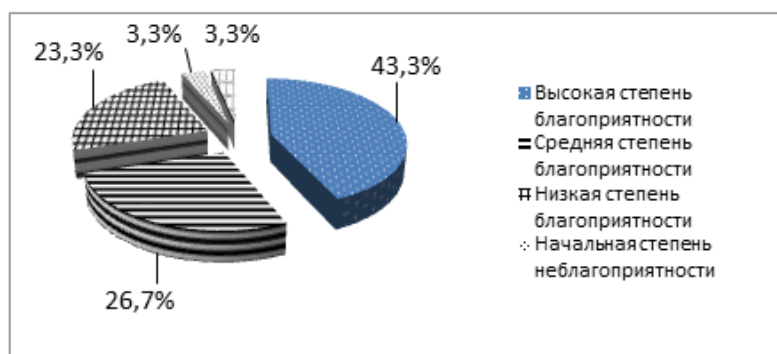


Рисунок 3 – Показатели уровня благоприятности психологического климата

Для определения влияния конфликтов на социально-психологический климат трудового коллектива был использован метод ранговой корреляции Ч. Спирмена. Расчеты были проведены с помощью IBM SPSS Statistics 26. Результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Коэффициенты корреляции стратегий поведения в конфликте с эмоциональным, когнитивным и поведенческим компонентами социально-психологического климата, при $0.05 \geq p \geq 0.01$.

Стратегии поведения в конфликте	Компоненты социально-психологического климата		
	эмоциональный	когнитивный	поведенческий
Соперничество	-,139	-,143	-,117
Сотрудничество	,228	,048	-,066
Компромисс	,124	,112	,125
Избегание	-,213	,099	-,441
Приспособление	,052	,011	,303

Проанализировав полученные результаты, отраженные в таблице 1, можно сделать вывод о том, что взаимосвязь не выявлена между стратегиями соперничества, сотрудничества, приспособления, компромисса и социально-психологическим климатом (эмоциональным, поведенческим и когнитивным компонентами).

Обратная взаимосвязь обнаружена между стратегией избегания и поведенческим компонентом ($r = -0,441$). Следовательно, чем выше проявление стратегии избегания, тем ниже показатель поведенческого компонента и наоборот, чем выше показатели поведенческого компонента, тем ниже вероятность избегания конфликта. Чем выше желание сотрудников совместно работать, проводить досуг и поддерживать контакты, тем ниже будет проявление стратегии избегания конфликта.

Заключение. Результаты исследования свидетельствуют о том, для большей части работников мясокомбината (40%) ведущей стратегией поведения в конфликте является стратегия «избегания». Следовательно, данные сотрудники не отстаивают свои права, ни с кем не сотрудничают для выработки решения проблемы или просто уклоняются от разрешения конфликта.

По итогам исследования с помощью методики А.Н. Лутошкина, были получены результаты, которые свидетельствуют о том, что социально-психологический климат коллектива оценивается как средне благоприятный. Из этого следует, что в группе не выстроены коллективистские взаимоотношения, отсутствует динамическое ядро коллектива. Также такой коллектив характеризуется отсутствием равновесия в отношении адекватного восприятия межличностных и деловых взаимоотношений.

К тому же, среди членов группы могут существовать группировки, которые критически настроены в отношении руководства и других сотрудников. При этом среди трудящихся могут возникать конфликты, ввиду того, что члены группы не способны дожить достоинствами друг друга.

Результаты диагностики при помощи методики О.С. Михалюка и Л.Ю. Шалыто указывают на противоречивость психологической атмосферы в коллективе. Эмоциональные отношения между коллегами характеризуются устойчивостью. Показатель когнитивного компонента говорит о том, что каждый работник способен оценить личные и деловые качества сослуживцев. В то же время члены коллектива не желают совместно проводить досуг и поддерживать контакты с отсутствующими.

Использование метода ранговой корреляции Ч. Спирмена позволило выявить обратную взаимосвязь между стратегией избегания и поведенческим компонентом социально-психологического климата. Исходя из полученных результатов можем утверждать, что чем выше желание сотрудников работать совместно, проводить досуг и поддерживать контакты, тем ниже будет проявление стратегии избегания конфликта.

Список использованной литературы:

1. Богданова, Л.В. Конфликты в трудовом коллективе / / Л.В. Богданова, Н.И. Циркунова // Государство и право: проблемы и перспективы совершенствования: сборник научных трудов 4-ой Международной научной конференции (19 ноября 2021 года) / Курск: Юго-Зап. гос. ун-т; редкол.: А.А. Горохов (отв. ред.), в 2-х томах, Том 1. – Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2021. – С. 507–509.
2. Богданова, Л.В. Анализ теоретических исследований психологического климата коллектива / Л.В. Богданова, Н.И. Циркунова // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер: сборник научных статей // Витеб. гос. ун-т; редкол.: Е.Л. Михайлова (гл. ред.), С.Д. Матюшкова, С.Г. Туболец; отв. за вып. С.А. Моторов. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – С. 84–88. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/27892> (дата обращения 26.09.2023).

Богомаз С.Л., доцент, кандидат психологических наук
love.kafedra@mail.ru

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

УДК 159.942:616.89-008.441-056.24

ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Статья посвящена рассмотрению специфики проявлений тревожности у людей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются некоторые психологические особенности людей с ограниченными возможностями здоровья. Статья содержит теоретический анализ исследований проявлений тревожности, ее факторов.

Ключевые слова: тревожность, эмоции, личность, инвалидность, социализация, ограниченные возможности здоровья.

MANIFESTATIONS OF ANXIETY IN PEOPLE WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES: THEORY AND PRACTICE

The article is devoted to consideration of the specifics of anxiety manifestations in people with disabilities. Some psychological characteristics of people with disabilities are considered. The article contains a theoretical analysis of studies of anxiety manifestations and its factors.

Keywords: anxiety, emotions, personality, disability, socialization, limited health opportunities.

Введение. Наиболее очевидным следствием появления у человека тревожности является доминирование в его состоянии негативного психического фона над позитивным психическим фоном. Спектр последствий данного факта достаточно широк. К ним можно отнести происходящее под влиянием тревожности снижение умствен-

ной работоспособности человека, разрушение сферы его коммуникации, формирование у него устойчивых неблагоприятных психических состояний. Негатив тревожности усиливается тем, что она обладает способностью к «заражению». Тревожность одного субъекта при обладании им определенными характеристиками (референтностью, статусностью, манипулятивностью и др.) может распространяться на реальную или условную группу, в которую он входит. Ее генерализация приводит в результате к разрушению деятельности не только отдельного субъекта, но и коллективов, различных социальных образований и общностей.

Термин «тревожность» используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние. В этом случае тревожность означает черту личности. Тревожность как черта, или личностная тревожность, не проявляется непосредственно в поведении. Но её уровень можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у индивида возникают состояния тревоги.

Понимаемая в этом свете тревожность неблагоприятна для построения активности человека на различных уровнях ее организации и в самых разнообразных сферах жизнедеятельности. С обозначенными эффектами она неизбежно должна негативно отражаться на уровне его безопасности, обеспечение которой требует развития высокого уровня саморегуляции, способности контролировать свое состояние, эмоциональный фон при действии неблагоприятных внешних и внутренних факторов. По сути, понимаемая таким образом тревожность «блокирует» способности субъекта, позволяющие ему сохранять свою защищенность, и нейтрализует его мотивированность на дальнейшее развитие в направлении значимой цели, т.е. разрушает основы психологической безопасности его личности.

Наши исследования показали, что тревожность одновременно обладает и позитивными эффектами. В частности, она способна значительно повысить чувствительность человека к раздражителям, поступающим к нему на сенсорном уровне. Он становится более восприимчивым к сигналам, которые ранее, возможно, игнорировал из-за их слабости и низкой субъектной значимости. Благодаря этому, происходит расширение информированности субъекта относительно событийных особенностей и параметров окружающего мира. Тревожность может также обострить мотивированность субъекта на реализацию скорейших и наиболее адекватных действий в отношении каких-либо неблагоприятных для него особенностей жизненной реальности. Если, находясь в спокойном состоянии, он может отложить реализацию каких-то действий по изменению объектов, условий или параметров среды как неактуальных на более благоприятный период, то тревожность в отношении них может привести к переосмыслению приоритетов, заставив действовать в кратчайшие сроки. Привлекая внимание субъекта к значимым для него обстоятельствам, она способствует росту субъектного контроля над ситуацией. Внимание к деталям усиливает подконтрольность субъекту действия факторов, значимых для его защищенности и способности к непрекращающемуся развитию. В целом это способствует росту его способности к самообеспечению безопасности.

Комплекс негативных и позитивных следствий возникновения тревожности приводит к формированию логического противоречия. В соответствии с ним, одна и та же характеристика, изменяя способность субъекта к управлению своими эмоциями и поведением в худшую или лучшую сторону, соответственно, препятствует или способствует достижению им своей безопасности. Очевидно, что интересы психологической безопасности личности требуют более детального изучения роли в ее обеспечении тревожности субъекта. Для этого важно обратиться к рассмотрению базовых особенностей тревожности как психологического феномена, органично включенного в регуляторные системы человека.

Материал и методы. Представление тревожности захватывает главное – место в психологических доктринах и исследованиях, с тех пор равно как З. Фрейд выделил

ее значимость при неврозах. В 90-е гг. ХТХ в. З. Фрейд впервые обозначил тревогу равно как результат неполной разрядки влечения. В дальнейшем он делает несколько уточнений первоначальной концепции беспокойства. Теперь он объединяет тревогу с состоянием нарастающего психологического усилия, что считается в собственную очередность итогом, никак не обретающей выхода энергии либидо. И далее в «Лекциях по психоанализу» (1916-1917) он уже конкретно свидетельствует о этом, что побуждение, никак не закончившееся вразрядку, преобразуется в боязнь и выражается в неврозах боязни.

Только лишь в дальнейшем, в ходе разработки метапсихологии З. Фрейд устанавливает тревогу как функцию Эго. С данной точки зрения беспокойство обретает адаптивную функцию, ее предназначение заключается в предотвращении индивида о надвигающейся опасности, с каковой следует как-то совладать.

Таким образом, боязнь и беспокойство представляются как противоположные, негативные стороны полового влечения. Этому понятию, не достаточно обширно установленного определения. Так А.М. Прихожан говорит, что беспокойность – это чувство психологического дискомфорта, взаимосвязанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием угрожающей трудности. Отличают беспокойность как эмоциональное состояние и как стойкое качество, черту личности либо характера. Ю.А. Лебедев анализирует беспокойность как психологическое состояние, выражающееся в пребывании страха и патологии спокойствия, порождаемых вероятными проблемами.

Г.М. Бреслав устанавливает, что тревожность – индивидуальная особенность, отражающая снижение порога восприимчивости к разным стрессовым агентам. Беспокойность проявляется в непрерывном чувстве опасности своему «я» во всех ситуациях; беспокойность – это стремление к переживанию тревоги, характеризующаяся невысоким порогом появления реакции беспокойства: один из ключевых характеристик индивидуальности.

Исследующие тревожность авторы К. Гольдштейн, З. Фрейд, К. Хорни согласны с тем, что беспокойность является рассеянным беспокойством и что основное отличие между тревожностью и страхом заключается в том, что страх считается откликом на особенную угрозу, а тревожность, беспредметна. Особенной чертой тревожности считается чувство неопределенности и слабости перед личностью угрозы.

Т.А. Полякова в собственной статье осуществляет акцент на том, что «конкретный уровень тревожности непосредственная и неотъемлемая отличительная черта энергичной личности. Однако высокий уровень тревожности представляет собой индивидуальным проявлением неблагоприятия личности. При этом имеется наилучший индивидуальный уровень полезной тревоги. Указывается, что главная роль тревожности – сигнализирующая, она проводит к тому, что подкрепляются подобные взаимодействия и подобные формы поведения, которые содействуют предупреждению волнения наиболее активного страха либо сокращают уже образовавшийся страх».

Тревожность, показывает Б.М. Бим-Бад, как знак об угрозе притягивает интерес к допустимым трудностям, преградам для достижения цели, присутствующим в условия, дает возможность привлекать силы и тем самым достигнуть оптимального итога. По этой причине адекватный уровень тревожности и страха рассматривается как нужный для результативной адаптации к реальности и характерен абсолютно всем людям.

В психологической литературе, допускается столкнуться с различными определениями понятия тревожности, несмотря на то, что большая часть исследователей сходится в признании потребности исследовать его дифференцировано – как ситуативное проявление и как индивидуальную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики. Главной причиной многозначности и семантической неопределенности в концепциях тревожности считается то, что термин применяется, равно как принцип, в двух ключевых значениях, которые взаимосвязаны, однако принад-

лежат все-таки к абсолютно разным суждениям. Больше всего термин «тревожность» применяется с целью отображения малоприятного по своей окраске психологического состояния либо внутреннего обстоятельства, что характеризуется индивидуальными чувствами напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с физиологической стороны – активацией самостоятельной нервной системы. Состояние беспокойства появляется при появлении конкретного раздражителя либо обстановке как несущие в себе важно, либо вероятно элементы угрозы, опасности, ущерба. Ситуация тревоги, согласно суждению М.Т. Громковой, колеблется согласно насыщенности и меняется во времени как значение уровня стресса, которому подвергается человек.

Г.С. Абрамова говорит, что термин «тревожность» применяется с целью обозначения сравнительно стабильных личных отличий в предрасположенности индивидуума ощущать это положение. В данном случае она обозначает границу персоны. Тревожность, как признак, или личностная беспокойность, не выражается напрямую в действии. Однако ее уровень можно установить, отталкиваясь из того, как зачастую и как интенсивно у индивидуума появляются состояния тревоги.

П.С. Гуревич подразумевает под тревожностью вытекающее. Ситуация тревожности характеризуется индивидуальными, осознанно улавливаемыми чувствами опасности и напряжения, сопровождающимися либо сопряженными с активацией ли возбуждением самостоятельной нервной системы. Тревожность равно как признак личности обозначает причину, который предрасполагает индивидуума к восприятию свободной области объективно не опасных факторов как включающих угрозу, побуждая отвечать на них.

Наука о психологии даёт различные трактовки происхождения тревожности, т.к. "вопрос о причинах тревожности как индивидуальной психологической особенности до настоящего времени не решен". Большое количество психологов считают, что тревожность, имея природную базу (свойства нервной и эндокринной систем), складывается прижизненно, в результате действия социальных и личностных факторов.

В целом, можно отметить, что анализ научной литературы по теме тревожности демонстрирует данную проблему как достаточно многостороннюю. Рассматривая содержания данного термина можно встретить разные его определения, хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учётом переходного состояния и его динамику. Изучающие тревожность авторы: К. Гольдштейн, З. Фрейд, К. Хорни согласны с тем, что тревожность есть диффузное опасение и что главное различие между тревожностью и страхом состоит в том, что страх является реакцией на специальную опасность, а тревожность, беспредметна. Особой характеристикой ситуативной тревожности является ощущение неопределенности и беспомощности перед лицом опасности.

Специфическая особенность тревожности как личностного свойства заключается в том, что она имеет собственную побудительную силу. В свою очередь, ситуативно-изменчивые проявления тревожности именуют ситуативными, а особенность личности проявляющей такого рода тревожность, обозначают как «ситуативная тревожность», это состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью и возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени.

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения. Анализ литературы последних лет позволяет рассматривать тревожность с разных точек зрения,

допускающих утверждение о том, что повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различными стрессами.

Тревожность – как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги. В исследовании уровня притязаний у подростков М.З. Неймарк обнаружила отрицательное эмоциональное состояние в виде беспокойства, страха, агрессии, которое было вызвано неудовлетворением их притязаний на успех. Также эмоциональное неблагополучие типа тревожности наблюдалось у детей с высокой самооценкой. Они претендовали на то, чтобы быть «самыми лучшими» учениками, или занимать самое высокое положение в коллективе, то есть были высокие притязания в определенных областях, хотя действительных возможностей для реализации своих притязаний не имели.

Наши исследования подтвердили, что неадекватно высокая самооценка у детей складывается в результате неправильного воспитания, завышенных оценок взрослыми успехов ребенка, захваливания, преувеличения его достижений, а не как проявление врожденного стремления к превосходству. Высокая оценка окружающих и основанная на ней самооценка вполне устраивает ребенка. Столкновение же с трудностями и новыми требованиями обнаруживают его несостоятельность. Однако ребенок стремится всеми силами сохранить свою высокую самооценку, так как она обеспечивает ему самоуважение, хорошее отношение к себе. Тем не менее, это ребенку не всегда удается. Претендуя на высокий уровень достижений в учении, он может не иметь достаточных знаний, умений, чтобы добиваться их, отрицательные качества или черты характера могут не позволить ему занять желаемое положение среди сверстников в классе. Таким образом, противоречия между высокими притязаниями и реальными возможностями могут привести к тяжелому эмоциональному состоянию.

От неудовлетворения потребности у ребенка вырабатываются механизмы защиты, не допускающие в сознание признания неуспеха, неуверенности и потери самоуважения. Он старается найти причины своих неудач в других людях: родителях, учителях, товарищах. Пытается не признаться даже себе, что причина неуспеха находится в нем самом, вступает в конфликт со всеми, кто указывает на его недостатки, проявляет раздражительность, обидчивость, агрессивность. М.З. Неймарк называет это «аффектом неадекватности» – «... острое эмоциональное стремление защитить себя от собственной слабости, любыми способами не допустить в сознание неуверенность в себя, отталкивание правды, гнев и раздражение против всего и всех». Такое состояние может стать хроническим и длиться месяцы и годы. Сильная потребность в самоутверждении приводит к тому, что интересы этих детей направляются только на себя. Такое состояние не может не вызвать у ребенка переживания тревоги. Первоначально тревога обоснованна, она вызвана реальными для ребенка трудностями, но постоянно по мере закрепления неадекватности отношения ребенка к себе, своим возможностям, людям, неадекватность станет устойчивой чертой его отношения к миру, и тогда реальная тревога станет тревожностью, когда ребенок будет ждать неприятностей в любых случаях, объективно для него отрицательных.

Т.В. Драгунова, Л.С. Славина, Е.С. Макслак, М.З. Неймарк показывают, что аффект становится препятствием правильного формирования личности, поэтому очень важно его преодолеть. В работах этих авторов указывается, что очень трудно преодолеть аффект неадекватности. Главная задача состоит в том, чтобы реально привести в соответствии потребности и возможности ребенка, либо помочь ему поднять его реальные возможности до уровня самооценки, либо спустить самооценку. Но наиболее реальный путь – это переключение интересов и притязаний ребенка в ту область, где ребенок может добиться успеха и утвердить себя. Кроме того, исследования отечественных психоло-

гов показывают, что отрицательные переживания, ведущие к трудностям в поведении детей, не являются следствием врожденных агрессивных или сексуальных инстинктов, которые “ждут освобождения” и всю жизнь довлеют над человеком. Эти исследования можно рассматривать как теоретическую базу для понимания тревожности, как результат реальной тревоги, возникающей в определенных неблагоприятных условиях в жизни ребенка, как образования, возникающие в процессе его деятельности и общения. Иначе говоря, это явление социальное, а не биологическое.

Проблема тревожности имеет и другой аспект, психофизиологический. Второе направление в исследовании беспокойства, тревоги идет по линии изучения тех физиологических и психологических особенностей личности, которые обуславливают степень данного состояния. Большое число авторов считают, что тревога является составной частью состояния сильного психического напряжения – «стресса». При всех различиях в толковании понимания «стресса», все авторы сходятся в том, что стресс – это чрезмерное напряжение нервной системы, возникающее в весьма трудных ситуациях. Ясно потому, что стресс никак нельзя отождествлять с тревожностью, хотя бы потому, что стресс всегда обусловлен реальными трудностями, в то время как тревожность может проявляться в их отсутствии. И по силе стресс и тревожность – состояния разные. Если стресс – это чрезмерное напряжение нервной системы, то для тревожности такая сила напряжения не характерна. Можно полагать, что наличие тревоги в состоянии стресса связано именно с ожиданием опасности или неприятности, с предчувствием его. Потому тревога может возникнуть не прямо в ситуации стресса, а до наступления этих состояний, опережать их.

Тревожность, как состояние, и есть ожидание неблагоприятия. Однако тревога может быть различной в зависимости от того, от кого субъект ожидает неприятности: от себя (своей несостоятельности), от объективных обстоятельств или от других людей. Важным является тот факт, что, во-первых, как при стрессе, так и при фрустрации авторы отмечают у субъекта эмоциональное неблагоприятие, которое выражается в тревоге, беспокойстве, растерянности, страхе, неуверенности. Но эта тревога всегда обоснованная, связанная с реальными трудностями. Так, И.В. Имедадзе прямо связывает состояние тревоги с предчувствием фрустрации. По его мнению, тревога возникает при антиципации ситуации, содержащей опасность фрустрации актуализированной потребности.

Стресс и фрустрация при любом их понимании включают в себя тревогу. Подход к объяснению склонности к тревоге с точки зрения физиологических особенностей свойств нервной системы мы находим у отечественных психологов. Данные Б.М. Теплова указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В.Д. Небылицина. Он делает предположение о более высоком уровне тревожности со слабым типом нервной системы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе отрицательных форм поведения лежат: эмоциональное переживание, беспокойство, неуютность и неуверенность за свое благополучие, которое может рассматриваться как проявление тревожности.

Таким образом, проблема тревожности постоянно привлекает внимание как зарубежных, так и отечественных исследователей. В психологической литературе, можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. Тревожность обычно повышена при нервно психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагоприятия личности». Современные ис-

следования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения. Анализ литературы последних лет позволяет рассматривать тревожность с разных точек зрения, допускающих утверждение о том, что повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различными стрессами.

В социальной сфере тревожность оказывает влияние на эффективность в общении, на социально – психологические показатели эффективности деятельности руководителей, на взаимоотношения с товарищами, порождая конфликты. К социальным факторам относятся: отношения с товарищами, успешность деятельности человека, положение в обществе, самооценка, стремление к лидерству, стремление реализации своих способностей, адекватное восприятие себя и т.д. В психологической сфере тревожность проявляется в изменении уровня притязаний личности, в снижении самооценки, решительности, уверенности в себе. Личностная тревожность влияет на мотивацию. Отмечается обратная связь тревожности с такими особенностями личности, как: социальная активность, стремление к лидерству, эмоциональная устойчивость, степень невротизма и интровертированности. Тревожность проявляется и в психофизиологической сфере. Причины тревожности на социальном уровне – нарушение общения. На психологическом уровне – неадекватное восприятие субъектом самого себя, на психофизиологическом уровне причины тревожности связываются с особенностями строения и функционирования ЦНС. Личностная тревожность проявляется не обязательно непосредственно в поведении, она имеет выражение субъективного неблагополучия личности, создающего специфический фон её жизнедеятельности, угнетающий психику. Наши исследования позволили выделить следующие негативные стороны высокого уровня личностной тревожности:

1. Личность с высоким уровнем тревожности склонна принимать окружающий мир как заключающие в себе угрозу и опасность в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности.

2. Высокий уровень тревожности создаёт угрозу психическому здоровью личности, способствует развитию предневротических состояний.

3. Отрицательно влияет на результаты деятельности. Отмечается зависимость тревожности со свойствами личности.

4. Тревожность оказывает влияние на профессиональную направленность.

Сопоставление профессиональной направленности с индивидуально-психологическими особенностями выявило существенное влияние этих особенностей на характер профессиональной направленности.

Помимо отрицательного влияния на здоровье, поведение и продуктивность деятельности, высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается и на качестве социального функционирования личности. Тревожность связана с отрицательным социальным статусом, формулирует конфликтные отношения и ведет к отсутствию у человека уверенности в своих возможностях в общении. Итак, мы видим, как зависят социальные факторы от уровня тревожности. Проблема причин возникновения тревожности является одним из наиболее важных и сложных вопросов в изучении этого состояния. В отечественной психолого-педагогической литературе можно выделить несколько подходов в понимании тревожности. Некоторые исследователи рассматривают тревожность преимущественно в рамках стрессовых ситуаций, как временное отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в трудных, угрожающих, необычных условиях. Наши исследования установили, что среди таких объективных причин, вызывающих тревогу, выделяются:

- экстремальные условия, предъявляющие повышенные требования к психике человека и связанные с неопределённостью исхода ситуации;
- утомление;
- беспокойство по поводу здоровья;
- нарушения психики;
- влияние фармакологических средств и других препаратов, которые могут оказывать воздействие на психическое состояние.
- Также среди внешних факторов, играющих значительную роль в возникновении тревожности, выступили:
- изменения в условиях жизни, в привычной деятельности, ломку «динамического стереотипа»;
- экстремальные ситуации, вызывающие острые психические травмы;
- дефицит полезной информации, снижающий возможность удовлетворения потребностей;
- особенности деятельности, в которую включён человек, её результативность, возможность неудачи.

По мнению Н.Д. Левитова, «состояние тревожности вызывается изменениями в условиях жизни, в привычной деятельности, нарушением динамического стереотипа». «Состояние тревожности одной из своей причин имеет действие раздражителя, условно связанного с неприятностью, угрозой. В этом состоянии в качестве его компонента выступает чувство тревоги». Многие исследователи (Л.С. Выготский, В.С. Мерлин, И.П. Павлов, Я. Рейковский, И.М. Сеченов, Я. Стреляу) основные причины возникновения тревожности видели в физиологических нарушениях организма, например, в нарушениях процессов регуляции функционального состояния мозга, генетических предпосылках в виде слабости нервных процессов. Некоторые исследователи (А.И. Захаров, В.П. Пертунек, Л.Н. Таран) обращают внимание на различные патологии врождённого характера, вызванные неблагоприятным протеканием беременности.

На психофизиологическом уровне причины тревожности связывают с особенностями строения и функционирования центральной нервной системы (ЦНС). Существует точка зрения на детерминацию тревожности врождёнными психодинамическими особенностями, особенностями конституции, рассогласованием в деятельности отделов ЦНС, слабостью или неуравновешенностью нервных процессов, различными заболеваниями (например, гипертонией), наличием очага патологии в коре головного мозга. Тревожность часто сопровождается физиологическими симптомами, такими, как сердцебиение, учащённое дыхание. В ряде работ раскрывается связь с энергетикой организма, активностью биологически активных точек кожи, развитием психовегетативных заболеваний. В.С. Мерлин и его ученики рассматривали тревожность как свойство темперамента. Проведённые ими исследования выявили статистически значимые корреляции между уровнем тревожности и такими характеристиками нервной системы, как слабость и инертность. Многие отечественные и зарубежные исследователи в вопросе причин возникновения и фиксации тревожности большое значение придают социальным факторам.

По мнению Г. Салливана и К. Хорни, ведущую роль в возникновении тревожности играют проблемы в межличностных отношениях. Так, Карен Хорни источник тревожности видела в отсутствии чувства безопасности в межличностных отношениях. Гарри Стек Салливан источником развития тревожности считал социальное окружение, а именно родителей как первых людей, с которыми взаимодействует ребёнок. Эмпатия как механизм эмоционального заражения сообщает ребенку чувство тревожности, если родители часто переживают беспокойство. Та же эмпатия, по Салливану, помогает ребенку понимать эмоциональные состояния родителей, относящиеся к удовлетворению и к обеспечению безопасности, к одобрению и порицанию.

Важным фактором возникновения тревожности является отрицательная оценка значимого социального окружения. Особенности семейного воспитания, прежде всего неблагоприятные взаимоотношения в системе «мать-ребенок» рассматриваются многими исследователями в качестве центрального социального фактора. Так, А.И. Захаров считает, что тревога зарождается уже в раннем детском возрасте и отражает «тревогу, основанную на угрозе потери принадлежности к группе (вначале это мать, затем – другие взрослые и сверстники)».

Некоторыми учёными тревожность рассматривается как свойство личности, которое является социально обусловленным по своему происхождению. Так, А.А. Кроник трактует тревожность как одну из функций социального общения. А.Н. Игнатович также называет тревожность «специфическим социализированием эмоций». В этом же аспекте анализирует тревожность и Л.В. Куликов, основываясь на данных исследования, согласно которому уровень тревожности надёжно коррелирует с социометрическим статусом испытуемых в дошкольном, младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте.

Среди субъективных причин тревожности различают причины информационного характера, связанные с неверным представлением об исходе предстоящего события, и причины психологического характера, приводящие к завышению субъективной значимости исхода предстоящего события. Причиной тревожности на психологическом уровне может быть неадекватное восприятие субъектом самого себя. Так, В.А. Пинчук утверждает, например, что тревожность может быть обусловлена конфликтным строением самооценки, когда одновременно актуализируются две противоположные тенденции – потребность оценить себя высоко, с одной стороны, и чувство неуверенности – с другой. В этой связи, эффект неадекватности, являясь выражением конфликтного строения самооценки, провоцирует развитие неадекватной тревожности. Причиной возникновения тревоги может быть и внутренний конфликт, противоречивость стремлений человека, когда одно его желание противоречит другому, одна потребность мешает другой.

Результаты и их обсуждение. Таким образом, анализ показывает, что причины, вызывающие тревогу и влияющие на изменение её уровня, многообразны и могут лежать практически в любой сфере жизнедеятельности человека. В связи с этим, некоторые исследователи пытаются привести причины возникновения тревожности в определённую систему. Например, А.М. Прихожан выделяет внешние и внутренние причины, рассматривая среди них неблагоприятный эмоциональный опыт детей, особенности семейного воспитания, межличностных взаимоотношений в школе, школьную неуспешность, посттравматический стресс, внутриличностные конфликты. Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать закономерный вывод о том, что концептуальная разработка понятия тревожность до сих пор остаётся недостаточной, притом, что количество теоретических, эмпирических и экспериментальных исследований, посвященных данному вопросу, достаточно велико.

Значительную категорию общества представляют люди, имеющие те или иные нарушения в развитии. Поэтому на сегодняшний день возникает необходимость осуществления системных исследований в данной области, поиска эффективных средств успешной социализации, развития и интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специфической жизненной среды. У Т.В. Егоровой мы можем встретить такое определение понятия «лица с ограниченными возможностями здоровья» – это категория лиц, имеющих функциональные ограничения, способных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе. Инвалид – человек, у которого возможности его личной жизнедеятельности в обществе ограни-

ченны из-за его физических, умственных, сенсорных или психических отклонений.

В данной статье речь идет в первую очередь о лицах с физическими ограничениями (нарушения опорно-двигательного аппарата, слуха и т.д.) и вместо термина «инвалидность» используются формулировка «ограниченные возможности здоровья». Соответственно, термин «условно здоровые лица» (лица без ОВЗ) противоположен термину «инвалидность» и означает отсутствие ограничений личной жизнедеятельности, физических, умственных, сенсорных или психических отклонений. Наличие ограничений возможностей здоровья (ОВЗ) влечет за собой целый ряд трудностей жизнедеятельности, которые могут относиться как к сфере взаимодействия с людьми и освоения культурных форм поведения, так и к проблемам экономического и юридического плана.

Таким образом, ограниченные возможности здоровья выступают в качестве затрудненных условий развития. Что определяется Д.А. Леонтьевым как неоптимальное состояние биологических и(или)социальных предпосылок личностного развития, требующее существенно повышенных усилий для решения задач развития и предъявляющее в силу этого повышенные требования к личности. В исследованиях Л.С. Выготского обращается внимание на непосредственное и вторичное действие дефекта. При этом первичные нарушения вытекают из биологического характера болезни, а вторичные возникают опосредованно – в процессе аномального социального развития. Преодоление первичного дефекта требует медицинского воздействия, вторичный же дефект является основным объектом психологического изучения аномального развития и поддается коррекции. Важнейшим фактором возникновения вторичных нарушений является социальная депривация. Дефект, в той или иной мере препятствующий общению, тормозит приобретение знаний и умений. Вторичные нарушения могут формироваться на всех структурных уровнях психического мира человека: на уровне бессознательного – привычки, влечения, потребности; на уровне подсознания – автоматические формы поведения, навыки, умения, комплексы; на уровне сознания – произвольные формы поведения.

Особого внимания в этой связи заслуживает комплекс неполноценности. Чувство неполноценности может затруднить позитивный рост и развитие. Сам термин "комплекс неполноценности" был введен немецким психиатром А. Адлером. Любой комплекс в человеке, так или иначе, связан с каким-либо изъяном. Возникновение его связывают с нарушением "образа тела" (в случае видимого физического дефекта) или с низкой самооценкой, сомнениями в собственном совершенстве (во многих других случаях). Неоднозначное отношение общества к проблемам людей с ОВЗ отражается и на их отношении к себе. Характеризуя самооценку инвалидов, психологи обращают внимание на ее противоречивость. Это проявляется и в резких различиях оценки себя по отдельным качествам, в несовпадении осознаваемых и подсознательных компонентов самооценки в большей выраженности у инвалидов тенденции давать себе крайние (очень высокие и очень низкие) оценки, в то время как у здоровых людей преобладает тенденция к средним показателям самооценки.

Следует отметить некоторые особенности психологического состояния личности людей с ограниченными возможностями здоровья. В эмоциональной сфере это может быть проявление эмоциональной сенситивности и лабильности с элементами тревоги и депрессированности. Переживание скуки, внутреннего конфликта между стремлением к самостоятельности и социальной зависимостью, переживание одиночества, ностальгия по друзьям, ограничение чувственного круга восприятия окружающего мира и, как результат, нарастание подозрительности и паранойяльной настроенности. Особенности когнитивной сферы могут быть связаны с ригидностью суждений, монологизацией мышления, склонностью к сверхценным образованиям, смещение хронотипа переживаний в прошлое и тревожно-ожидательная направленность их в будущее, переживание "культурного конфликта" между ранее усвоенными ценно-

стями и образом жизни. Проблемы, связанные с тревожностью, значительно усугубляются в отношении тех, кто испытывает трудности полноценной адаптации, интеграции и эффективного социального функционирования, в частности, вследствие ограниченных возможностей здоровья. Общеизвестно считать, что лица с ОВЗ являются одной из самых социально уязвимых и неадаптированных групп населения.

Поведенческая сфера характеризуется возрастанием готовности к конфликтам, переживанием собственной беспомощности, качественное изменение межличностных контактов, возможным появлением суицидальных тенденций, осторожностью в установлении новых социальных связей. Исследование Л.Г. Забориной, посвященное изучению личностных характеристик и особенностей эмоционального реагирования у взрослых людей с ОВЗ, позволило установить, что для них свойственны преобладание сниженного фона настроения, опечаленность, удрученность собственным положением. Это может приводить к учащению вспышек раздражительности. Выраженными являются такие характеристики, как тревожная мнительность, склонность к драматизации событий, чувствительность, инфантильность. Необходимо обратить внимание на тот факт, что психологическое благополучие людей с ОВЗ в большей степени зависит от наличия социальной поддержки и удовлетворенности ею. Но при этом такая поддержка не всегда адекватно осознана и не любая ее форма может оказаться подходящей.

Заключение. На основании проведенного анализа можно говорить о том, что ситуация, в которой оказываются лица данной категории, отражается на когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих личности. Следовательно, учет этих особенностей может способствовать успешной социализации, развитию и интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Дальнейшие исследования позволят расставить адекватные акценты в изучаемой проблеме.

*Богомаз С.Л., доцент, кандидат психологических наук
lovekafedra@mail.ru*

*Пашкович С.Ф., аспирант
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь*

УДК 159.9:616-056.26

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ЛЮДЕЙ С ПОВРЕЖДЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В статье рассматриваются особенности копинг-поведения людей с ограниченными физическими возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: психологическая адаптация, копинг-поведение, механизмы психологической защиты, люди с повреждением опорно-двигательного аппарата.

FEATURES OF COPING BEHAVIOR OF PEOPLE WITH DAMAGE TO THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

The article discusses the features of coping behavior of people with disabilities arising from damage to the musculoskeletal system.

Key words: psychological adaptation, coping behavior, psychological defense mechanisms, people with damage to the musculoskeletal system.

Введение. Комплексный анализ особенностей копинг-поведения людей с повреждением опорно-двигательного аппарата показал, что в настоящее время научно-технический прогресс привел к значительному улучшению качества и увеличению продолжительности жизни таких людей. Технологические достижения предоставляют им возможность быть более мобильными, что значительно повышает их шансы на интеграцию в обществе. Однако обеспеченность техническими средствами реабили-

тации и наличие законодательной базы являются далеко не единственными средствами успешной психологической адаптации. Ограничение свободы и самостоятельности, невозможность обходиться без посторонней помощи, неизбежно порождают внутриличностный конфликт между наличествующими потребностями и имеющимися возможностями их реализации. Этот конфликт требует психологического разрешения посредством его переживания и большой внутренней работы по совладанию с создавшейся ситуацией. Преодоление состояния конфликта, возвращение в зону оптимального функционирования психики предполагает использование человеком определенных способов и средств, направленных на оптимизацию его психологического состояния. Правильно выбранная стратегия поведения в ситуации ограниченных возможностей может не только способствовать восстановлению и поддержанию психологического равновесия, но и оказывать содействие в формировании гармоничной, зрелой личности, способной правильно оценивать окружающую действительность и умеющей противостоять различным стрессогенным факторам.

Более того, при грамотном психологическом сопровождении человек может прийти к осознанию создавшейся ситуации, как к возможности заново переосмыслить свою собственную систему жизненных ценностей, а также жизненные цели. Дефект, травма или заболевание, ограничив его физические возможности, могут привести к пониманию того, что человек живет по-настоящему только в том случае, если реализует заложенный в нем потенциал; и ограничения в физической сфере во многих случаях даже способствуют перенаправлению энергии в нужном направлении, а также помогают сконцентрироваться на достижении поставленных целей.

Материал и методы. Материалом послужил многолетний опыт работы авторов с людьми с ограниченными физическими возможностями вследствие травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести. Методологической основой исследования являются труды отечественных ученых, которые изучали проблемы психологии переживания (Ф.В. Бассин, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, С.В. Духновский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), зарубежных авторов, в работах которых рассматривается когнитивная теория стресса и копинга (А. Бандура, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Г. Селье, С. Фолькман, и др.); работы по исследованию копинг-поведения (Д. Амирхан, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, и др.); метод «обоснованной теории» предложенный социологами Б. Глезером и А. Строссом; **интегративная эклектика путем триангуляции** – разработанная В.А. Янчуком авторская модификация подхода методологической триангуляции, представляющая комбинирование продуктивных возможностей количественных и качественных методов исследования, предполагающая использование процедур альтернативных методологий, направленных на выявление динамического, экзистенциально-феноменального и неосознаваемого аспектов исследуемого явления, за счет схватывания и уточнения тождественности значений и смыслов в системе исследователь – исследуемый [1]. Методы применялись в системе, причем выбор в каждом случае обосновывался возможностью метода выявлять причинно-следственные связи изучаемых явлений. Для обработки и интерпретация полученных результатов применялся количественный и качественный анализ данных.

Результаты и их обсуждение. В последние десятилетия в научной психологической литературе появилось большое количество зарубежных и отечественных исследований, посвященных изучению механизмов психологической адаптации в различных ситуациях, в частности, копинг-поведения и психологических защит личности. В настоящее время активно ведутся исследования по определению наиболее важных копинг-ресурсов личности и их роли в формировании успешного совпадающего со стрессом поведения. Все больше внимания уделяется изучению механизмов психологической адаптации личности во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в условиях, осложненными различными физическими дефектами, травмами и заболе-

ваниями [3; 4; 6; 7]. Однако исследований, посвященных изучению особенностей копинг-поведения в условиях ограничения физических возможностей, возникающих вследствие повреждения ОДА, пока недостаточно. Практически не освещены вопросы поиска психологических прогностических критериев протекания процесса адаптации, где сложные взаимодействия личностных переменных, адаптационных ресурсов и отношения с ближайшим окружением человека с ограниченными возможностями могут иметь определяющее значение. На сегодняшний день признана роль психологических факторов в лечении разнообразных соматических расстройств [2, 4]. Вместе с тем, отсутствуют однозначные причинно-следственные связи в сфере психосоматических и соматопсихических соотношений при различных формах патологии, поскольку они обусловлены интегрированностью функционирования человека и отражают неразрывное единство соматического и психического. Также до сих пор остается недостаточно изученным значение социально-психологических факторов, а также влияние психотравмирующего события на личность, оценка переживаний личностью этого события и способы переработки интрапсихического конфликта с помощью специфических проявлений психологических защит и совладания. Кроме того, мало изучено комплексное взаимодействие психологических защит и совладания в посттравматический период адаптации. Тем более, как показывают наши исследования, что не все механизмы психологической защиты в рамках определенного контекста можно рассматривать однозначно, как не конструктивные, и, в тоже время нельзя утверждать, что механизмы совладания всегда конструктивны, уместны и им следует отдавать преимущество во всех без исключения случаях.

Адаптация, как результат копинг-поведения происходит на различных уровнях. 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: в физиологии – регуляция телесного органа к условиям конкретного окружения, в эволюционной биологии – приспособление видов к окружению, в котором они развиваются, и в психологии – процесс, посредством которого индивид достигает наилучшего баланса между конфликтующими потребностями. Поэтому, с учетом специфики, в контексте наших исследований следует говорить не психосоциальной, а о биопсихосоциальной адаптации, тем самым интегрируя психосоциальное с биологическим, телесным, 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.

Ситуация ограниченных физических возможностей в первую очередь характеризуется невозможностью выполнения личностью набора общепринятых социальных ролей, повышенной восприимчивостью к внушающим влияниям различного рода, что может способствовать переходу из состояния активного поиска способов реабилитации и путей самореализации в состояние пассивной приспособительной жизнедеятельности. Это может привести к тому, что человек, который в результате травмы или заболевания вынужден пользоваться для передвижения инвалидной коляской, невольно станет для своего окружения неким центром напряженности, отвлекающим на себя многочисленные ресурсы, источником негатива, пессимистических настроев и установок. При этом, любому обществу выгоднее иметь в своих рядах людей, пусть

с определенными физическими ограничениями, но активных, стремящихся к личностной и профессиональной самореализации, бытовой и финансовой самостоятельности, чем пассивных, ни к чему не стремящихся иждивенцев.

К настоящему времени существует несколько классификаций, выделяющих различные стратегии совладания. При этом все выявленные на данное время поведенческие стратегии можно, конечно, с большой степенью условности, подразделить на три группы:

- стратегии разрешения проблем (активные поведенческие стратегии, при использовании которых человек старается задействовать все имеющиеся в его распоряжении личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы);

- стратегии поиска социальной поддержки;
- стратегии избегания.

Как было указано в предыдущих наших исследованиях, результаты которых представлены в монографиях «Метатеория психологического знания: теория и практика» и «Копинг-стратегии в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата» [3; 7], в ситуации ограничения физических возможностей, возникающих вследствие травмы или заболевания ОДА, очевидным решением является использование социальной поддержки. И на начальном этапе выбор данной стратегии является во многих случаях оправданным, однако, постоянное использование ее в дальнейшем может провоцировать негативные психические состояния, приводить к личностному кризису, а также и к психическим расстройствам. Помимо этого, к негативным результатам может привести и использование стратегий избегания – ведущих поведенческих стратегий при формировании дезадаптивного, псевдосовладающего поведения. Они направлены на преодоление или снижение дистресса человеком, который находится на более низком уровне личностного развития. Использование этих стратегий обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. При этом они могут носить адекватный либо неадекватный характер в зависимости от конкретной стрессовой ситуации, возраста и состояния ресурсной системы личности – человек может использовать пассивные способы избегания, например, уход в болезнь или употребление алкоголя, наркотиков, может совсем «уйти от решения проблем», используя активный способ избегания, такой как суицид. В тоже время, правильно выбранная активная стратегия с переоценкой и поиском всевозможных ресурсов в ситуации ограничения физических возможностей может не только способствовать восстановлению психологического равновесия, но и оказывать содействие в формировании гармоничной, зрелой личности.

По результатам исследования нами была разработана и реализована программа занятий с элементами социально-психологического тренинга «Цель, ресурсы, мотивация» на базе Студии развития личности УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Анализ данных полученных с помощью методики «Многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В)», методики измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана, а также данные полученные с помощью анкеты и в беседе с испытуемыми, позволяют говорить о том, что цель и задачи нашей программы психологической адаптации людей с ограниченными возможностями, возникших вследствие травмы опорно-двигательного аппарата были эффективно реализованы, поскольку произошли существенные изменения в самосознании испытуемых. Участники программы в процессе занятий смогли определить жизненные области, наиболее важные для себя. То есть определить те сферы, в которых они хотели бы и, что самое главное, могли бы добиться определенных успехов. Можно говорить о том, что испытуемые пришли к реальному осознанию своих ограниченных возможностей, и, в тоже

время, они поняли, что достижение целей зависит не от преходящих обстоятельств, а от того насколько они сами правильно выстроят стратегию по достижению целей с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов. Участники программы пришли к пониманию, что необходимо не только правильно ставить и формулировать свои цели, но при этом жизненно важно очень четко определять наличие тех ресурсов, которые будут необходимы для достижения этих целей. Поскольку, в противном случае, то есть, если человек начинает реализацию каких-либо планов без опоры на соответствующие ресурсы, то его может ожидать глубокое разочарование и еще большее сомнение в своих возможностях. Можно констатировать, что участники программы четко осознали истинные причины, мешающие в реализации их замыслов. Следует отметить, что данное осознание для людей с ограниченными физическими возможностями в большинстве случаев может быть очень болезненным, но, в тоже время является жизненно необходимым. Особенно для тех из них, которые хотят добиться конкретных и реальных результатов в улучшении качества своей жизни. Именно осознание своих реальных возможностей позволяет почувствовать реальную почву под ногами, от которой можно отталкиваться и идти вперед в своем личностном развитии, находя и привлекая на *своем* пути все новые и новые ресурсы. Здесь необходимо акцентировать внимание на понятии «свой путь», поскольку многие из исследуемой нами категории всю свою жизнь стремятся подражать людям с обычными, если можно так выразиться, возможностями, и, как правило, это не приносит никаких положительных результатов. Опыт показывает, что успеха в любых сферах человек с ограниченными возможностями может добиться в том случае, если осознает свою собственную личностную уникальность и неповторимость, а также уникальность и неповторимость своего жизненного пути, и не будет строить свою жизнь, стараясь вписать ее в рамки общепринятых шаблонных представлений. В процессе работы с испытуемыми также был выявлен самый главный ресурс – возможность, в отличие от людей без физических ограничений, самостоятельно планировать и использовать свое время. Именно возможность самостоятельно распоряжаться своим временем в итоге дает возможность путем решения менее сложных задач достигать кажущихся, на определенном этапе, недостижимых целей. Анализ данных, полученных с помощью методики «Многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В)» свидетельствует о положительной динамике изменений в структуре состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения. Низкий уровень невротизации, выявленный с помощью методики измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана может говорить об эмоциональной устойчивости и положительном фоне основных переживаний испытуемых. Данные показатели могут свидетельствовать об успешности психологической адаптации испытуемых в условиях ограниченных физических возможностей.

При этом следует отметить, что со временем соотношение физических возможностей и наличие многообразных ресурсов постоянно и неизбежно изменяется и в связи с наличием этого значимого фактора следует готовить человека в ограниченных физических условиях к своевременному подключению ресурсов социальной поддержки, например, в случае ухудшения физического состояния, либо появления сопутствующих заболеваний.

Заключение. Таким образом, наше исследование показало, что травма опорно-двигательного аппарата ставит человека в условия, которые неизбежно заставляют его заново выстраивать всю систему взаимоотношений с социумом. Данный процесс подвержен воздействию большого количества факторов: степень утраты самостоятельности и уровень потери возможности самообслуживания, наличие социальной поддержки, различные взаимодействия названных факторов, а также наличие многих других. Изначально вызывает затруднение прогноз в возможности восстановления здоровья и определение реабилитационного потенциала возврата первоначаль-

ных физических кондиций. Поэтому психологическую поддержку в данной ситуации необходимо осуществлять путем воздействия на восприятие человеком новой ситуации, чтобы направить его на анализ, переоценку и реализацию всех имеющихся в его распоряжении ресурсов. Что в итоге позволит человеку с тяжелой травмой вписаться в социум не в качестве объекта, пользующегося своим беспомощным состоянием, а в качестве субъекта, вносящего свой посильный вклад в жизнь общества.

Данной работой мы пытались выявить особенности копинг-поведения и разработать программу психологической адаптации для людей с ограниченными возможностями, направленной на преодоление негативных психических состояний путем ориентации их на использование конструктивных адаптационных механизмов и поиска возможностей реализации личностного потенциала. Проведенное нами исследование показало, что успешно преодолевают негативные психические состояния и реализуют личностный адаптационный потенциал в условиях ограниченных физических возможностей те, кто использует активные копинг-стратегии, поскольку наличие сильной положительной корреляции, которая существует между выбранной пассивной стратегией «Избегание» и уровнем невротизации стала свидетельством того, что, использующие данную стратегию не могут успешно адаптироваться. В тоже время, значимая отрицательная корреляция, существующая между уровнем невротизации и активной стратегией «Решение проблемы», может свидетельствовать о том, что человек, использующий именно эту стратегию, добивается успеха в преодолении отрицательных психических состояний, реализации личностного адаптационного потенциала и в действительности достигает того уровня, который можно назвать успешной адаптацией. Апробация программы психологической адаптации показала, что воздействие на восприятие новой ситуации человеком после тяжелой травмы или заболевания ОДА способствует переключению на использование активных копинг-стратегий, которые помогают преодолению негативных психических состояний, возникающих вследствие невозможности реализации личностного адаптационного потенциала в условиях ограниченных физических возможностей, и тем самым помогают процессу психологической адаптации человека в данных условиях, поскольку открытие путей реализации своей активности помогает ему избавиться от психологического дискомфорта вызванного иллюзиями, уходом от решения реальных проблем и опорой на ложные ресурсы, что в итоге помогает ему приблизиться к ощущению состояния психологического комфорта и благополучия.

При этом жизненно важно подготовить человека к своевременной переоценке своего собственного физического состояния и при возникновении такой необходимости своевременному переключению на иные, более адаптивные и соответствующие ситуации копинг-стратегии.

Список использованной литературы:

1. Янчук, В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: Интегративно-эклетический подход / В.А. Янчук. – Минск: Бестпринт, 2000.
2. Богомаз, С.Л. Копинг-стратегии в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата : монография / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2015. – 196 с.
3. Абитов, И.Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения: в норме и при психосоматических и невротических расстройствах: дис. ... канд. психол. наук / И.Р. Абитов. – Казань, 2007.
4. Бассин, Ф.В. Сознание, «бессознательное» и болезнь / Ф.В. Бассин // Вопросы философии №9 (1971). – С. 90–102.
5. Метатеория психологического знания: теория и практика : монография / В.А. Янчук, С.Л. Богомаз [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – 455 с.
6. Богомаз, С.Л. Копинг-поведение личности с травмой опорно-двигательного аппарата: теория, практика, диагностика : монография / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2023 – 267 с.

7. Крюкова, Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т.Л. Крюкова. – Кострома: Авантитул, 2007.

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

9. Стресс, А. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / А. Стресс, Дж. Корбин, пер. с англ. и послесловие Т.С. Васильевой. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

10. Pearling, L. The structure of coping / L. Pearling, C. Schooler // *J. Health., Soc. Be- hav.*– 1978.– Vol. 19. – P. 2-21.

11. Рассказова, Е.И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* – 2011. – № 3(17). – Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru>. – Дата доступа: 23.01.2012.

12. Богомаз, С.Л. Использование копинг-стратегий в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович // *Вестник МГУ им. А.А. Кулешова. Серия С: психолого-педагогические науки.* – №2, 2012. – С. 32–43.

Божко Г.А., студент
galchonok80@mail.ru

Циркунова Н.И., старший преподаватель
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.922.6-053.81:159.944.4

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ В РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Статья посвящена проблеме изучения взаимосвязи локуса контроля с эмоциональными состояниями, в частности, с тревожностью в период ранней взрослости. Представлены результаты исследования взаимосвязи локуса контроля с уровнем тревожности у молодых людей. Показано, что в структуре личности такие характеристики, как уровень тревожности и локализация контроля взаимосвязаны. Оптимальными для жизнедеятельности являются интернальный локус контроля и близкий к возрастной норме уровень тревожности.

Ключевые слова: локус контроля, интернальность, тревожность, ситуативная тревожность, личностная тревожность, ранняя взрослость.

THE RELATIONSHIP BETWEEN LOCUS OF CONTROL AND ANXIETY LEVELS IN EARLY ADULTHOOD

The article is devoted to the problem of studying the relationship of locus of control with emotional states, in particular, with anxiety in early adulthood. The results of the study of the relationship between the locus of control and the level of anxiety in young people are presented. It is shown that such characteristics as anxiety level and locus of control are interrelated in the personality structure. The internal locus of control and anxiety level close to the age norm are optimal for life activity.

Key words: locus of control, internality, anxiety, situational anxiety, personality anxiety, early adulthood.

Введение. Локус контроля является психологическим понятием, отражающим одну из важнейших характеристик личности – степень независимости, самостоятельности и активности в достижении своих целей, развитие личной ответственности за происходящие события. Принадлежность человека к внешнему или внутреннему типу локализации контроля оказывает влияние на многообразные характеристики его психики и поведения.

В то же время переход к периоду ранней взрослости связан с рядом жизненных и личностных изменений: в идентичности и внутренней жизни (изменяется чувство Я человека и его предположения о взрослой жизни; происходят перемены во всех отношениях в связи с перераспределением ролей).

Тревожность в ранней взрослости по-разному сказывается на устойчивости поведения и проявлении навыков его самоконтроля. Если при низком уровне тревожно-

сти наблюдается сохранение уверенности в своих силах, отсутствие нервозности, а в случае ошибок в деятельности – адекватное отношение и стремление исправить их, то при высоком уровне тревожности проявляется раздражительность, нетерпеливость. Помимо отрицательного влияния на здоровье, поведение и продуктивность деятельности, высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается и на качестве социального функционирования личности [1].

При рассмотрении тревожности различают личностную тревожность: как устойчивое качество психики человека и ситуативную тревожность: как временное состояние психики в виде реакций человека на возникшую угрозу. Личностная тревожность развивается из ситуативной (особенно если последняя часто переживается человеком), а также проявляется через нее. Поэтому, чтобы оценить уровень личностной тревожности человека, следует выявить у него ситуативные проявления тревоги [2].

Во время повышения общей напряженности в обществе проблема взаимосвязи локуса контроля с эмоциональными состояниями, в частности с тревожностью, становится очень актуальной для решения психодиагностических, психотерапевтических и психокоррекционных задач, повышения стрессоустойчивости каждого отдельного человека.

Материал и методы. Цель исследования – изучение взаимосвязи локуса контроля и уровня тревожности в ранней взрослости. Респондентами явились учащиеся 2-4 курса УО «Минский государственный областной колледж» (а.г. Сеница) по специальности «Производство, хранение и переработка продукции растениеводства». В исследовании приняло участие 38 человек в возрасте от 18 до 21 года.

В ходе исследования были использованы общенаучные методы (анализ, синтез, абстрагирование), а также психодиагностические методики: тест-опросник личностной и ситуативной тревожности Спилбергера-Ханина, опросник УСК Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинды. В качестве методов математической статистики применены: Т-критерий Стьюдента, коэффициент r_s ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Показатели общей интернальности, полученные в результате проведенного исследования, представлены на рисунке 1.

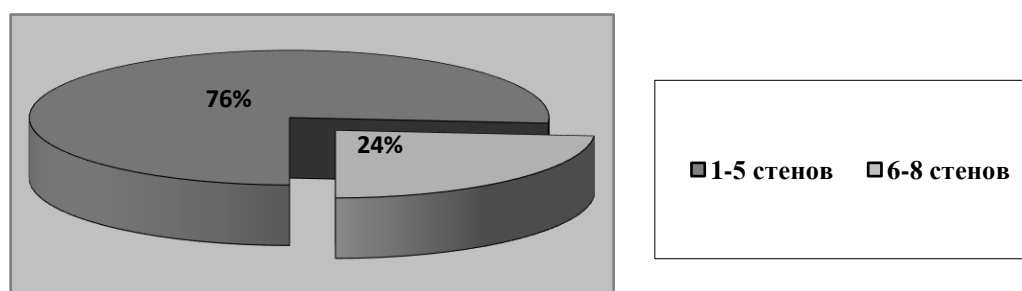


Рисунок 1 – Показатели общей интернальности

Из рисунка 1 видно, что в ходе исследования 29 испытуемых (76%) показали общую интернальность в пределах 1–5 стенов, и только 9 испытуемых (24%) – в пределах 6–8 стенов. Значения 9–10 стенов в результатах исследуемой выборки по данной шкале отсутствуют.

Показатели личностной и ситуативной тревожности в исследуемой выборке представлены на рисунке 2.

Анализ данных, отраженных на рисунке 2, позволяет отметить, что высокая личностная тревожность была выявлена у 31,6% молодых людей, у 44,7% – умеренная и у

23,7% – низкая. Показатели ситуативной тревожности в изучаемой выборке распределились следующим образом: 15,8% – высокая, 50,0% – умеренная и 34,2% – низкая.

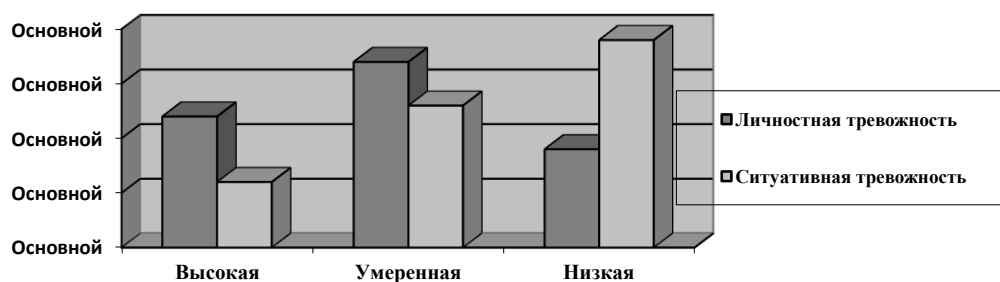


Рисунок 2 – Показатели тревожности

В результате оценки различий между средними по выборке значениями общей интернальности, личностной и ситуативной тревожности и их средними принятыми показателями было выявлено, что среднее значение обоих видов тревожности по выборке не отличается от принятых средних показателей, в то время как среднее значение по показателю общей интернальности в исследуемой выборке статистически значимо отличается от принятого среднего показателя ($p < 0,05$).

Выявление корреляционной связи проводилось между уровнями тревожности (ситуативной и личностной) и уровнем интернальности испытуемых по следующим шкалам:

- шкала общей интернальности (Ио);
- шкала интернальности в области достижений (Ид);
- шкала интернальности в области неудач (Ин);
- шкала интернальности в семейных отношениях (Ис);
- шкала интернальности в области производственных (учебных) отношений (Ип);
- шкала интернальности в области межличностных отношений (Им);
- шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).

Результаты проведенного исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Корреляционный анализ взаимосвязи уровня интернальности с уровнем ситуативной и личностной тревожности

Шкала	rs с тревожностью	
	ситуативной	личностной
Общая интернальность	-0,69	-0,53
Интернальность в области достижений	-0,65	-0,55
Интернальность в области неудач	-0,42	-0,28
Интернальность в семейных отношениях	-0,4	-0,33
Интернальность в области производственных отношений	-0,36	-0,39
Интернальность в области межличностных отношений	-0,4	-0,35
Интернальность в отношении здоровья и болезни	-0,08	-0,01

■ $p \leq 0,01$ □ $p \leq 0,05$

Статистически значимая отрицательная корреляция была выявлена:

- между уровнем ситуативной тревожности и уровнем общей интернальности, интернальности в области достижений и в области неудач ($p < 0,01$);

- между уровнем личностной тревожности и уровнем общей интернальности, а также интернальности в области достижений ($p < 0,01$);

- между уровнем ситуативной и личностной тревожности и уровнем интернальности в семейных отношениях, интернальности в области производственных и межличностных отношений ($p < 0,05$).

Между уровнем тревожности и интернальностью в отношении здоровья и болезни статистически значимая корреляция не выявлена.

Следует отметить тот факт, что все испытуемые, получившие высокие показатели личностной тревожности, проявили общую интернальность на уровне от 1 до 5 стенов, что подтверждает наличие отрицательной корреляции между этими характеристиками.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в период ранней взрослости для личности с низкими показателями интернальности, т.е. с экстернальным локусом контроля (общим, а также в области достижений), характерен повышенный уровень тревожности, как личностной, так и ситуативной.

В то же время средний по выборке результат личностной тревожности, не показавший статистически значимое превышение от принятого среднего уровня, дает возможность предположить, что умеренная тревожность является в определенной степени неотъемлемой личностной чертой молодых людей, своеобразной формой проявления компенсации и защиты в процессе их самореализации в профессии и в обществе.

Заключение. Итоги проведенного исследования на примере возраста ранней взрослости свидетельствуют о наличии взаимосвязи между уровнем интернальности (типом локуса контроля) и уровнем тревожности.

Статистическая проверка исследовательских результатов с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена r_s показала обратную зависимость уровня интернальности личности и уровня тревожности: чем выше уровень тревожности, тем ниже уровень интернальности. И наоборот: низкий уровень тревожности проявляется у молодых людей с высокими показателями интернальности (внутренней локализацией контроля).

Таким образом, для решения проблемы формирования уверенности в себе, устойчивости к стрессу необходимо избавляться от страхов, формировать устойчивое чувство собственной, личной безопасности. Такие личностные качества необходимы человеку для эффективного выполнения в процессе жизни различных социально-психологических ролей.

Результаты исследований в области взаимосвязи тревожности и локуса контроля позволяют строить работу педагога-психолога, других специалистов по разработке программ, методических рекомендаций по выявлению и сопровождению тревожных людей, включая необходимые мероприятия не только по нивелированию ситуативной и личностной тревожности, но и нормализации межличностных отношений в коллективе, формированию адекватного поведения в стрессовых ситуациях, рефлексии своих поступков, овладению конструктивными формами поведения в процессе различных видов деятельности.

Список использованной литературы:

1. Антонова, Г.Н. Проблемы тревожности в образовании / Г.Н. Антонова, Е.В. Костюченко // Формирование профессиональной культуры специалистов социальной и образовательной сфер: материалы международной научно-практической конференции. – Витебск, 2007. – С. 108–110.
2. Глуханюк, Н.С. Общая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Глуханюк. – 3-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 364 с.

Борщ Д.С.*, учитель
denisborsch1983@mail.ru

Крестьянинова Т.Ю.**, доцент, кандидат биологических наук
auta@bk.ru

*ГУО «Средняя школа № 42 г. Витебска имени Д.Ф. Райцева»,
г. Витебск, Республика Беларусь

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

УДК 159.99:371.7

СФОРМИРОВАННОСТЬ ЦЕННОСТИ ЗДОРОВЬЯ У ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНИХ ШКОЛ

Статья посвящена анализу структуры понятия здоровья и изучению ценностных структур и жизненных приоритетов выпускников средних школ.

Ключевые слова: здоровье, технологии формирования ценности, социально-психологическое сопровождение.

FORMED HEALTH VALUE IN SECONDARY SCHOOL GRADUATES

The article is devoted to the analysis of the structure of the concept of health and the study of value structures and life priorities of secondary school graduates.

Key words: health, value formation technologies, inclusion, socio-psychological support.

Введение. Изменения, происходящие в социально-экономической, духовной и культурной жизни, убедительно показывают, что кризисные явления в обществе невозможно преодолеть без решения проблем субъектов образовательной среды. Всестороннее и гармоничное развитие человека, его физическое совершенство – одна из основ поступательной и успешной реализации проводимых в стране преобразований. Утверждены и реализуются: «Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года», Государственная программа «Образование и молодежная политика на 2025-2030 годы», Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь на 2021-2025 годы», «Государственная программа профилактики, борьбы и контроля неинфекционных заболеваний на 2021-2025 годы», «Концепция реализации государственной политики формирования здорового образа жизни населения Республики Беларусь на период до 2030 года», направленных на организацию совместных действий государственных органов и организаций по укреплению здоровья и снижению смертности населения, обеспечения доступности и качества услуг образования [1]. Исследования последних лет свидетельствуют о возрастании нагрузок на нервную систему и психику человека, приводят к эмоциональному напряжению, которое становится одним из факторов развития различных заболеваний. Актуальными проблемами можно считать также явления дезадаптации и профессиональной деструкции, особенно для тех социально-демографических групп населения, чья деятельность проходит в условиях повышенных социально-психологических требований и связана с умственным и психоэмоциональным перенапряжением. Поэтому проблема здоровья носит выраженный комплексный характер, изучается и раскрывается в различных научных дисциплинах и направлениях, где главное внимание уделяется формированию у человека потребности в здоровом образе жизни и соответствующих формах его обеспечения [2].

Материал и методы. Цель настоящей работы: анализ структуры понятия здоровья и изучению ценностных структур и жизненных приоритетов выпускников средних школ. Был использован комплекс взаимосвязанных методов: теоретические – анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение психологических, педагогических и социологических научных источников с целью конкретизации сущности категориального аппарата исследования, обоснование социально-психологических усло-

вий формирования ответственного отношения к здоровью у обучающихся; эмпирические – для определения уровней сформированности ответственного отношения к здоровью; статистические – методы математической статистики для обобщения, количественного и качественного анализа экспериментальных данных и динамики изучаемых явлений.

Исследование осуществлялось на базе УО «ВГУ имени П.М. Машерова». В исследовании приняли участие 60 выпускников средних школ, 38 девушек и 22 юноши, обучающихся на 1 курсе университета. Возраст испытуемых: 18-19 лет.

Результаты и обсуждение. Анализ различных определений здоровья, предложенных специалистами разных стран, позволил выделить следующие категориальные признаки феномена здоровья: «Здоровье – состояние» (67% авторов), «Здоровье – способность» (8% авторов), «Здоровье – гармония» (6%), «Здоровье – равновесие» (4%), «Здоровье – процесс» (3%), «Здоровье – возможность» (3%), «Здоровье – феномен» (2%), «Здоровье – форма» (2%), «Здоровье – счастье» (1%), «Здоровье – добро» (1%), «Здоровье – потенциал» (1%), «Здоровье – активность» (1%), «Прочее» (менее 1%)[2].

Интересным для исследования представляется позиция ученого, основоположника валеологии И. Брехмана, который под здоровьем понимают не только отсутствие болезней, а, прежде всего, физическую, психологическую, социальную гармонию человека, доброжелательные, спокойные отношения человека с другими людьми, природой, самим собой [3]. Как отмечает сам автор, «здоровье человека – это способность сохранять соответственную возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации». Здоровье – такое состояние человеческого организма, которое позволяет человеку в полной мере выполнять свои биологические, социальные и функции. Одновременно это состояние максимальной уравновешенности человека с природой и окружающей средой.

Понятия «здоровье» и «здоровый образ жизни» образуют между собой связи, обозначение которых, считает Е.В. Советова (2006), позволяет обобщенно выразить их содержание и использовать его в психологической практике (таблица 1) [4].

Таблица 1 – Содержание понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни»

Здоровье				
Здоровье индивидуальное и здоровье общественное				
физическое	психическое	эмоциональное	интеллектуальное	духовное
Совместное или раздельное их действии как группы факторов	Факторы здоровья		Ценности здоровья	Здоровый образ жизни
	Биологические Природно-климатические Социально-экономические Экологические Медицинские Культурологические		Биологическая Социальная Экономическая Эстетическая Этническая Этическая	Научные знания Медико-профилактические меры Рациональный режим дня Двигательная активность Правильно организованное питание Отсутствие вредных привычек

Изучение ценностных структур и жизненных приоритетов осуществлялось с помощью опросника для диагностики терминальных ценностей И.Г. Сенина. Опросник основывается на двух предположениях: во-первых, что жизненные сферы, в той или иной мере представленные в жизни каждого человека, обладают для разных людей различной степенью значимости, а во-вторых, что в каждой из них реализуются различные для каждого человека желания и стремления, которые являются одним из компонентов направленности его личности. Средние показатели терминальных целей выпускников средних школ представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Средние показатели терминальных целей выпускников средних школ

Категория	Шкалы							
	Соб. престиж	Мат. полож.	Креатив.	Соц. конт.	Развит. себя	Достиж.	Дух. удовл.	Сохр. индив.
Вся выборка	42,14	30,29	31,28	31,70	33,14	34,34	29,07	32,22

Приоритеты по терминальным целям, согласно «опросника для диагностики жизненных целей», распределились следующим образом: прежде всего обучающиеся стремятся к признанию, уважению, одобрению со стороны других, наименее значимыми параметрами оказались заинтересованность в высоком уровне материального благосостояния, и духовная удовлетворенность.

Заключение. В психолого-педагогической литературе имеет место целый ряд определений понятия «здоровье». Обычно выделяют пять критериев, определяющих здоровье человека. Среди них: отсутствие болезни; нормальное функционирование организма в системе «человек – окружающая среда»; полное физическое, духовное, умственное и социальное благополучие; способность адаптироваться к изменяющимся условиям существования в окружающей среде; способность к полноценному выполнению основных социальных функций.

Выделяют нравственное, психическое, социальное, физическое здоровье. Все обозначенные виды (формы) здоровья между собой взаимосвязаны и взаимозависимы. Так, наличие кризисных явлений в духовном или нравственном здоровье будет негативно влиять на социальное здоровье. В свою очередь, ухудшение физического здоровья обязательно повлияет на состояние психического и тому подобное.

В подходах к определению сущности здорового образа жизни выделено три основных направления: философско-социологический как интегральный показатель культуры и социальной политики общества; медико-биологическое, рассматривающее его как гигиеническое поведение, базирующееся на научно-обоснованных санитарно-гигиенических нормах; психолого-педагогический, отражающий ведущую роль мотивационно-ценностного отношения к здоровьесберегательной деятельности.

Под здоровьесбережением понимаем процесс сохранения и укрепления здоровья, направленный на преобразование интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, повышение ценностного отношения к собственному здоровью и здоровья других на основе осознания личной ответственности.

Эталонами здоровья и здоровой личности является обеспечение жизненных потребностей активного образа жизни, достижения собственных целей, адекватного и оптимального взаимодействия с людьми, социальным и другим окружением. Здоровья касается семантических аспектов психического здоровья, свойств «Я», охватывает сущностные свойства ценностно-мотивационной сфер человека, его убеждения и идентичность.

У выпускников средних школ не сформирована ценность здоровья. Перспективы дальнейших исследований заключаются в разработке технологий формирования ценности здоровья в сотрудничестве университет – школа (учебная дисциплина Физическая культура и здоровье) – университет.

Список использованной литературы:

1. Правовые основы физической культуры и спорта : курс лекций / [сост.: Д.С. Борщ]; М-во образования Республики Беларусь, Учреждение образования "Витебский государственный университет имени П.М. Машерова", Каф. теории и методики физической культуры и спортивной медицины. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – Режим доступа: ULR: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/28877>. – Дата доступа: 20.09.2023.
2. Прищепа, И.М. Сформированность мотивации к здоровому образу жизни у учащейся и рабочей молодежи / И.М. Прищепа, Т.Ю. Крестьянинова // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XV(62) регион. науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, посвященной 100-летию со дня основания УО "ВГУ им. П. М. Машерова", Витебск, 3-5 марта 2010 г. – Витебск, 2010. – Режим доступа: ULR: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/15560>. – Дата доступа: 20.09.2023.
3. Старовойтов, А.В. Изучение критериев здоровья у современных педагогов / А.В. Старовойтов // Психологический Vademesum: Психологические предикторы индивидуального развития личности в условиях образовательной среды: сборник научных статей / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 227 с.
4. Ананьев, В.А. Введение в психологию здоровья / В.А. Ананьев. – СПб.: Балт. педагог. академия, 1998. – 148 с.

Буян А.П., магистрант

AntonPeti@mail.ru

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

УДК 331.101.3:159.923:271-725

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СВЯЩЕННОСЛУЖИТЕЛЯ

В статье рассматриваются особенности профессионального роста личности современного священнослужителя в современном обществе. Раскрывается вопрос: священник – это профессия или служение?

PROFESSIONAL GROWTH OF THE PERSONALITY OF A MODERN PRIEST

The article examines the features of the professional growth of the personality of a modern clergyman in modern society. The question is revealed: is a priest a profession or a ministry?

Введение. Церковь – общественный институт, существующий на протяжении тысячи лет. Причем не только как юр. лицо, но как носитель и хранитель традиций, их глубокого смысла, а не внешней формы. По образцу сохранившегося здорового церковного организма мы могли бы наполнить интересными смыслами все сферы общества.

Общество состоит из отдельных людей, и очень интересно наблюдать и участвовать в деле обращения отдельных людей не столько к Церкви вообще, но и к тем смыслам, которые она хранит, которые в ней живут и действуют. При общении с правильным священником, правильным верующим прихожанином люди заряжаются от них, как физические частицы, электроны, и начинают сами меняться, и это длится всю жизнь.

Внутри Русской Православной церкви (далее – РПЦ) в последнее время осознается необходимость повышения образовательного и культурного уровня священства. На Архиерейских соборах и совещаниях под председательством патриарха Кирилла ставятся новые задачи по реформированию образовательной сферы РПЦ. В 2016 г. завершен процесс перехода духовных семинарий на систему подготовки бакалавров, ускоренными темпами создается система аттестации и повышения квалификации священнослужителей.

Результаты и их обсуждение. В любой профессии, и в нашей среде тоже, есть те, кто склонен не к служению, а к оказанию услуг, так скажем. С такими священниками прихожанин не должен встречаться. Святейший патриарх много об этом говорит, и предпринимаются конкретные меры, чтобы шло очищение. Каким образом? Человеку свойственно уставать, и в нашей профессии происходит выгорание, но есть много способов помочь ему восстановиться. Так, в Епархиях появились курсы повышения квалификации священнослужителей. Седовласый человек, который садится за парту и читает даже то, что давно знал, но забыл, вспоминает, кто он, к чему призван, и идет внутреннее обновление, возрождение интереса к служению.

Интерес к социальной общности «православное духовенство», особенностям ее жизнедеятельности, чертам сознания достаточно высок в научной среде. Это объясняется участием РПЦ в социокультурных преобразованиях, а также в связи с активизацией деятельности священников в социальном пространстве.

Когда мы говорим о профессии священника, то подразумеваем следующие связанные с ней компетенции: это специалист в области приходской деятельности и религиозной практики. Он имеет образование не ниже курса семинарии; способен проводить церковные службы; ведет духовно-педагогическую работу с прихожанами по вопросам разъяснения сути христианского вероучения, его обрядовой стороны, бытовых аспектов жизнедеятельности, не противоречащих установкам церкви. Вкладывается в это представление и определенная социокультурная роль: интегрирование части общества вокруг национальной культуры, забота и опека над самыми уязвимыми категориями населения: сироты, бедные, пожилые и прочие.

Еще в недавнем прошлом (перестроечное время) отсутствие диплома о духовном образовании не было в РПЦ препятствием к рукоположению в священники. Духовное призвание священника наделяет его способностью быть духовным лидером и проявляется в стремлении всецело посвятить жизнь церковному пастырскому служению. Перед вхождением в круг священнослужителей принимается церковная присяга с обещанием выполнять все предписания канонов и устава РПЦ.

Сегодня РПЦ недостаточно служения, и она все активнее предъявляет запрос на профессионализм. Инновационная стратегия церкви по подготовке священника в соответствии с актуальными вызовами сопряжена с внешними рисками, обусловленными неоднозначностью внешней среды, запросов, мировоззрения и жизненной позиции представителей разных социальных слоев. Внутренние риски связаны с тем, что священник должен соответствовать двум трудно совместимым требованиям по сохранению духовного облика и всестороннему расширению кругозора. Духовность предполагает молитвенную настроенность и некоторую степень отрешенности от внешнего мира. А интеллектуальное и культурное развитие невозможно без рациональной деятельности в социуме, активной коммуникации с окружающим миром и людьми разных культур. Это дает основание предполагать, что ввиду использования различных методов и средств познания в рациональной деятельности и в духовной интуиции их совмещение будет встречать трудности на практике. История ранней христианской апологетики изобилует сведениями о священнослужителях, обретших понимание духовного смысла научной деятельности в результате своего церковного служения (Иустин Философ, Афинагор, Тертуллиан, Климент Александрийский), но позднейшая история церкви не может представить подобного множества. В первой половине XX в. равновеликими в области духовного и интеллектуального познания были священники Василий Зеньковский и Павел Флоренский, архиепископ Лука Войно-Ясенецкий. На высоте своей духовной жизни они проводили научные исследования и в стесненных жизненных обстоятельствах. Подобные примеры есть и в современной РПЦ, но они не составляют большинство. Вопрос о том, способны ли рядовые священнослужители осуществить в своей деятельности идею симбиоза высоких духовных и интеллектуальных качеств, остается открытым.

Внутренняя политика РПЦ, направленная на повышение образовательного и культурного уровня священников, является последовательной в части принятия решений в высших эшелонах церковной власти по переориентации духовной образовательной системы на светскую форму. Учебный процесс в духовных школах действительно модернизирован в соответствии с данной стратегией. Однако в епархиях еще не созданы все условия для реализации интеллектуального потенциала выпускников реформированных духовных семинарий и академий. В регионах мало заметен процесс дифференциации священнослужителей по уровню образования. Формирование научно-богословской элиты не происходит, стимулирование научно-исследовательской работы недостаточно. Занятость приходскими делами не позволяет священнослужителям уделять своему образованию достаточного количества времени, что ограничивает возможности совершенствования духовной личности в культурном и интеллектуальном развитии. Священство проводит политику, направленную на привлечение мирян к всестороннему участию в приходской жизни, чтобы снять со священников часть нагрузки по организации просветительских и социальных проектов.

Современные церковные кадры обучаются с учетом реализации церковной политики по ответу на актуальные общественные вызовы. Процесс подготовки пастырей сопровождается духовным воспитанием, наставничеством, накоплением опыта духовной жизни. Традиционно священство осмысливается через призму понятий духовности, призвания, нравственных качеств и морального облика. Самыми важными компетенциями священника становятся знания в области гуманитарных наук, способность к творческому осуществлению пастырской миссии, умение адаптировать духовное послание к пониманию современников. Процесс подготовки священника для общественного служения сопровождается поиском варианта гармоничного сочетания категорий «служение» и «профессия».

Заключение. Таким образом, мы можем сделать вывод, что священник не должен отличаться от среднестатистического жителя того города, поселка, села, где он служит. Это очень важно, священник не над обществом, он внутри него. Он тот, кому можно протянуть руку, попросить о помощи. Растет интеллектуальный уровень священнослужителей. Священник должен быть образцом для людей, приходящих в храм.

А кроме профессионализма и общей культуры... Однажды один из мирян в разговоре заметил: хорошо бы, чтоб на сайте епархии был список добрых батюшек. Вдумываясь в смысл этих слов, можно осознать, что есть люди, не особо и даже вовсе не известные в медиа-пространстве, но они добрые, и к их доброте хочется прикоснуться. Если человек не услышит от батюшки высоких слов, но увидит его искренность и сердечность, что в нем есть любовь, этого достаточно, чтобы он захотел общаться с Богом. Вот это и есть высшая точка профессионализма священника.

Список использованной литературы:

1. Баев, П.А. Церковь и служитель культа в медийном дискурсе отечественного социума / П.А. Баев // Социологические исследования. – 2011. – № 2. – С. 118–127.
2. Гараджа, В.И. Социология религии : учеб. пособие для студентов и аспирантов гуманитарных специальностей / В.И. Гараджа // 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2005.
3. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2002.
4. Игумнов, П. (Архимандрит Платон). Священник должен появляться там, где его ждут [Электронный ресурс] / П. Игумнов // Православие.ru. 2009. – Режим доступа: URL: <http://www.pravoslavie.ru/smi/37433.htm>. – Дата доступа: 10.07.2016.
5. Каким быть священнику? Интервью Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II студенческому православному журналу Московской духовной академии и семинарии «Встреча» [Электронный ресурс] // Архив официального сайта Московского Патриархата Русской Православной Церкви 1997–2009. – Режим доступа: URL URL: <https://mospat.ru/archive/1998/08/nr050881>. – Дата доступа: 07.2016.

УДК 159.922.8:316.62

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЕПАРАЦИЯ ОТ РОДИТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Статья посвящена детско-родительским отношениям и проблеме психологической сепарации, ее проявлениям в ранней взрослости. Проведенное эмпирическое исследование позволило осуществить анализ показателей специфики психологической сепарации с родителями и соотнести с показателями стилей семейного воспитания.

Ключевые слова: психологическая сепарация, детско-родительские отношения, стиль семейного воспитания, ранняя взрослость.

PSYCHOLOGICAL SEPARATION FROM PARENTS AT THE STAGE OF EARLY ADULTITY

The article is devoted to child-parent relationships and the problem of psychological separation, its manifestations in early adulthood. The conducted empirical research made it possible to analyze the indicators of the specifics of psychological separation from parents and correlate them with indicators of family education styles.

Keywords: psychological separation, child-parent relationships, family education style, early adulthood.

Введение. Детско-родительские отношения представляют собой ключевую подсистему как внешних, так и внутренних связей семьи как целостной системы. Такого рода отношения характеризуются непрерывностью, длительностью, зависимостью от возрастных, психологических, физических особенностей ребенка и родителя. Кроме того, детско-родительские отношения являются самостоятельной системой, которая трансформируется по мере взросления детей и старения родителей [1].

Традиционно детско-родительские отношения исследуются с точки зрения отношения родителей к детям; с точки зрения отношений детей к родителям. Доминирующее положение занимает изучение различных аспектов отношения родителей к детям. При таком асимметричном подходе, игнорирующем взаимное влияние родителей и детей на состояние детско-родительских отношений, снижается адекватность понимания детских и родительских проблем, возможность оказания эффективной помощи в установлении приемлемой семейной атмосферы [2].

Когда ребенок рождается, его родители – первые люди, которых он встречает, и их влияние на жизнь ребенка огромно. Младенчество – это период, в который эмоциональные и физические связи между ребенком и его родителями наиболее сильны, и когда детско-родительские отношения могут характеризоваться высоким уровнем зависимости и привязанности к родителям, особенно к матери. Теория привязанности подчеркивает важность надежных и заботливых отношений для нормального развития ребенка. Потеря фигуры привязанности сопровождается тревогой и горем, что может привести к проблемам в социальном и эмоциональном развитии ребенка. Это означает, что прочные привязанности к родителям являются необходимым условием психического здоровья будущего взрослого [3].

Теория индивидуации опирается на идеи о динамике взаимосвязанности и индивидуальности от детства к взрослой жизни. Впервые описанная в терминах подростков, эта идея затем была применена к взрослым детям. Связанность рассматривается как «уважение к родителям, желание угодить им, самораскрытие, чувство долга перед семьей и чувство привязанности к родителям». В то время как индивидуация обычно рассматривается, как «обособленность», характеризующаяся «независимостью от родительской власти, построением отделения себя от родительского влия-

ния, переход от односторонней власти к сотрудничеству и изменение восприятия – от «родителей как фигур» к «родителям как личностям» – в сочетании с деидеализацией» [4, с. 54].

В исследовании Е. Р. Калитеевской была предложена модель индивидуации, которая включает в себя взаимосвязанность и индивидуальность, а также их эмоциональные, когнитивные и поведенческие аспекты. Эмоциональная связь влечет за собой привязанность и восхищение, когнитивная связь отражает надежность на протяжении всей жизни, а поведенческая связь измеряется «близостью и наслаждением общением друг с другом» [5]. Эмоциональная индивидуальность выражается в свободе от гнева и вины (конфликтная зависимость), когнитивных изменениях в отношении ребенка к родителю (например, деидеализация) и поведенческие изменения в симметричной структуре отношений. В то время как предполагается, что связанность стабильна на высоком уровне, считается, что индивидуальность (или «обособленность») усиливается в подростковом возрасте и ранней взрослой жизни.

Сепарация означает эмоциональную и физическую автономию и способность строить свою собственную жизнь, как для взрослых детей, так и для их родителей, не разрывая отношений друг с другом. Однако эмоциональное и физическое разделение, которое происходит, когда члены семьи являются партнерами и играют равные роли, не гарантирует высокого уровня межличностных контактов на протяжении всей их жизни и не отражает того, что родители и дети на самом деле чувствуют друг к другу. Эти аспекты также будут зависеть от истории и развития детско-родительских отношений. Теория сепарации и возникла в области психоанализа, однако хорошо прижилась и заняла свою нишу не только в психоаналитически направленных исследованиях. Таким образом, целью исследования стало изучение особенностей психологической сепарации от родителей на этапе ранней взрослости.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 50 респондентов в возрасте 20-25 лет, процент всей выборки – девушки (60%), мужчин 40%. Среди них равное количество тех, кто живет отдельно и тех, кто живет с родителями.

С целью изучения особенностей психологической сепарации от родителей использован опросник психологической сепарации (Psychological Separation Inventory, PSI) Дж. Хоффмана (J. Hoffman, 1984) в адаптации В. П. Дзукаевой, Т. Ю. Садовниковой (2014). Исследование детско-родительских отношений как одного из факторов, влияющих на процесс сепарации было возможно благодаря методика «Стили семейного воспитания» С. С. Степанова в модификации И. И. Махониной.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования психологической сепарации данной выборки респондентов представлены в графическом виде – на рисунке 1.

Как видно из представленных данных, в меньшей степени у респондентов выражена сепарация от матери. У наибольшего количества респондентов из всей выборки выраженными являются такие компоненты сепарации, как ценностная сепарация от матери и от отца (18% и 16% соответственно), эмоциональная и функциональная независимость от отца (24% и 16%). Наиболее невыраженными шкалами являются конфликтная независимость от отца (50%) и эмоциональная независимость от матери (50%). Можно объяснить это тем, что в среднестатистической семье старшего поколения, где еще присутствуют черты патриархата, традиционно мать выполняла эмоциональные функции, а отец выступал в роли авторитета. В таких семьях эмоциональная привязанность к отцу, как у девушек, так и у юношей, изначально слабее, чем к матери. Основываясь на статистических данных, можно отметить, что общий показатель сепарации у изучаемых респондентов, находится на среднем уровне, что соответствует их возрастным особенностям.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у девушек слабее выражены практически все составляющие сепарации, в особенности это свойственно конфликт-

ной и эмоциональной составляющей. Данные могут быть обусловлены особенностями воспитания девушек: они более эмоциональные, с детства им не было запрещено проявлять чувства и привязанность к родителям.



Рисунок 1 – Результаты исследования психологической сепарации от родителей (%)

Наиболее «уравновешенными» (то есть равное количество по материнской и отцовской выборке) являются ценностный, или аттitudионный компонент, что обуславливается особенностями формирования мировоззрения у современного поколения, резкого противопоставления старшему поколению. Результаты описательной статистики отображены в таблице.

Таблица 1 – Результаты описательной статистики

	Конфликт незав. от матери	Конфликт незав. от отца	Эмоцион. незав. от матери	Эмоцион. незав. от отца	Аттitudион. незав. от матери	Аттitudион. незав. от отца	Функц. незав. от матери	Функц. незав. от отца
N	50	50	50	50	50	50	50	50
Среднее	3,0203	2,6397	2,6846	3,2259	3,0208	3,0795	2,8554	3,3279
Медиана	2,8900	2,5700	2,6500	3,1400	3,1200	3,2300	2,6700	3,4500
Мода	2,74 ^a	2,45	2,41 ^a	3,12	3,12	3,45	2,45	3,45
Стандартная Отклонения	0,67241	0,83579	0,79812	0,68063	0,77730	0,87552	0,81519	0,73572

а. Существует несколько модальных значений. Показано наименьшее значение

Следующим этапом исследования являлось изучение особенностей детско-родительских отношений. Результаты исследования отображены в графическом виде на рисунке 2.

Исходя из данных, отображенных на рисунке 2 отметим, что в семьях респондентов наиболее предпочтительным является авторитетный стиль воспитания (66%), то есть в этих семьях родители устанавливают для детей четкие правила, понимают и принимают их чувства, готовы предоставить самостоятельность в решении важных вопросов. Следующей по многочисленности является группа семей, в которых преобладает либеральный стиль воспитания (14%). Иными словами, родитель с детства формирует у ребенка свободу и независимость в действиях, не накладывая никаких ограничений. Равной группой по численности являются семьи, в которых доминирующим является авторитарный стиль воспитания. Он противоположен либеральному. В таких семьях на детей накладываются жесткие ограничения, зачастую применяется физическое и психологическое насилие.

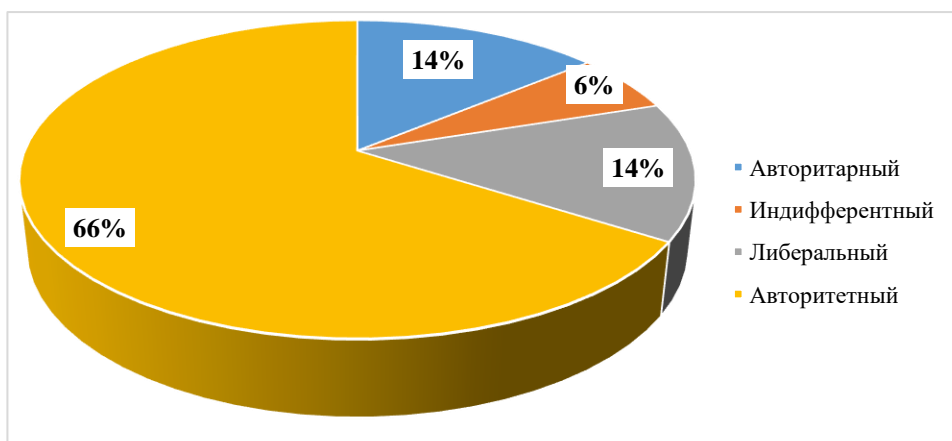


Рисунок 2 – Результаты исследования детско-родительских отношений респондентов (%)

Самой немногочисленной является группа семей, в которых предпочтительным является индиферентный стиль воспитания (6%). Этот стиль схож с либеральным, однако главным отличием является частая эмоциональная отстраненность родителей от детей, в связи с чем у детей может проявляться демонстративное и (или) деструктивное поведение.

Корреляционный анализ между двумя переменными показал отрицательную взаимосвязь между конфликтной независимостью и стилями воспитания ($r = -0,324$, $p = 0,044$). Это может свидетельствовать о том, что, чем более авторитарным является воспитание (или же безразличным), тем сложнее ребенку не испытывать вину и тревогу во взаимоотношениях с родителями.

Положительная взаимосвязь была обнаружена между ценностной независимостью и стилями воспитания ($r = 0,651$, $p = 0,048$). То есть, если родитель с более младшего возраста учитывал эмоции, мнение своего ребенка, в будущем для него (ребенка) не будет составлять труда поставить границу между мировоззрением родителя и своим.

Заключение. Таким образом, в результате и интерпретации полученных результатов можно отметить следующее: во-первых, психологическая сепарация от родителей является более сложным процессом для девушек, чем для юношей. Во-вторых, наиболее затруднительным для юношей и девушек представляется эмоциональная сепарация от матери и конфликтная сепарация от отца, что обусловлено распределением ролей в традиционной семье. В-третьих, легче всего юношам и девушкам сепарироваться от родителей в ценностном плане, так как в быстроменяющихся условиях, легком доступе к сети интернет, для современной молодежи кажутся устаревшими моральные, этические установки родителей. Было выявлено, что наиболее предпочтительным в семьях исследуемых является авторитетный стиль воспитания. На процессы психологической сепарации от родителей оказывает влияние стиль семейного воспитания.

Список использованной литературы:

1. Власова, Н.В. Анализ социально-психологические особенности взаимоотношений родителей и детей юношеского возраста / Н.В. Власова // Проблемы общей и педагогической психологии: сб. науч. трудов Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины. – 2009. – Ч. 3. – С. 78–89.
2. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – М.: КСП, 2014. – 176 с.
3. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
4. Дзукаева, В.П. Роль матери и отца в развитии индивидуации юношей и девушек: кросс-культурный аспект / В.П. Дзукаева, Т.Ю. Садовникова // Нац. псих. журнал. – 2014. – № 4 (16). – С. 52–63.
5. Калитеевская, Е.Р. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации / Е.Р. Калитеевская, Е.Н. Осин // Сборник Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011 – С. 611–641.

УДК159.922.76-056.49:364.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ТРУДНОМУ ПОДРОСТКУ

В данной статье рассматривается актуальность проблемы воспитания трудных подростков в обществе, характеризуются подходы к профилактической работе с трудными подростками, аргументируется необходимость обеспечения совершенствования и развития всех сущностных человеческих сфер подростка.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростковый возраст, психолог, профилактика девиантного поведения, коррекционная работа.

PSYCHOLOGIST'S CORRECTION OF TEENAGERS DEVIANT BEHAVIOR

In this article we analyze actual problems of deviant behaviors and correcting breeding of teenagers in modern society, different behavior, ways to development of human activities out of crimes.

Key words: deviant behavior, teen age, psychologist, deviant behavior correction, deviant behavior prevention

Введение. Проблемы трудностей в поведении и общении подростка обостряются в переходные периоды, когда меняется и сам человек, и система его взаимоотношений с окружающими. Самым непростым этапом взросления человека является его переход от детства к взрослости – подростковый возраст. Перестраивается психика ребенка, изменяется характер учебной деятельности и отношение к ней, бурно развивается самосознание и личность подростка в целом. Трудным возрастом, переходным периодом, переломным возрастом называют данный промежуток времени учителя, психологи, родители. В поведении подростка нередко появляются неожиданные для окружающих срывы и отклонения, возникают конфликты со сверстниками и взрослыми, которые приводят к серьезным внутренним переживаниям. Проблема «трудного подростка» существовала во все времена. На необходимость специфического подхода к таким подросткам указывали и П.П. Блонский, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко и др. Современные подростки, для которых характерны проявления социальной дезадаптации, формируются под влиянием стремительно меняющейся политической, социально-экономической и экологической ситуацией в обществе. Доступность к Интернет-ресурсам, усиливает влияние псевдокультуры, происходят изменения в содержании ценностных ориентаций молодежи. Неблагоприятные семейно-бытовые отношения, отсутствия контроля за поведением детей в семьях приводят к изменению в психике подростка, которые негативно сказываются не только на обстановке в образовательной среде и семье, но и на ситуации в обществе в целом.

Материал и методы. Понятие «трудный» – очень широкое. К этой категории обычно относят детей и подростков, с которыми трудно заниматься педагогам, с которыми трудно найти общий язык, в том числе и родителям. Они трудные потому, что им самим приходится очень нелегко в силу разных причин (медико-биологических, педагогических и психологических) им трудно учиться по общей программе, идти общим темпом, выполнять общие требования.

Вследствие несформированности мировоззренческих принципов, отсутствия устойчивых жизненных установок, ценностных ориентаций, наиболее склонными к различным видам девиаций оказываются именно подростки. Девиантное поведение подростков может проявляться как в нарушениях дисциплины, нежелании учиться, хулиганских поступках, бродяжничестве, алкоголизме, наркомании, проституции, так серьезных правонарушений и преступлениях, которые предусматривают применение уголовных мер. При этом следует заметить, что в последние годы среди молодежи

жи получили распространение новые виды девиаций: компьютерные преступления, «кибербуллинг» (использование несовершеннолетними мобильных телефонов, интернет-сайтов как средств проявлений насилия, запугивания, шантажа, террора, направленных обычно на сверстников, знакомых, что нередко вызывает у последних не только психологические травмы, но становится причиной суицидов) [1, с187].

Постоянный рост и увеличение уровня различных проявлений отклонений в поведении подростков, их предметность, неизбежность и негативные последствия ставят перед психологами в качестве первоочередных задач, во-первых, поиск методов, форм и технологий работы с дезадаптированными подростками; во-вторых, требует от них концентрации усилий, личностного и профессионального роста, который направлен на реабилитацию подростка, ликвидации факторов, которые оказывают отрицательное воздействие на действия и поступки подростка. Психологическая работа с трудными подростками – одно из важнейших направлений деятельности практического психолога. От того, насколько вовремя они выявлены и насколько адекватна помощь, предлагаемая подростку, зависит его психологическое благополучие в будущем.

Трудные – это здоровые в физическом и психическом отношении подростки, проявляющие сопротивление воспитанию вследствие наличия значительных по степени устойчивости и разнообразных по форме проявления отклонений в нравственном развитии и поведении, обусловленных недостатками воспитания.

Результаты и их обсуждение. Работа психолога с данной категорией подростков сводится к трем основным функциям: диагностирование, консультирование, коррекция. Индивидуально-психологические исследования предполагают выявление как слабых, так и сильных сторон личности трудновоспитуемых подростков, которые с одной стороны, требуют психолого-педагогической коррекции, а с другой – составляют здоровый психологический потенциал личности, на который можно опираться в процессе воспитания, перестроиться с учетом ценностных и референтных ориентаций подростка, его интересов и мотивации.

Работа психолога должна строиться на обеспечении совершенствования и развития всех основных сфер деятельности подростка. Так, например, в интеллектуальной сфере у ребенка с отклонением в поведении необходимо формировать глубину, объем, действенность знаний о нравственных ценностях: принципах, нормах поведения и моральных идеалах. Для достижения этой цели прибегают к использованию метода убеждения, который подразумевает разумное доказательство подростку оценки происходящего и нравственной позиции. Убеждению соответствует самоубеждение. В мотивационной сфере результативным будет формирование правомерности и обоснованности отношения к моральным нормам: сочетание личных и общественных интересов; правдивость; бережное отношение к человеку; стремление к идеалу; цели жизни; отношение к своим обязанностям; нравственные установки; смысл жизни; потребность в общении с другими людьми. Также именно с этой целью используется стимулирование для формирования у учащихся осознанных побуждений их жизнедеятельности. Говоря о деятельности, направленной на формирование эмоциональной сферы, необходимо указать на важную роль развития характера нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от правил и идеалов, например, сочувствие, жалость, благодарность, доверие, отзывчивость и др. С этой целью используется внушение. Самовнушение в данном случае является соответствующим внушению методом воспитания. Далее рассмотрим волевую сферу, в которой стоит формировать нравственно-волевые устремления в реализации нравственных поступков, таких как смелость, мужество, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов. Для достижения этой цели используются различные требования и упражнения. В сфере саморегуляции также необходимо формировать нравственную правомерность выбора, например, самооценку, совесть, самоконтроль, самокритичность, добропорядочность, рефлексивность и др. С этой целью используется метод коррекции поведения. Методом самовоспитания в данном случае является самокор-

рекция. Что касается предметно-практической сферы, то здесь необходимо развивать способность совершать нравственные поступки, проявлять честное и добросовестное отношение к действительности; умение оценивать нравственность поступков, их соответствие моральным нормам. Для этого используются методы организации деятельности и поведения в специально созданных условиях, в частности, методы воспитывающих ситуаций. Модификацией метода воспитывающих ситуаций является соревнование, которое направлено на формирование качеств конкурентоспособной личности. Методами самовоспитания, в свою очередь, выступают социальные пробы-испытания. В экзистенциальной сфере требуется формировать у подростка сознательное отношение к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, заботу о красоте тела, речи, души. С этой целью используется метод моральных дилемм. Соответствующий методу дилемм метод самовоспитания является рефлексией, означающей процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. [2, с 116].

Коррекция поведения «трудного» подростка предполагает в первую очередь выявление неблагополучия в системе отношений подростка как со взрослыми, так и со сверстниками, и «лечения» социальной ситуации. Чрезвычайно важным представляется анализ социометрического статуса подростка в среде сверстников, определении места, которое он занимает в системе межличностных отношений, выявление того, насколько оправдываются его престижные ожидания, имеет ли место психологическая изоляция, и, если таковая имеется, определение ее корней и причин, а также возможные пути преодоления. Главная задача коррекционной работы с трудным ребенком – это его социальное самоопределение, которое зависит от организации двух условий: обеспечение включенности трудного ребенка в реальные социальные отношения и самореализация в процессе социального взаимодействия, т.е. предоставление возможности подростку более полно раскрыть себя в отношениях с окружающими. В программе коррекционных мероприятий особое место занимает консультирование родителей, педагогов, позволяющее взрослым лучше понять половозрастные и индивидуально-психологические особенности подростков, подвергнуть критическому самоанализу свои педагогические действия. При этом важно помнить, что наибольшая вероятность осложнений в отклонениях взрослого и ребенка появляются в кризисные периоды развития, когда в связи с появлением психологических новообразований происходят разные скачкообразные изменения в психике и личности подростка, в его отношениях с окружающими, что не всегда учитывается родителями. В данном случае нужно помочь родителям определить, какие именно свойства ребенка необходимо учитывать, не стремясь к их «переделке», какие можно корректировать и развивать. То есть, помочь родителям изменить в ребенке, то, что в состоянии меняться, смириться с тем, что они не в состоянии изменить, и научиться отличать одно от другого.

Заключение. Таким образом, проблема трудных подростков – одна из центральных психолого-педагогических проблем. Работа психолога с трудными подростками является одной из сложнейших направлений в профессиональной деятельности и в тоже время актуальной. Психологическое благополучие подростков во многом зависит от того, насколько своевременно будет оказана психологическая помощь и поддержка трудным подросткам и их семьям. Поэтому важно своевременно диагностировать проблему возникновения трудностей, а также проводить консультационную и коррекционную работы с трудными подростками и их родителями.

Список использованной литературы:

1. Социальный педагог в школе (из опыта работы) / авт. – сост. Л. Д. Баранова. – Волгоград: Учитель, 2017. – 187.
2. Посысов Н.Н., Жедунова Л.Г. Мониторинг эффективности психолого-педагогического сопровождения трудового воспитания, профессионального самоопределения, профессиональной адаптации и трудоустройства детей-сирот: учебно-методическое пособие. [Текст] // Н.Н. Посысов, Л.Г. Жедунова – 2-е изд., испр. и доп. – Калининград: изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – 116.

Владимирова Т.М.*, доцент, кандидат технических наук
t.vladimirova@narfu.ru

Майер Л.В.**, доцент, кандидат химических наук
mayer58@mail.ru

**ФГБОУ ВО Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация*

***ФГБОУ ВО Северный государственный медицинский университет
Минздрава России, г. Архангельск, Российская Федерация*

УДК 378.147.227

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ХИМИЯ» В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье рассмотрены особенности преподавания дисциплины «Химия» для иностранных студентов. На основе результатов сравнительного анализа различных подходов к организации образовательного процесса для иностранных студентов, предложены пути решения выявленной проблематики.

Ключевые слова: иностранные студенты, химия, организация учебного процесса, культурные и языковые различия.

ABOUT SOME ASPECTS OF TEACHING PROCESS BY "CHEMISTRY" IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT

The article discusses the features of teaching the discipline "Chemistry" for foreign students. Various approaches comparative analysis of the educational process organization for foreign students is presented, ways of solving the identified problems are proposed.

Key words: foreign students, chemistry, educational process organization, cultural and linguistic differences.

Введение. Химия – это один из наиболее сложных предметов в образовательном пространстве, как в средней, так и в высшей школе. Проблема познания окружающего мира в рамках данной учебной дисциплины предстает перед обучающимися в неизвестной, недоступной, с точки зрения обывателя, непривычной форме. Химия – наука, изучающая химические элементы, образуемые ими простые и сложные вещества, их состав, строение и свойства, их превращения и законы, которым они подчиняются.

С точки зрения практической значимости получаемые на уроках химии знания необходимы как в повседневной жизни, так и в профессиональном плане. Ряд отраслей химии в современных условиях сформировались в отдельные научные направления: биохимия, агрохимия, геохимия, космохимия, радиохимия и другие.

Достижения современной химии помогают решать ключевые проблемы человечества, например: повышение эффективности искусственных удобрений для увеличения урожайности сельскохозяйственных культур, синтез продуктов питания из непищевого сырья, разработка и создание новых источников энергии, синтез новых веществ, изучение механизма биохимических процессов в организме человека и его реализация в искусственных условиях.

Именно в таких современных условиях интеграции науки в производство, в практические задачи, а также междисциплинарности научных исследований возрастает роль единства понятийной базы научных исследований и учебных дисциплин. При преподавании курса «Химия» в высших учебных заведениях существуют проблемы обучения студентов базовым понятиям, освоения программы в соответствии с профессиональными компетенциями, но наиболее остро проявляются эти проблемы при обучении иностранных студентов и особенно, при преподавании химии на иностранном языке.

Материал и методы. Междисциплинарное обучение в любом медицинском вузе включает в себя изучение дисциплины «Химия», которая относится к базовой части естественнонаучного цикла учебных дисциплин. Общепринятой многолетней прак-

тикой большого числа высших учебных заведений Российской Федерации является обучение иностранных студентов из ближнего и дальнего зарубежья. Иностранные студенты представляют собой особый контингент обучающихся, и требуют инновационного подхода к организации образовательного процесса. Это связано, прежде всего, с их национальными и этническими особенностями, языковым барьером, психологическим аспектом слабой адаптации в чужой стране, различиями в системах среднего образования, уровнях базовой подготовки, неготовностью воспринимать на слух большие объемы информации [1].

В рамках данного исследования выполнен сравнительный анализ различных подходов в организации образовательного процесса для иностранных студентов. Оценку эффективности обучения дисциплине «Химия» выполняли для систем, сложившихся при реализации процесса подготовки студентов по техническим направлениям университета и в медицинском вузе.

В федеральном университете иностранные студенты инженерных (технических) специальностей и направлений бакалавриата изучают химию по программам профессиональной подготовки в первом семестре первого года обучения. В процессе изучения химии студенты знакомятся с основами знаний о составе, строении и свойствах веществ, возможности протекания и способах управления химическими процессами, с основными законами термодинамики и кинетики. Согласно требований основной образовательной программы, в результате изучения дисциплины «Химия» студент должен иметь представление об основных понятиях и стехиометрических законах; о строении атома, периодическом законе и периодической системе химических элементов Д.И. Менделеева; природе химической связи, строении и свойствах веществ; об энергетике и направлении химических реакций, о химической кинетике, катализе, способах управления скоростью протекания реакций; о химическом равновесии, способах смещения равновесия; о дисперсных системах и процессах в агрессивных средах; о металлах и сплавах. Студенты, успешно освоившие данные учебно-методические единицы, должны соответственно в своей будущей деятельности уметь применять основные закономерности химических процессов, проводить необходимые расчеты, делать выводы.

Иностранным абитуриентам технический университет предлагает широкий спектр образовательных программ подготовительного отделения, бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, а также возможность прохождения стажировок. Разработано большое количество модулей на английском языке. Поступая на подготовительное отделение университета, иностранные студенты могут выбрать один из четырех профилей подготовки: гуманитарный, инженерно-технический, естественнонаучный, экономический.

Обучение на подготовительном отделении проходит в группах до 12 человек по учебному плану, соответствующему будущей программе обучения на уровне бакалавриата/специалитета/ магистратуры/аспирантуры. В первом семестре студенты изучают только один предмет – «Русский язык как иностранный». По результатам обучения определяется уровень владения русским языком. Если он соответствует уровням В1...В2, то студент продолжает обучение на первом курсе по программе выбранной специальности и во втором семестре изучает уже 6...7 базовых дисциплин в соответствии с профилем подготовки [2].

В том случае если уровень знаний русского языка ниже обозначенного, при дальнейшем обучении он дополнительно посещает факультатив по изучению русского языка. Система организации учебного процесса построена таким образом, что иностранные студенты интегрированы в группы с русскоязычными студентами, что способствует их лучшей социализации и психологической адаптации в чужой стране. Таким образом, именно овладение основами русского языка, подготовка к изучению базовых дисциплин при дальнейшем обучении и максимальная интеграция иностран-

ных студентов в учебную, общественную и социальную среду являются первоочередными задачами обучения на подготовительном отделении САФУ.

Иностранные студенты, обучающиеся в Северном Государственном медицинском университете (СГМУ) по специальности «Врач общей практики» изучают дисциплину «Химия» во втором семестре первого курса. Процесс изучения базовых дисциплин естественно-научного блока, и химии в том числе, включает в себя лекции, практические занятия и лабораторные работы. Весь необходимый теоретический материал размещен на информационной платформе университета, что позволяет проводить обучение также в режиме дистанционного обучения, используя лекции-визуализации по всем темам курса, видео лабораторных работ, варианты тестовых заданий, глоссарий и примеры решения конкретных заданий. Весь комплекс содержит материалы на английском языке. Данный учебно-методический модуль успешно используется и при реализации смешанной модели обучения.

Базовый уровень химических знаний иностранных студентов значительно отличается от знаний выпускников российских школ, большинство иностранных студентов не имеют никакого опыта проведения лабораторных работ по химии и некоторые темы традиционно оказываются сложными. Например, расчеты, связанные с концентрациями растворов, термодинамические расчеты, теория электролитов. Тогда как, напротив, в вопросах органической химии иностранные студенты разбираются достаточно хорошо. Целесообразно оценить уровень начальных знаний студентов и учитывать это при организации процесса обучения. Следует обратить большее внимание на изучение таких тем, как «растворы, концентрации растворов, теория сильных и слабых электролитов, буферные системы, коллигативные свойства растворов, методики титрования, термодинамические расчеты».

Результаты и их обсуждение. Структура и содержание дисциплины «Химия» в медицинских университетах включает в себя только отдельные элементы биоорганической химии, изучение таких аспектов биоорганической химии как аминокислоты, нуклеиновые кислоты, химия простых и сложных углеводов, липидов предваряет детальное изучение этих тем в курсе «Биохимия» в дальнейшем. Поэтому более целесообразным нужно считать увеличение объема именно практических и лабораторных занятий для иностранных студентов с целью приобретения практических навыков.

Кроме культурно-языковых отличий очень большое значение имеет разница представлений (интерпретации) химических понятий, законов, важнейших химических явлений и процессов, современной химической символики (особенно аббревиатур), значимости сведений об элементах, соединениях, их получении и применении. К примеру, электронное семейство элементов, соответствующее английским *electronic family, group* иностранные студенты называют только *block*, не связывая при этом переход элемента в возбужденное состояние с изменением его валентности. Разночтения возникают и при изучении термодинамики и кинетики химических процессов, химического равновесия, традиционно сложных для изучения всеми студентами, независимо от их национальной принадлежности [3, 4].

Понятие «смещение химического равновесия» (*chemical equilibrium shift*), теряет смысл при использовании глаголов *offset, removal, displacement*. «Тепловой эффект реакции» (*chemical reaction effect*) не точно передается термином «*heat of reaction*». Из года в год студенты из ближнего и дальнего зарубежья демонстрируют особенно слабые знания тем, касающихся свойств растворов, способов выражения концентраций растворов, процессов диссоциации, обменных реакций, гидролиза водных растворов солей. Тогда как логично вытекающая из вышеперечисленных тема «буферные растворы, буферные системы крови, механизмы их действия» является жизненно необходимой для будущего врача или фармацевта.

Учитывая то, что обучение на последующих курсах медицинского университета включает изучение биохимии, физической и коллоидной химии, физико-химических методов, аналитической химии знание общей и неорганической химии является исключительно важным.

Однако, самым значительным препятствием в организации образовательного процесса для иностранных студентов СГМУ является лингвистическая проблема. С первого курса и до получения диплома, иностранные студенты проходят обучение на английском языке, который не является родным ни для преподавателей, ни собственно для самих студентов, что требует огромного количества преподавателей, знающих не только свой предмет, но и английский язык на уровне, достаточном для эффективного обучения студентов. Студенты осваивают русский язык в объеме, предусмотренном учебным планом для лингвистической подготовки в течение всего периода обучения. Преподаватели совершенствуют уровень знаний английского языка на соответствующих курсах повышения квалификации, реализуемых университетом.

Согласно учебному плану, дисциплину «Химия» студенты осваивают в первый год обучения, только начиная изучение русского языка. Поэтому основным языком коммуникаций является английский язык. Это определяет необходимость решения преподавателями двух основных образовательных задач: поддержания своего собственного уровня владения английским языком и поиска альтернативных, по сравнению с обычными (традиционными для русскоязычной коммуникации) образовательными методиками и подходами обучения основам химических знаний студентов из зарубежных стран.

Заключение. Таким образом, столкнувшись при преподавании предмета «Химия» иностранным студентам с необходимостью учитывать не только базовые знания студентов, но и разницу структуры и содержания курса, трудности лингвистического плана, отличием трактовок и обозначений терминов и ключевых понятий можно сделать следующие выводы.

1. При изучении дисциплин естественно-научного цикла на иностранном языке необходимо использовать не только учебно-методическую литературу профессионально-признанных издательств, но и опираться на требования и рекомендации стандартов международных организаций, в частности, в химии к таким можно отнести IUPAC и IFCSS.

2. Увеличить количество лабораторных работ по общей химии с применением расчетов концентраций растворов и приготовлением растворов объемных и весовых концентраций, освоением методик титриметрического анализа с количественными расчетами по результатам титрования, построением кривых титрования, приготовлением буферных растворов.

3. Разработать билингвистические методические пособия с параллельным переводом содержания на русский язык, что не только сделает более успешным изучение химии, но и окажет помощь иностранным студентам в изучении русского языка, облегчит процесс их интеграции в русскоговорящую среду.

Список использованной литературы:

1. Северный Арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова: [сайт]. URL: https://narfu.ru/entrant/for_international (дата обращения: 28.10.2023)
2. Перфилова И. Л., Соколова Т. В., Юмашева Л. В. О курсе общей химии для иностранных студентов, обучающихся по адаптивной программе на уровне бакалавра // Актуальные вопросы обучения иностранных студентов : сборник научно-методических трудов. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2014. – 276 с.
3. Сайфуллин Ф.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. Книга1.(Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. – 264 с.)
4. Сурыгин А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях: диссертация доктора педагогических наук. 13.00.08- Теория и методика профессионального образования. Санкт-Петербург. 2000. 311 с.

УДК 159.922.736.4:159.943

СПЕЦИФИКА ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье изучен вопрос тревожности в подростковом возрасте. Как влияет тревожность на психическое здоровье подростков. В рамках трудов отечественных и зарубежных исследователей рассмотрена проблема тревожности, освещены особенности подросткового возраста.

Ключевые слова: тревожность, подростковый возраст, психологическое здоровье.

SPECIFICITY OF ANXIETY IN ADOLESCENCE

The article examines the issue of anxiety in adolescence. How anxiety affects adolescent mental health. Within the framework of the works of domestic and foreign researchers, the problem of anxiety is considered, the features of adolescence are highlighted.

Key words: anxiety, adolescence, psychological health.

Введение. В условиях современной глобализации огромное психологическое давление оказывается на каждого индивид. Научный прогресс, большие объемы информации создают напряжение во всех направлениях деятельности общества, так как оно постоянно нуждается в проведении инноваций и модернизации, отвечающей требованиям современности. Сфера образования стала не исключением. На учащих обрушилась колоссальная психологическая загруженность, что явилось причиной возникновения стресса. Школьная тревожность – распространенное явление. Стресс или внезапные изменения в школьной жизни – плодотворная почва для беспокойства. При высокой тревожности у подростков формируется неадекватное представление о себе и появляются трудности адаптации, также последствиями тревожности могут проявляться в виде соматических заболеваний. Низкий уровень тревожности означает безразличие к ситуации или проявление психологических защитных механизмов.

Цель исследования: изучить особенности проявления тревожности в подростковом возрасте.

Материал и методы. Для изучения тревожности в подростковом возрасте была использована диагностическая методика Ч.Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности.

Результаты и их обсуждение. В психологической литературе существует множество трактовок понятия тревожность. Это понятие стало часто упоминаться в психологических теориях с тех пор, как З. Фрейд в 1927 году первым ввел его в своей работе «Страх», и обозначил эту проблему как психологическую. Проблема тревожности изучается в работах таких отечественных авторов как В. М. Астапов, Н. Д. Левитов, А. М. Прихожан, К. Р. Сидоров, и др., и зарубежных: А. Адлер, Л. В. Бороздина, Ч. Д. Спилбергер, З. Фрейд и др.

Проблема тревожности стала предметом специального исследования у К. Хорни. Согласно теории К. Хорни, основные источники тревожности и беспокойства личности оказываются результатом неправильных человеческих отношений.

А.В. Петровский пояснял, что «тревожность – индивидуальная склонность к переживанию тревоги, которая характеризуется низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности» [1, с. 18-19].

По мнению А.М. Прихожан «тревожность – это ощущение эмоционального дискомфорта, в основе которого лежит предвкушение некой опасности, предстоящего неблагополучия» [2, с. 9].

Айзенк рассматривает тревожность, как «одно из основных свойств личности, как фактор, определяющий ее развитие» [3, с. 22].

Представитель гуманистического направления в психологии, К. Роджерс, определяет личность как «продукт развития человеческого опыта или как результат усвоения общественных форм сознания и поведения». Тревожность формируется в том случае, если у человека возникает чувство что его поведение не соответствует социальным нормам среды. Другой источник тревожности К. Роджерс видит в том, что существует ряд явления, которые лежат ниже уровня сознания, и если эти явления носят угрожающий для личности характер, то они могут быть восприняты подсознательно, еще до того, как они осознаны. Когда происходит столкновение двух уровней сознания личности – сознательного и бессознательного – возникает тревога [4, с. 27].

Подростковый возраст – важнейший период развития социальных и эмоциональных навыков, важных для психического благополучия. К ним относятся формирование здорового режима сна; регулярная физическая активность; развитие навыков в области преодоления трудных ситуаций, решения проблем и межличностного общения; и обучение эмоциональному самоконтролю. Большое значение имеют безопасные, благоприятные условия в семье, школе и сообществе в целом.

На психическое здоровье подростка влияет целый ряд факторов. Увеличение числа воздействующих на подростка факторов риска усугубляет их потенциальные последствия для его психического здоровья. Повышать уровень стресса в подростковом возрасте могут, в частности, воздействие неблагоприятных факторов, желание быть таким же, как ровесники, и поиск идентичности. Влияние СМИ и гендерных норм может усугублять несоответствие между действительностью, в которой живет подросток, и его устремлениями или представлениями о будущем. Другими значимыми детерминантами психического здоровья являются качество жизни в семье и взаимоотношения со сверстниками. Признанными факторами риска для психического здоровья являются насилие (особенно сексуальное насилие и издевательства со стороны сверстников), жесткие методы родительского воспитания и социально-экономические проблемы.

Некоторые подростки подвергаются повышенному риску нарушений психического здоровья из-за условий жизни, стигматизации, дискриминации, социальной изоляции либо отсутствия доступа к качественной помощи и услугам. В эту категорию входят подростки, живущие в условиях гуманитарных кризисов и нестабильности; подростки, страдающие хроническими заболеваниями, расстройством аутистического спектра, нарушениями интеллектуального развития и другими неврологическими расстройствами; беременные подростки, подростки, ставшие родителями или вступившие в ранний или принудительный брак; сироты; и подростки из числа этнических или сексуальных меньшинств либо других дискриминируемых групп населения.

В подростковом возрасте распространены эмоциональные расстройства. Наиболее распространены в этой возрастной группе тревожные расстройства, которые могут включать панику или чрезмерное беспокойство. Тревожные и депрессивные расстройства могут привести к серьезному снижению посещаемости и успеваемости в школе. Социальная отчужденность может усугублять изоляцию и ощущение одиночества. Депрессия может приводить к самоубийству.

Психологическое здоровье – это состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества. [5, с. 145].

Состояние здоровья у подростка является очень важным составляющим, оно зависит от процесса обучения, воспитывает, формирует картину мира, учит все то, с чем учащийся соприкасается в течение дня [5, с. 134].

Для достижения поставленной цели мною было проведено эмпирическое исследование особенностей проявления тревожности в подростковом возрасте, которое проходило на базе ГУО «Средняя школа №2 г. Городка», выборочную совокупность составили 78 респондентов в возрасте 12-14 лет.

Для изучения тревожности в подростковом возрасте была использована диагностическая методика Ч. Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности. Рассмотрим результаты исследования ситуативной тревожности в подростковом возрасте.

Согласно исследованию, 27 % респондентов имеют высокий уровень ситуативной тревожности, при котором подростки в момент исследования были напряжены и переживали сильное чувство беспокойства. Повышенная тревожность может негативно сказываться на психосоматическом здоровье подростка, из-за этого появляются головные боли, рассеянность, раздражительность, сердцебиения при волнении, беспокойный сон. Все это мешает их успешной учебной деятельности. Средний уровень ситуативной тревожности выявлен у большинства респондентов (67 %), это свидетельствует о норме, об умеренном состоянии ситуативной тревожности. Низкий уровень ситуативной тревожности был выявлен у 6 % подростков, это может говорить о наличии скрытых переживаний, которые спрятаны под безразличием.

Далее рассмотрим результаты исследования личностной тревожности в подростковом возрасте.

Достаточно большое количество подростков имеет высокий уровень личностной тревожности – 32 %, которая носит устойчивый характер, является чертой личности. Средний уровень личностной тревожности выявлен у 64 % респондентов, это свидетельствует о нормальном эмоциональном состоянии. У 4 % испытуемых выявлен низкий уровень личностной тревожности, что является показателем психологической защиты как способа реагирования на стресс.

Таким образом, тревожность – это особое эмоциональное состояние, при котором индивид испытывает неполноценность своего организма, проявляет повышенную тревогу и неуверенность в чем-либо. Полученные данные из исследования свидетельствуют о том, что ситуативная и личностная тревожность в основном проявляется на среднем уровне, что говорит о нормальном эмоциональном состоянии, подросток адекватно переживает различные ситуации связанные со школой, с семьей, со сверстниками, ищет пути решения из них, берется за новые возможности. Далее мы наблюдаем высокий уровень тревожности у некоторых подростков, что свидетельствует о формировании заниженной самооценки, восприятию окружающего мира как опасность и угрозу, о проявлении неуверенности, мнительности, затруднении в выборе решения. Данный уровень тревожности создает угрозу психическому здоровью личности и способствует развитию предневротических состояний.

Заключение. Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику. Возникновение тревожности связано с неудовлетворением потребностей возраста. Для каждого возрастного периода существуют области, которые вызывают тревожность у большинства детей. У детей раннего возраста тревога связана с разлукой с близкими людьми. У детей, которые только пошли в школу – адаптация к школе, в младшем подростковом возрасте – это общение с родителями, учителями, в старшем подростковом возрасте – общение со сверстниками. Однако внутренний конфликт, связанный с отношением к себе, самооценкой, Я-концепцией, является важным источником тревожности у подростков. В подростковом возрасте тревожность закрепляется в качестве личностного образования на основе ведущей потребности в устойчивом отношении к себе. Внутренний конфликт играет центральную роль в возникновении и закреплении тревожности.

Таким образом можно отметить, что тревожность на каждом этапе возрастного развития специфична, тревожность как устойчивая личностная черта формируется только в подростковом возрасте.

Список использованной литературы:

1. Климова, Ю. Нарисуй свой страх (Как избавить детей от чувства страха) / Ю. Климова // *Семья и школа*. – 1999. – № 9. – С. 18–19.
2. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2009. – С. 9.
3. Айзенк, Х. Психологические теории тревожности / Х. Айзенк // *Тревога и тревожность* / под ред. В. М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 224-247.
4. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – С. 224.
5. Никифоров, Г.С. Психология здоровья / Г.С. Никифорова. – СПб. Питер, 2006. – 607 с.
6. Богомаз, С.Л. Проблема самосознания и познания других у старшеклассников / С.Л.Богомаз // *Психология личности: новые подходы в исследовании [Электронный ресурс]: сборник науч. статей* / [под общ. ред. С. Л. Богомаза]. – УО "ВГУ им. П. М. Машерова". – Витебск: Изд-во УО "ВГУ имени П. М. Машерова", 2004. – С.17–31. – Режим доступа: URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/1750>. – Дата доступа: 27.09.2023.

Ганкович А.А., старший преподаватель
Милашевич Е.П., старший преподаватель
Поташева Ю.Л., старший преподаватель
love.kafedra@mail.ru

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

УДК 316.61:331.101.264.2-057.21:005.32

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Статья посвящена проблеме реализации подходов к психологической адаптации специалистов. Цель статьи – презентация разработки научных основ психологической адаптации специалистов оперативных должностей, как основы программы коррекционно-развивающего тренинга «Психологическая адаптация специалиста при подготовке к назначению на оперативную должность»

Ключевые слова: адаптация специалистов, психологическая адаптация, тренинг адаптации.

PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF SPECIALISTS: FROM THEORY TO PRACTICE

The article is devoted to the problem of implementing approaches to psychological adaptation of specialists. The purpose of the article is to present the development of the scientific foundations of psychological adaptation of specialists in operational positions, as the basis of the correctional and developmental training program "Psychological adaptation of a specialist in preparation for appointment to an operational position"

Key words: adaptation of specialists, psychological adaptation, adaptation training.

Введение. На сегодняшний день разработка проблемы процесса адаптации специалистов сталкивается со сложностями в понимании сущности, структуры и видов данного понятия, а также факторов, детерминирующих процесс адаптации. Существующие точки зрения по вопросам адаптации человека можно условно разделить на два подхода: обобщенное понимание адаптации (в широком смысле) и специфическое рассмотрение адаптации (в узком смысле). В профессиональной деятельности мы рассматриваем адаптацию как психологическое состояние человека, связанное с отождествлением личных интересов с интересами организации, а также как приобретение новых знаний, умений, навыков в процессе выполнения стоящих перед работником задач в процессе труда.

В психологическом плане (в узком смысле) адаптация сотрудников отражает направленность на снятие напряженности, возникающей вследствие отсутствия необходимого опыта выполнения требуемых функций и задач.

В работе О.В. Краснова психологическая адаптация трактуется как процесс организации социального взаимодействия и личностного развития, который состоит из нескольких блоков:

- адаптация работника к особенностям социально-психологического климата и атмосферы в рабочей группе;
- адаптация сотрудника к особенностям профессиональной деятельности;
- развитие личностного ресурса специалиста [1].

Необходимо учитывать и тот факт, что процесс психологической адаптации происходит непрерывно и может вызвать определенные трудности для человека в профессиональной деятельности. Например, ожидания специалиста в отношении работы не соответствуют реальному состоянию дел; специалист переоценивает свои возможности и недооценивает сложность, ответственность предстоящей работы; дисгармоничные отношения в рабочей группе; недостаток практической подготовки сотрудника; неадекватные представления о специфике труда.

В связи с этим мы считаем актуальным исследование проблем психологической адаптации специалистов (в частности, при подготовке к назначению на оперативную должность) и создание научно-методических рекомендаций по психологическому сопровождению адаптивных процессов работников в организации.

Цель статьи – презентация разработки научных основ психологической адаптации специалистов оперативных должностей, как основы программы коррекционно-развивающего тренинга «Психологическая адаптация специалиста при подготовке к назначению на оперативную должность».

Материал и методы. В качестве теоретической основы представляемой разработки выступали работы следующих авторов: Т.В. Беленченкова, А. Белякова, Е.Е. Казанцева, О.В. Краснов, С.И. Макшанов и другие. Мы рассматриваем процесс психологической адаптации специалистов оперативных должностей по следующим этапам:

Первый этап – вводный (ознакомительный). Цель этого этапа – введение в систему взаимодействия с рабочей группой и особенностями клиентов, получающих услуги. На первом этапе сотрудник должен пройти входную психологическую диагностику и получить психологический инструктаж.

Второй этап – обучающий. Состоит в реализации программы «Эффективные адаптивные техники в профессии». Адаптация и обучение персонала – два взаимосвязанных процесса профессионального развития персонала. Целью этого этапа является психологическая профилактика (лекции, беседы) и практическая подготовка специалистов через тренинговые формы работы, направленные на повышение эффективности самоконтроля и саморегуляции, мотивации, самоактуализации в профессиональной деятельности.

Третий этап – актуализирующий, характеризуется полным приспособлением, успешным выполнением должностных обязанностей, становлением полноправным участником трудовой группы. Цель этого этапа – выявление факторов, обеспечивающих перенос знаний и умений, полученных в тренинге, на рабочее место. Проведение мониторинга адаптационной успешности.

Результаты и их обсуждение. Началом психологического сопровождения адаптационных процессов является входная психологическая диагностика, которая может проводиться для претендентов на оперативную должность в организации в групповом и индивидуальном плане. Важным моментом на данном этапе, мы считаем проведение психологического инструктажа, в рамках общего инструктажа, который обычно используется в процессе обучения нового сотрудника и постепенно, с приоб-

ретенением работником опыта, заменяется на другие формы взаимодействия, где специалист пользуется большей самостоятельностью и свободой. Можно выделить и общие правила для ускорения психологической адаптации: достаточно быстрое построение оптимальных отношений с коллегами по рабочей группе, понимание сущности профессиональной деятельности и изучение требований к ее выполнению, создание установки у работника на качественное и своевременное выполнение профессиональных обязанностей.

Результаты входной психодиагностики и сама практика показывают, что при типичных условиях деятельности один работник быстро овладевает необходимыми профессиональными умениями, а другой испытывает затруднения и сложности при выполнении трудовых операций. Такому сотруднику необходима дополнительная подготовка и сопровождение его трудовой деятельности. Одним из путей обеспечения быстрой и адекватной адаптации к новой должности может выступать тренинг.

Основной целью тренинга «Психологическая адаптация специалиста при подготовке к назначению на оперативную должность» является совершенствование навыков и умений работника, ведущих к его развитию и более эффективной адаптации, а также формирование не только поведенческих, но и умственных навыков и умений, в широком смысле – навыков самопознания и саморазвития. Ожидаемые результаты от проведения тренинговой работы это повышение адаптационных возможностей психики, активизация личностных ресурсов специалиста и совершенствование коммуникативных навыков, умений делового общения.

Представляя микродизайн тренинга, мы описываем в нем два основных модуля: «Тайм-менеджмент оператора» и «Оптимизация деловой коммуникации». Первый модуль тренинговой программы направлен на расширение представлений специалиста о возможностях построения индивидуального тайм-менеджмента и развитие компетентности во времени, как умения соотносить, согласовывать свое персональное время со временем других людей, своей работы и организации. Кроме того, обращается внимание на формирование стрессоустойчивости специалиста и освоение методов самодиагностики с целью познания особенностей эмоциональных состояний, причин их возникновения; овладение методами, приемами оказания помощи в ситуациях профессионального стресса самому себе и другим сотрудникам.

Для решения задач оптимизации деловой коммуникации специалистов, мы считали необходимым создание системы упражнений направленных на формирование социально-личностных компетенций: быть способным к социальному взаимодействию; обладать умением строить межличностные коммуникации; иметь навык работы в команде; логично, аргументированно и ясно строить речевые конструкции. Специалисту важно овладеть психологией делового общения, так как это динамично развивающееся направление современной психологической науки на пересечении социальной психологии, психологии личности, конфликтологии, менеджмента и активно реализующее научные достижения в практической психологии [2].

Данный тренинг предполагает также овладение работником системой соответствующих психологических приемов, повышающих эффективность его адаптивности и, следовательно, качество профессиональной деятельности.

Заключение. Необходимо подчеркнуть, что психологическая адаптации характеризуется системой объективных и субъективных признаков, оценка которых позволяет сделать вывод об успешности психологической адаптации работника, конкретизировать проблемы и принять решение о необходимых корректирующих мероприятиях для сотрудника. В настоящее время перед руководителями постоянно возникает необходимость оптимизации адаптационного процесса, формирования эффективной системы адаптации, включающей совокупность мероприятий, которые бы позволили работнику предприятия успешно войти в новую должность с минимумом потерь, как

для себя, так и для организации. Адаптация является одним из элементов системы управления персоналом организации, и ее результаты в значительной мере влияют на эффективность всей системы и трудовой деятельности.

Список использованной литературы:

1. Краснов, О.В. Психологическая адаптация социального работника в социальном обслуживании / О.В. Краснов // Психологические науки: теория и практика: материалы IV международной научной конференции (г. Москва, ноябрь 2015г.).- Москва: Буки-Веди, 2015. – С.22–25.
2. Психология делового общения : учеб.-метод. комплекс по учеб. дисциплине для спец. (направление специальности) 1-21 05 02-03 "Русская филология (деловая коммуникация). Языкознание" / сост. Е. П. Милашевич. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 91 с. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/10969>
4. Ростовцева, М.В. Тренировка профессионально важных качеств оперативного персонала железнодорожных станций / М.В. Ростовцева, С.Л. Богомаз, В.А. Каратерзи, Ю.Л. Поташёва // Право. Экономика. Психология. – 2022. – № 2(26). – С. 57–63. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/32630>.

Герасимова В.В.*, доцент, кандидат психологических наук
leto2301@mail.ru

Бадриева Р.Р.**, директор школы, кандидат экономических наук
rina.73-22@mail.ru

**Казанская государственная медицинская академия – филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Казань, Республика Татарстан*

***МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 18 с углубленным изучением английского языка» Вахтитовского района г. Казани, Республика Татарстан*

УДК 159.9

ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И БИО-ПСИХО-СОЦИО-ДУХОВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНДАМЕНТА ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Статья посвящена проблеме профессионального самоопределения современных представителей молодого поколения. В ней представлен потенциал применения полилингвального образования и проектной деятельности в предпрофильной подготовке, реализуемой на основе био-психо-социально-духовной научной парадигмы в условиях общеобразовательной организации. Интеграция указанных конструктов, способствует нивелированию присутствующих тенденций расщепления в самоосознании, поведении, отношениях, представлений об окружающей действительности, способствует актуализации фундамента личности в профессиональном самоопределении и саморазвитии.

Ключевые слова: полилингвальное образование, био-психо-социально-духовная парадигма, фундамент личности, профессиональное самоопределение, саморазвитие

MULTILINGUAL EDUCATION AND BIO-PSYCHO-SOCIO-SPIRITUAL ORGANIZATION OF A PERSON AND SOCIETY AS AN INTEGRAL TOOL FOR THE FORMATION OF THE FOUNDATION OF PERSONALITY IN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AND SELF-DEVELOPMENT

The article is devoted to the problem of professional self-determination of representatives of the modern young generation. It presents the potential for the application of multilingual education and project activities in pre-professional training, implemented on the basis of the bio-psycho-socio-spiritual

scientific paradigm in the conditions of a general educational organization. The integration of these constructs contributes to the levelling of the present splitting tendencies in self-awareness, behaviour, relationships, ideas about the surrounding reality, contributes to the actualization of the foundation of personality in professional self-determination and self-development.

Key words: multilingual education, bio-psycho-socio-spiritual paradigm, personality foundation, professional self-determination, self-development.

Введение. Вопрос профессионального самоопределения и развития личности представителями молодого поколения не утрачивает своей актуальности в настоящее время, несмотря на разработанность этой темы в трудах Н.С. Чистяковой, Н.С. Пряжникова, Е.А.Климова, Г.В.Резапкиной, Э.Ф.Зеера, И.Л.Соломина, Е.И.Рогова и др.

Изменения в укладе жизни семьи, организации трудовой деятельности, системе отношений между детьми и родителями, учениками и преподавателями, обусловленные развитием цифровизации, актуализируют необходимость представителям образовательных организаций, научного сообщества, родительской общественности вести работу по поиску и определению новых решений в аспекте профессионального самоопределения и развития.

Заслуживает внимания в разработке этой темы наличие характерных отличительных особенностей у представителей современного молодого поколения относительно своих сверстников из XX века. Наряду с предпочтением виртуального формата общения личным коммуникациям, ориентирование на потребление и индивидуализированность, снижением качества восприятия и непосредственной обработки чувственных данных, с помощью вербальных и невербальных средств им свойственны такие новые психологические феномены как «клиповое мышление», «клиповое сознание», «клиповое поведение» [1].

В публикации В.Л.Цветкова и А.А.Павловой термин «клиповое мышление» определен как психический познавательный процесс воспроизведения большого объема разнообразных свойств сведений, без учета причинно-следственных связей, что характеризуется нелогичностью, полным разнообразием воспринимаемой информации, снижением способностей к анализу и структурированию, высокой скоростью переключения между ее частями, фрагментами информации, отсутствием полной картины окружающей действительности. Основными признаками клипового мышления являются: конкретность; фрагментарность (отсутствие целостного восприятия); подвижность протекания нервных процессов; снижение способностей к анализу и структурированию информации; языковой минимализм и неумение выражать мысли [2, с.3]. Исследователи отметили, что «клиповое мышление» формирует «клиповое сознание».

В работе Л. Мановича указывается на то, что «клиповое сознание» отличается фрагментарностью, порой взаимоисключающим формированием понимания действительности, в котором практически отсутствуют причинно-следственные связи, утрачена способность комплексно и обобщенно подходить к решению задач [3, с. 61].

Соответственно, «клиповое поведение» содержит характеристики «клипового мышления» и «клипового сознания», которые проявляются в частой смене форм деятельности, частой незавершенностью начатого и алогичности.

В существующих реалиях, особую значимость приобретает применение в формировании личности и ее направленности разработок кафедры психотерапии и наркологии Казанской государственной медицинской академии – филиала ФГБОУ ДПО РМАНПО Минздрава России (далее – кафедра) потенциала био-психо-социо-духовной научной парадигмы человека (далее – БПСД НП) и общества и обозначения структуры «фундамента личности». БПСД НП обеспечивает построение образовательной среды конгруэнтной структурной организации человека, которая представляет собой голографическую потребностно-иерархическую структуру в форме матрешки с нормативным возрастанием масштабов потребностей от биологических через психоло-

гические и социальные к духовным. БПСД НП обеспечивает синхронизацию психических функций и процессов, актуализацию и закрепление причинно-следственных связей и закономерностей, активизирует системность, так как сочетает мультидисциплинарность, иерархичность, интеграцию и целенаправленность, создает конструкцию из разобщенных элементов, обеспечивает нормативное иерархическое соединение элементов, определяет цель и направление развития конструкции.

Отметим, что в рамках полилингвального образования иностранный язык становится инструментом профессиональной и познавательной деятельности обучающихся, способом постижения мира специальных знаний, диалогом различных культур. Оно способствует замене внешней мотивации на внутреннюю нравственно-волевую саморегуляцию, перенос акцента на саморазвитие личности, принятие и сохранение своей национальной идентичности, постижение и уважительное отношение к культуре других народов.

По аналогии, как у дома есть основание в виде фундамента и четырех основных опор, по нашему мнению, у каждого человека, независимо от места рождения, возраста, вероисповедания присутствует фундамент, также в виде четырех опор: первая опора – осознание и принятие себя человеком разумным, вторая опора – полоролевая принадлежность, третья – статусы в семье, четвертая опора – профессионал.

Учитывая ресурсность разработок кафедры и полилингвального образования администрацией МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 18 с углубленным изучением английского языка» Вахтитовского района г. Казани (далее – СОШ №18) было принято решение применить их в качестве интегрального инструмента формирования фундамента личности обучающихся старших классов в профессиональном самоопределении и саморазвитии.

Материал и методы. Материалом формирования фундамента личности обучающихся старших классов в профессиональном самоопределении и саморазвитии СОШ №18 послужило сочетание опыта полилингвального образования образовательной организации и био-психо-соци-духовной парадигмы человека и общества, который был применен при разработке проекта «Эскиз профессионального самоопределения» предпрофильной подготовки обучающихся 10-11 классов.

Проект «Эскиз профессионального самоопределения» представляет собой комплексную педагогическую систему раннего профессионального самоопределения обучающихся в психолого-педагогическом направлении. Он направлен на создание условий для конструктивного и прогрессивного личностного развития обучающихся и осознанного проектирования ими своего жизненного пути в профессиональной деятельности. В проекте обучающиеся старших классов определяют свою индивидуальность, актуализируют свое личностное развитие в патриотическом, гуманистическом, профессиональном и созидательном аспектах жизни.

Проектные решения организованы таким образом, что в образовательной организации создается особая экосистема, включающая в себя образовательную программу, систему профессиональной ориентации и профпроб, способствующая пониманию, принятию и самоопределению обучающихся в педагогические профессии.

Важно отметить, что в СОШ №18 практика обязательного изучения двух иностранных языков существует уже 20 лет. В качестве первого языка является английский, который изучается обучающимися на углубленном уровне. Занятия по этому предмету проводятся уже в подготовительной группе и в первом классе в качестве факультатива. Уровень преподавания английского языка в СОШ №18 достаточно высокий. Это иллюстрируют результаты сдачи ЕГЭ: пять лет назад он составлял 80 баллов, в 2022-2023 учебном году вырос до 84,7. При этом средний показатель по Российской Федерации – 74,27 баллов.

Изучение второго иностранного языка, как обязательного, в СОШ №18 реализуется в рамках образовательной программы в классе гуманитарного профиля. Обучающиеся наряду с английским учили немецкий, испанский и светский арабский. В настоящее время введено изучение китайского и корейского языков.

Новшеством 2023-2024 учебного года в СОШ № 18 стало введение корейского языка через реализацию проекта «Эскиз профессионального самоопределения». Проект включает в себя программный и методический материалы, технологический инструментарий и рекомендации по реализации комплементарной педагогической системы раннего профессионального самоопределения обучающихся.

СОШ №18 не первый год по желанию родителей (законных представителей) и самих обучающихся реализует программы социально-экономического профиля и гуманитарного профиля. Гуманитарный профиль представлен реализацией следующих направлений: психолого-педагогического, журналистика, изучение языков мира.

Результаты и их обсуждение. В настоящее время в школе наряду с двумя государственными языками Республики Татарстан, русским и татарским, обучающиеся изучают английский, немецкий, китайский и корейский языки. Таким образом происходит формирование полилингвальной личности, что необычайно актуально в современном мире. Изучение нескольких языков способствует как интеллектуальному развитию, так и физиологическому совершенствованию обучающихся, что резонирует с постулатами БПСД НП и проекта «Эскиз профессионального самоопределения».

Создаваемая в СОШ №18 особая эко система – социум при реализации учебно-воспитательного процесса по обучению иностранных языков и предпрофильной подготовки по психолого-педагогическому направлению, создает благоприятные условия, способствующие выбору ценностных ориентаций и жизненных ориентиров обучающихся через выбор тематического содержания и форм деятельности, позволяющие раскрыть его внутренний потенциал; исполнять различные социальные роли, выбирать и менять коллективы и объединения; общаться и взаимодействовать со взрослыми и ребятами разного возраста и круга интересов.

Данная система определяют единую стратегию погружения в педагогическую проблематику, включая основные направления, методические подходы и конкретные технологии, охватывающие личностную, коммуникационную, компетентностную сферы социализации обучающихся с учетом интересов их личности и ее развития.

Промежуточным результатом реализации проекта стало: актуализация активной гражданской позиции обучающихся, повышение их продуктивности в различных сферах жизнедеятельности, формирование навыка самозащиты от деструктивных информационных воздействий, а также достойная и уверенная победа в педагогической олимпиаде. Обучающиеся педагогического класса были отмечены 5-ю дипломами победителей городской педагогической олимпиады и 2-мя грамотами этого мероприятия в номинации «Активист года 2023».

Проект обучающихся «Бескрайняя педагогика» вошел в состав победителей конкурса грантов среди обучающихся педагогических классов, а проектная инициатива «Эскиз профессионального самоопределения» удостоен гран-при конкурса грантов среди руководителей образовательных организаций г. Казани.

В настоящее время ведется подготовка межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Практическая педагогика: от идеи до результата». Мероприятие пройдет в конце декабря текущего года, в заседание дни года «Наставника и педагога в России». Мероприятие объединит руководителей общеобразовательных организаций, педагогов и обучающихся профильных классов по психолого-педагогическому направлению подготовки в целях изучения и трансляции практического опыта педагогической деятельности в развитии профессионального самоопределения.

Заключение. На пересечении восточных и западных традиций, при изучении русского, татарского, английского, китайского и корейского языков и применения в профильной подготовке разработок кафедры происходит актуализация фундамента личности, так необходимого для сохранения ее психологического здоровья и определения профессионального вектора своего развития в современных реалиях жизни.

Список использованной литературы:

1. Карпов, А.М. Психотерапевтическая практика консультирования: учебно-методическое пособие / А.М.Карпов, В.В.Белоусова, В.В. Герасимова. – Казань: ИД «МеДДоК», 2020. – 44 с.
2. Цветков, В.Л. Клиповое мышление как актуальная психологическая проблема / В.Л. Цветков, А.А. Павлова // Вестник Московского университета МВД России. – 2023. – № 3. – С. 317–322. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://doi.org/10.24412/2073-0454-2023-3-317-322>. – Дата доступа: 06.10.2023.
3. Manovich, L. The Language of New Media / L. Manovich. – The MIT Press, 2002. – P. 61.

Головач А.Д., магистрант

vip.britova@mail.ru

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

УДК 159.99

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
МЕТОДИК ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ
ПРЕСТУПНИКОВ И ИХ ЖЕРТВ**

Статья посвящена проблеме исследования образов экономических преступников и их жертв в представлениях экономических субъектов хозяйствования. Для получения эмпирических данных были использованы такие методики, как структура образа человека (иерархическая) – СОЧ(И), автор – В.Л. Ситников, методика определения организационной лояльности, автор – С.С. Баранская, методика диагностики личностных черт «Темная триада» – апробация русскоязычной версии опросника Темная дюжина – Т.В. Корнилова, С.А. Корнилов, М.А. Чумакова, М.С. Талмач, и методика семантического дифференциала, предложенная З.В. Сикевич. Было определено, что данные методики будут применяться в малой группе – руководителей предприятия промышленности, расположенное на территории Первомайского района г. Витебска.

Ключевые слова: психологический образ, образ преступника, образ жертвы, экономика, представления экономических субъектов хозяйствования.

**ON THE QUESTION OF USING PSYCHOLOGICAL TECHNIQUES
TO STUDY THE IMAGES OF ECONOMIC CRIMINALS
AND THEIR VICTIMS**

The article is devoted to the problem of studying the images of economic criminals and their victims in the views of economic entities. To obtain empirical data, methods such as the structure of a person's image (hierarchical) – SOCH (I), author – V. L. Sitnikov, a method for determining organizational loyalty, author – S. S. Baranskaya, a method for diagnosing personality traits "Dark Triad" were used – testing of the Russian version of the Dark Dozen questionnaire – T.V. Kornilova, S.A. Kornilov, M.A. Chumakova, M.S. Talmach, and the semantic differential technique proposed by Z.V. Sikevich. It was determined that these techniques would be used in a small group – managers of an industrial enterprise located in the Pervomaisky district of Vitebsk.

Key words: psychological image, image of a criminal, image of a victim, economics, representations of economic entities.

Введение. В настоящее время социально-экономическая среда в нашей стране характеризуется сложным внутренним развитием, обусловленным как наличием позитивных сдвигов, так и актуализацией факторов, приводящих к негативным тенденциям, связанным с нарушением уголовного закона и появлением таких ролей как «преступник», «жертва», а также их взаимодействия «преступник–жертва».

По данным официальной статистики Верховного суда Республики Беларусь, в 2022 году 763 лица было осуждено за совершение преступлений коррупционной направленности, что на 19,2 % больше, чем в 2021 году (640 лица). Может показаться, что для страны с численностью 4,21 млн работоспособного населения такие цифры не существенные, но следовало бы помнить, что наказания за коррупционные преступления разные, в том числе они включают лишение свободы. А это значит, сколько человек будут привлечены к наказанию в виде лишения свободы, столько работоспособного населения «покинут» экономическую сферу как работники и плательщики налогов. В связи с этим будут увеличиваться ряды тех лиц, обеспечение которых ляжет на плечи добросовестных и добропорядочных налогоплательщиков. Кроме того, в результате совершения противоправных действий определенного лица, совершившего экономическое преступление, возникают негативные последствия в виде причиненного морального и/или материального ущерба, что закономерно влечет за собой появление такого феномена как «жертва экономического преступления».

Следует отметить, что и «преступник экономического преступления», и его «жертва», это прежде всего люди, которые имеют как общие, так и частные, можно сказать уникальные психологические характеристики своей личности и поведения. Такие особенности личности и поведения преступников и их жертв изучает наука виктимология. В этом направлении сделано много важных открытий, которые помогают правохранителям, рядовым гражданам понимать по каким алгоритмам совершается определенное преступление, кто может стать потенциальным преступником или жертвой, разработаны целые криминологические характеристики каждого из участников деликта.

В контексте виктимологии, а также в социальной психологии изучение такого феномена современного общества как «экономическое преступление», «преступник, совершивший экономическое преступление», «жертва экономического преступления» интересны по той причине, что могут дать ответ на вопрос: почему тот или иной человек может стать преступником или жертвой экономического преступления? По нашему мнению, ответ на этот вопрос будет непростым, так как затрагивает различные сферы личности, в том числе и образную сферу. Человек может стать жертвой или преступником потому, что обладает определенным набором психологических характеристик, в том числе и образов. Ведь образ – понятие достаточно глубокое и объемное. В контексте нашего исследования психологический образ – это детерминанта поведения субъекта по выбору того или иного действия. В обиходе часто употребляются выражения – образ жизни, образ мыслей. Точнее было бы сказать, набор образов, пользуясь которыми человек что-то активно совершает или наоборот предпочитает бездействовать.

В этой связи, представляется интересным выяснить, какими специфическими качествами, какими образом наделяются в обществе экономический преступник и его жертва.

Материал и методы. В рамках нашего исследования применялись материалы, изложенные в научных публикациях, посвященных проблематике исследования образов в представлениях различных субъектов с различными личностными и социологическими характеристиками в обществе.

Методы, используемые в настоящем исследовании – метод сравнительно-сопоставительного анализа, метод трактования эмпирических данных.

Результаты и их обсуждение. Нами в ходе анализа представленных статей, научных обоснований получены следующие сведения.

Исследование проводилось на небольшой выборке, $n = 10$. В выборку вошли работники, относящиеся к категории инженерно-технических специальностей и занимающих руководящие должности на предприятии промышленности, расположенном на территории Первомайского района г. Витебска. Из 10 респондентов – пятеро мужчин, пятеро женщин. Возраст от 30 до 48 лет. Образование – высшее, в зависимости от занимаемой должности – юридическое (2), экономическое (3), инженерное (5). Исследование конфиденциальное. На территории предприятия промышленности в течение последних десяти лет экономические преступления не выявлялись. Средний

размер заработной платы инженерно-технических работников по предприятию за 9 месяцев 2023 года составляет 1521,46 рублей. Временной интервал нахождения в занимаемой должности – свыше трех лет. Лица, принявшие участие в исследовании, не являлись потерпевшими по какому-либо из видов экономического преступления. Исследование проводилось в кабинете для совещаний директора предприятия. В качестве демонстрации использовались изображения условного преступника и условной жертвы случайным образом, выбранные из Глобальной сети Интернет.

Методики исследования предлагались в следующей последовательности:

- методика семантического дифференциала [4, с. 118-128];
- методика диагностики личностных черт «Темная триада», апробация русскоязычной версии опросника Темная дюжина – Т.В. Корнилова, С.А. Корнилов, М.А. Чумакова, М.С. Талмач [3, с. 99-112];
- СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая), автор – В.Л. Ситников [1, с. 77-87];
- методика определения организационной лояльности, автор – С.С. Баранская [2].

Время выполнения заданий в общем (то есть все четыре методики) варьировалось от 1 часа 28 минут до 1 часа 56 минут.

Некоторое затруднение вызвало выполнение методики диагностики личностных черт «Темная триада» в связи с тем, что по мнению респондентов «по роли исполнения служебных обязанностей» им «приходится использовать ложь, лесть и манипуляции через нецензурные выражения», однако непосредственно в самом протоколе исследований респонденты выбирали ответы с максимальным значением, где отражались социально-допустимые и социально-одобряемые варианты поведения – «я бы хотел, чтобы мной восхищались другие люди и обращали на меня внимание». При этом время выполнения методики в целом колебалось от 7 до 10 минут.

Выполнение методики по определению организационной лояльности практически не вызывало затруднений у респондентов. Однако двое из десяти участников выразили свое отношение к организации, в которой работаете и отношение к организации, в которой хотели бы работать абсолютно идентично. Также выполнение методики вызывали такие вопросы, как: а работа, как я себе представляю или какое-то конкретное место? А я отвечать должен как руководитель или, как мне кажется, могли бы ответить мои подчиненные? Среднее время выполнения методики заняло от 15 до 25 минут.

При выполнении методики семантического дифференциала затруднений не возникло, в ходе выполнения от респондентов поступали такие вопросы, как: экономический преступник – это кто-то конкретный? Например, прокурор города? А жертва экономического преступника – это отдельный человек или какое-либо предприятие? Время выполнения заняло в среднем от 15 до 20 минут.

При выполнении методики СОЧ(и) было затрачено самое большое количество времени:

- на заполнение протокола с собственным представлением о себе – от 13 до 25 минут;
- на заполнение протокола с представлениями о жертве экономического преступника – от 25 до 35 минут;
- на заполнение протокола с представлением об экономическом преступнике – от 18 до 38 минут.

У половины респондентов – преимущественно мужчины (4 из 10) возникали проблемы с вербализацией описаний жертвы и преступника в большей степени, при описании самого себя – в меньшей степени. Женщины в описаниях использовали в основном прилагательные, а также перечисления своих социальных статусов (женщина, мать, жена, дочь). Мужчины использовали прилагательные и качественные характеристики – патриот, руководитель, начальник.

У большинства испытуемых возникали проблемы с описанием жертвы – только четверо из десяти описали 20 качеств. Минимальное количество описаний – 6.

Часть описываемых качеств была задействована из предыдущей методики семантического дифференциала.

Выполнение графической части методики не вызывало вопросов, затруднений и было выполнено в достаточно короткие временные интервалы.

Заключение. Таким образом, представляется отметить, что для проведения исследований по изучению образов в сознании работников предприятий промышленности целесообразно использовать методику СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая) как наиболее описательную и позволяющую выделить определенные характеристики личности экономического преступника и его жертвы. Также целесообразно использовать методику семантического дифференциала по той же причине. Методику диагностики личностных черт «Темная триада» целесообразно использовать лишь в том случае, когда респонденты малой группы находятся на таком расстоянии друг от друга, которое не позволяет увидеть ответы других респондентов, либо применить меры по проведению методики с каждым отдельным членом малой группы. Методика, позволяющая исследовать организационную лояльность, помогает оценить уровень удовлетворенности занимаемой должности и занимаемым социальным статусом.

Список использованной литературы:

1. Ситников, В.Л. Применение методики СОЧ(И) при проведении судебно-психологических экспертиз в рамках Семейного кодекса / В.Л. Ситников, А.А. Стреленко, В.Ф. Енгальчев // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 2. – С. 77–87.
2. Баранская, С.С. Методика измерения лояльности / С.С. Баранская // Психологические исследования: электрон. науч. журн. [Электронный ресурс]. – 2011. – № 1(15). – Режим доступа: <http://psystudy.ru>. – Дата доступа: 08.10.2023.
3. Корнилова, Т.В. Методика диагностики личностных черты «Темной триады»: апробация опросника «Темная дюжина» / Т.В. Корнилова, С.А. Корнилов, М.А. Чумакова, М.С. Талмач // Психологический журнал. – 2015. – № 2. – Том 36. – С. 99–112.
4. Сикевич, З.В. Метод семантического дифференциала в социологическом исследовании (опыт применения) / З.В. Сикевич // Вестник СПбГУ. – Серия 12. Социология. – 2016. – № 3. – С. 118–128.

*Данилова Ж.Л., старший преподаватель
daniлова_17@mail.ru*

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

УДК 316.62:316.482:351.74-057.36

ОСОБЕННОСТИ ВЕРТИКАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ В СИСТЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Статья описывает характеристики вертикальных конфликтов в системе межличностных отношений сотрудников органов внутренних дел (ОВД). Представлена программа по выработке конструктивных стратегий поведения сотрудников ОВД в конфликте. Результаты проведенного исследования могут быть полезны психологам подразделений Министерства внутренних дел в процессе профилактики и разрешения вертикальных конфликтов.

Ключевые слова: конфликт, типы конфликтов. вертикальный конфликт, межличностные отношения, медиация, медиативные технологии

FEATURES OF VERTICAL CONFLICTS IN THE SYSTEM OF INTERPERSONAL RELATIONS OF EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS BODIES

The article describes the characteristics of vertical conflicts in the system of interpersonal relations of employees of internal affairs bodies (ATS). A program is presented to develop constructive strategies for the behavior of police officers in conflict. The results of the study can be useful to psychologists of the departments of the Ministry of Internal Affairs in the process of prevention and resolution of vertical conflicts.

Key words: conflict, types of conflicts. vertical conflict, interpersonal relations, mediation, mediation technologies.

Введение. К проблемам эффективного разрешения вертикальных конфликтов, проведения переговоров и достижения взаимопонимания проявляют огромный интерес не только профессиональные психологи, социологи и педагоги, но и сотрудники органов внутренних дел, так как их профессиональная деятельность протекает во взаимодействии с людьми, связанном с возникновением различных эмоционально напряженных ситуаций. Ежедневное выполнение функциональных обязанностей требует от сотрудников органов внутренних дел высокого уровня коммуникативной, в том числе конфликтной компетентности в работе. Важным направлением работы по совершенствованию деятельности сотрудников органов внутренних дел является формирование навыков конструктивного взаимодействия с людьми, обеспечивающих своевременное распознавание конфликтных ситуаций, профилактику и управление конфликтами, умение вести переговоры, вырабатывать и применять оптимальные стратегии поведения в конфликте [1].

Проблемам стиля поведения в конфликтных ситуациях в деятельности сотрудников органов внутренних дел посвящены работы В.Г. Андросюка, О.Я. Баева, В.Л. Васильева, Б.Ф. Водлазского, Г.Г. Доспулова, А.В. Дульной, Н.И. Клименко, В.Е. Коноваловой, В.Г. Лукашевича, А.Г. Ратинова, Л.Б. Филонова, где анализировались вопросы общения в конфликтных ситуациях. Однако указанные авторы не ставили перед собой цели раскрыть в полной мере сущность, причины и структуру конфликтных ситуаций, механизмы установления контакта и психологического воздействия в процессе оперативно-служебной деятельности.

Целью нашей статьи является изучение и описание особенностей вертикальных конфликтов в системе межличностных отношений сотрудников органов внутренних дел.

Материал и методы. Нами было проведено эмпирическое исследование особенностей межличностных конфликтов сотрудников органов внутренних дел на базе Оршанского отдела Департамента охраны МВД Республики Беларусь.

Исследование включало следующие этапы:

1 этап: поисково-подготовительный. На данном этапе мы изучали теоретические аспекты проблемы, подбирали методы диагностики, формировали выборку испытуемых. Работа на данном этапе также включала в себя анализ документации психолога погранотряда, целью которого являлось выявление и описание сотрудников, входящих в экспериментальную группу.

В исследовании приняли участие 20 сотрудников Оршанского отдела Департамента охраны МВД Республики Беларусь (из них 10 рядовых сотрудников и 10 руководителей различного ранга, 18 мужчин и 2 женщины). Возраст испытуемых от 20 до 45 лет. Стаж работы в органах внутренних дел: от 1 года до 20 лет.

Таким образом, испытуемые были разделены нами на две группы:

1 группа – рядовые сотрудники (10 человек);

2 группа – руководители различного ранга (10 человек).

2 этап: экспериментально-диагностический. На данном этапе была проведена диагностика особенностей межличностных конфликтов сотрудников ОВД. Далее были определены критерии эффективности работы по практической реализации экспериментального исследования, методы анализа полученных результатов. При их выборе учитывалось, что эти критерии должны реально отражать динамику изменения особенностей возрастного психического развития и быть значимыми для оценки этих изменений.

3 этап: аналитический. На данном этапе проводился анализ и интерпретация результатов исследования, а также была разработана программа по выработке конструктивных стратегий поведения сотрудников ОВД в конфликте.

В ходе исследования применялись следующие методики:

1. Опросник межличностных отношений (ОМО) (адаптация А.А. Рукавишникова). Цель: оценки типичных способов отношения к людям. Опросник был разработан В. Шутцем для того, чтобы помочь человеку понять собственное поведение и поведение других людей, объяснить, как потребности личности влияют на межличностные взаимоотношения. Его валидность и надежность подтверждены многочисленными исследованиями. Русскоязычный адаптированный вариант известен как опросник межличностных отношений (ОМО). С его помощью измеряются личностные характеристики и оцениваются отношения между людьми. Тип поведения диагностируется в трех областях – включение (I), контроль (С), и аффект (А), по шестишкалам.

2. Тест на оценку уровня конфликтности личности (по В. Ряховскому). Данная методика позволяет выявить уровень конфликтности испытуемых.

3. Методика «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса, которая предназначена для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации. Методика может использоваться в качестве ориентировочной для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия. К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше [2, с. 119].

Результаты и их обсуждение. Результаты изучения межличностных отношений, полученных при помощи методики В. Шутца в модификации А.А. Рукавишникова представлены на рисунке 1:

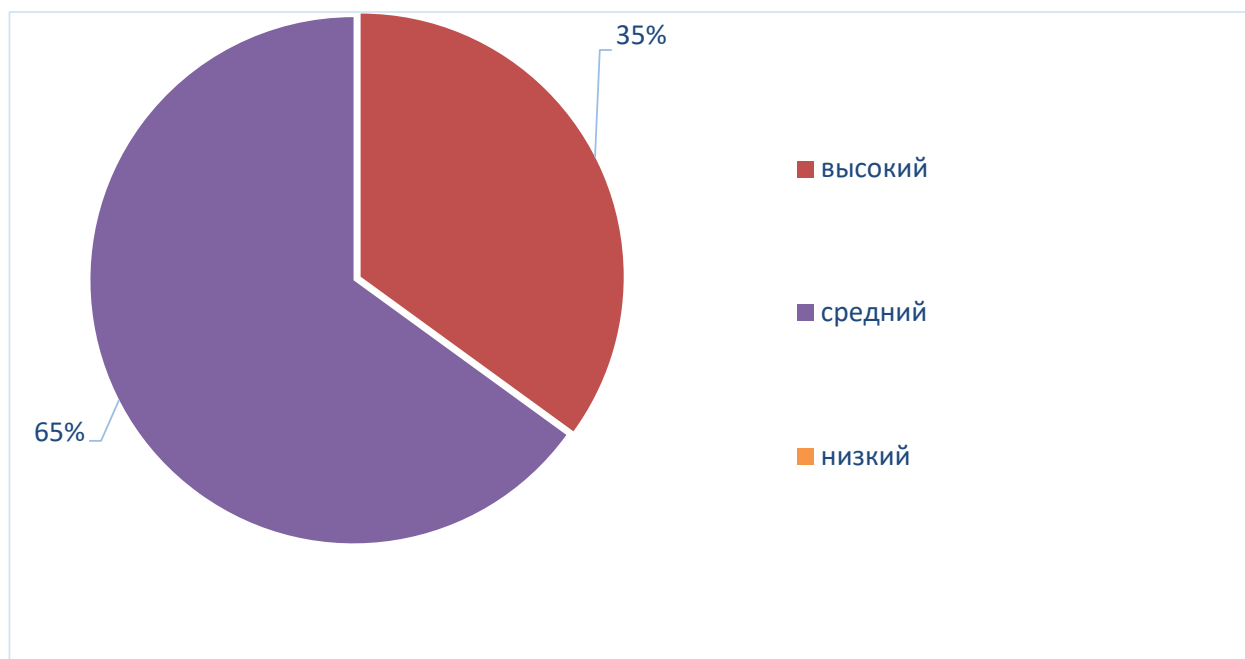


Рисунок 1 – Результаты оценки сотрудниками межличностных отношений методики В. Шутца в модификации А.А. Рукавишникова

Результаты сотрудников Оршанского отдела Департамента охраны МВД Республики Беларусь показали, что низких значений по данной методике выявлено не было, в оценке респондентами межличностных отношений преобладает средний показатель (у 65%), высокий показатель отметили 35% респондентов. Качественный анализ полученных результатов представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели оценки межличностных отношений сотрудников Оршанского отдела Департамента охраны МВД Республики Беларусь

Показатель	Уровень (%)		
	высокий	средний	низкий
Ae – стремление быть в близких отношениях с остальными	45	20	35
Aw – стремление, чтобы другие хотели быть эмоционально более близкими	25	30	45
Ie – стремление принимать остальных, быть членом группы, участвовать в совместной деятельности	40	40	20
Iw – стремление окружающих быть в обществе индивида	40	35	45
Се – контроль и влияние на окружающих	45	15	40
Cw – потребность индивида в зависимости	35	45	20

Из данных таблицы 1 мы можем видеть, что:

- стремление быть в близких отношениях (Ae) на высоком уровне проявляют 45% опрошенных, на среднем уровне – 20%, не характерно для 35%; при этом средние и высокие результаты говорят о потребности респондентов создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими сослуживцами, на основе которых возникают взаимодействие и сотрудничество; низкие – стремление респондентов отталкивать от себя людей, не иметь потребности создавать и поддерживать отношения с окружающими;

- стремление, чтобы другие хотели быть эмоционально более близкими (Aw) на высоком уровне выявлено у 25 % опрошенных, на среднем уровне – у 30 % педагогических работников, на низком уровне – у 45 %. При этом высокие и средние баллы по данному показателю позволяют судить о том, что данные испытуемые хотят, чтобы остальные без разбора устанавливали с ним близкие эмоциональные отношения. Низкие баллы свидетельствуют о том, что данные респонденты очень осторожны при выборе лиц, с которыми создают более глубокие эмоциональные отношения;

- стремление принимать остальных, быть членом группы, участвовать в совместной деятельности (Ie) в низкой степени проявляется у 20% опрошенных, на среднем уровне характерно для 40%, на высоком уровне проявляются также у 40% сотрудников органов внутренних дел; при этом высокие значения респондентов по этой шкале указывают их активное стремление принадлежать к своей рабочей группе, стремление принимать сослуживцев; низкие – говорят о том, что респонденты не чувствуют себя хорошо среди сослуживцев и имеют склонность избегать контактов с остальными;

- стремление окружающих быть в обществе индивида (Iw) на высоком уровне продемонстрировали 40% опрошенных, на среднем – 25%, на низком уровне – 45%; при этом: высокие значения респондентов по этой шкале свидетельствуют о стремлении к тому, чтобы окружающие проявляли инициативу в общении с ними в одном коллективе и вовлекали в свою деятельность; низкие – предполагают, что респонденты имеют тенденцию общаться с малым количеством людей, не проявляют поведения, направленного на поиски контактов, на стремление принадлежать к своей группе, избегают ее общества и чаще работают одни;

- контроль и влияние на окружающих (Ce) на высоком уровне проявляется у 45%, на среднем – у 40%, на низком – у 15%; высокие значения у респондентов свидетельствуют о их стремлении контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других. Низкие – показатель активное избегание принятия решений и взятия на себя ответственности. Респонденты часто не берут управление на себя и даже избегают контакта с остальными;

- потребность индивида в зависимости (Cw) на высоком уровне проявляется у 35%; на среднем – у 45%, низком – у 20%; высокие значения отражают потребность респондентов в зависимости, в ожидании контроля и руководства со стороны окружающих, о нежелании брать на себя ответственность; низкие значения предполагают, что респонденты не принимают контроля над собой.

Таким образом, результаты, продемонстрированные респондентами, позволили резюмировать: большая часть респондентов стремятся к близости с окружающими людьми, принимая их, на что окружающие отвечают респондентам взаимностью; при этом влияние окружения и респондентов является двояким – респонденты влияют на окружение и окружение влияет на них. Большая часть, скорее всего, удовлетворена межличностными отношениями в коллективе, но эта удовлетворенность не полная – порядка 20-40% опрошенных отмечают некоторую неудовлетворенность в существующих отношениях на момент обследования.

После подсчета и анализа данных, полученных в ходе опроса сотрудников Оршанского отдела Департамента охраны МВД Республики Беларусь при помощи методики К. Томаса «Стратегии поведения личности в конфликте», были получены следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2 – Сводная таблица результатов методики К. Томаса «Стратегии поведения личности в конфликте»

Сотрудники	Баллы	Стратегии поведения	Руководители	Баллы	Стратегии поведения
1	8	избегание	1	10	компромисс
2	9	соперничество	2	8	избегание
3	8	избегание	3	9	соперничество
4	9	соперничество	4	8	приспособление
5	8	соперничество	5	0	приспособление
6	8	приспособление	6	8	приспособление
7	8	компромисс	7	8	приспособление
8	8	приспособление	8	8	приспособление
9	8	приспособление	9	7	избегание
10	9	приспособление	10	8	приспособление

Более наглядно полученные результаты представлены на рисунке 2:

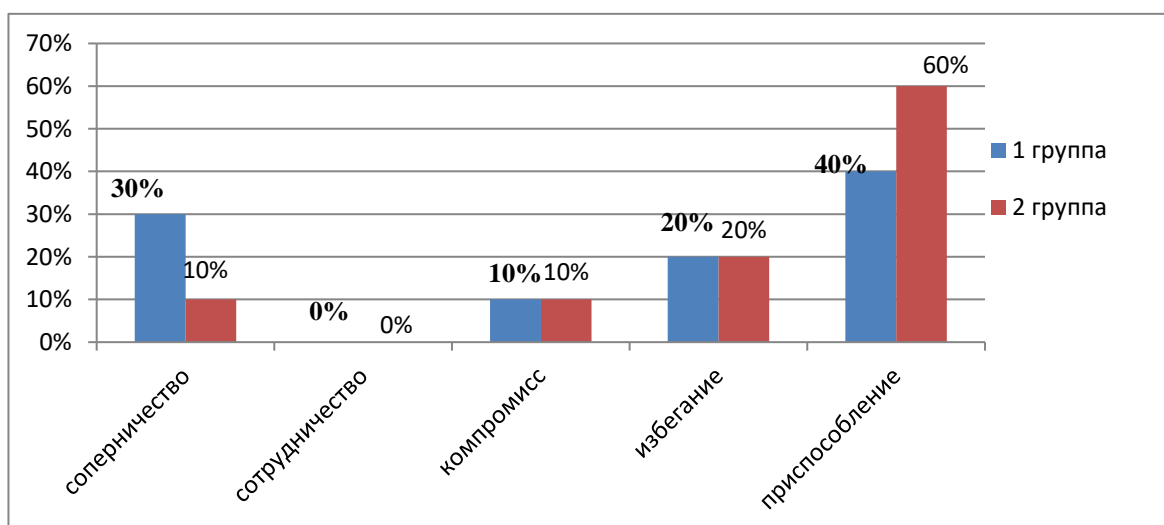


Рисунок 2 – Стратегии поведения сотрудников в конфликтных ситуациях

Из данных рисунка 2 можно сделать вывод, что в исследуемой выборке доминирует такая стратегия поведения в конфликте, как приспособление. Данную стратегию поведения в конфликтных ситуациях избирают 60 % 2 группы (6 человек) и 40 % 1 группы (4 человека). Далее было выявлено, что 30 % 1 группы (3 человека) и 10 % респондентов 2 группы в ходе конфликтов выбирают стратегию соперничества. Также 20 % респондентов 1 группы (2 человека) и 20 % респондентов 2 группы выбирают стратегию избегания. Стратегию компромисса в конфликтной ситуации избирают 10 % респондентов 2 группы (1 человек) и 10 % респондентов 2 группы соответственно. Стратегию сотрудничества не выбрал ни один из испытуемых обследованной выборки. Далее рассмотрим результаты методики на оценку уровня конфликтности личности (по В. Ряховскому) (рисунок 3).

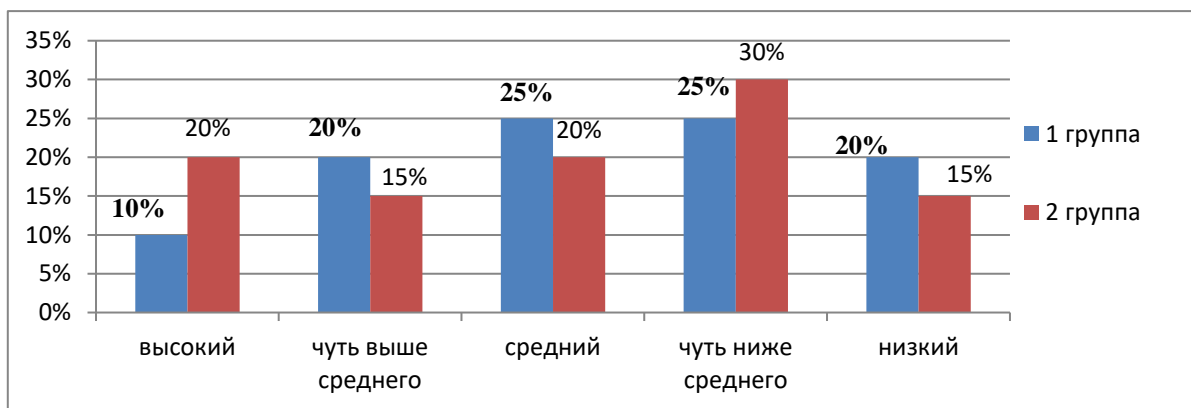


Рисунок 3 – Уровни конфликтности сотрудников Оршанского отдела Департамента охраны МВД Республики Беларусь

Из данных рисунка 3 мы можем увидеть, что среди сотрудников Оршанского отдела Департамента охраны МВД Республики Беларусь обеих групп очень высоких и очень низких показателей конфликтности не выявлено.

Высокий уровень конфликтности выявлен у 10 % испытуемых первой группы (4 человека); чуть выше среднего – у 20 % испытуемых данной группы (6 человек); средний – у 25 % испытуемых (7 человек); уровень чуть ниже среднего имеют также 25 % испытуемых (7 человек); наконец низкий уровень конфликтности был выявлен у 20 % испытуемых первой группы (6 человек).

Что касается уровня конфликтности во второй группе, то высокий уровень выявлен у 20 % испытуемых (6 человек); уровень чуть выше среднего – у 15 % испытуемых (4 человека); средний уровень – у 20 % испытуемых второй группы (6 человек); уровень чуть ниже среднего – у 30 % испытуемых (12 человек); низкий уровень – у 15 % испытуемых данной группы (4 человека).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что уровень конфликтности испытуемых второй группы чуть выше, чем у испытуемых первой группы, то есть у руководителей подразделений конфликтность выше, чем у рядовых сотрудников.

Для установления статистической значимости полученных результатов по уровням межличностных отношений в коллективе, уровням конфликтности сотрудников и стратегиями поведения в конфликтных ситуациях нами был использован метод математической статистики – ранговая корреляция Ч. Спирмена.

Была выполнена ранговая корреляция Ч. Спирмена:

- 1) Ранжирование значений А и В. Их ранги занесены в колонки «Ранг А» и «Ранг В»;
- 2) Произведен подсчет разности между рангами А и В (колонка d);
- 3) Возведение каждой разности d в квадрат (колонка d²);

- 4) Подсчитана сумма квадратов;
- 5) Произведен расчет коэффициента ранговой корреляции r_s .
- 6) Определены критические значения.
- 7) Полученные данные (таблица 3).

Таблица 3 – Результат ранговой корреляция Ч. Спирмена

№ п\п	Критерий	Критические значения		Результат r_s	Корреляция
		$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$		
1	Низкий уровень оценки межличностных отношений и высокий уровень конфликтности	0,31	0,4	0,11	значима
2	Высокий уровень оценки межличностных отношений и низкий уровень конфликтности	0,31	0,4	0,74	не значима
3	Средний уровень оценки межличностных отношений и средний уровень конфликтности	0,31	0,4	0,72	не значима
4	Высокий уровень конфликтности и сотрудничество	0,31	0,4	0,72	не значима
5	Высокий уровень конфликтности и соперничество	0,31	0,4	0,15	значима
6	Высокий уровень конфликтности и избегание	0,31	0,4	0,42	не значима
7	Высокий уровень конфликтности и компромисс	0,31	0,4	0,43	не значима
8	Высокий уровень конфликтности и избегание	0,31	0,4	0,42	не значима

Основываясь на данных таблицы 3, было установлено, что существует корреляция между низким уровнем оценки межличностных отношений и высоким уровнем конфликтности, высоким уровнем конфликтности стратегией поведения в конфликте «соперничество». Полученные данные свидетельствуют о наличии зависимости между исследуемыми признаками.

Заключение. Результаты исследования показали, что большая часть респондентов стремятся к близости с окружающими людьми, принимая их, на что окружающие отвечают респондентам взаимностью; при этом влияние окружения и респондентов является двояким – респонденты влияют на окружение и окружение влияет на них. Большая часть, скорее всего, удовлетворена межличностными отношениями в коллективе, но эта удовлетворенность не полная – порядка 20-40% опрошенных отмечают некоторую неудовлетворенность в существующих отношениях на момент обследования. При этом ведущими стратегиями поведения в конфликте как у руководителей, так и рядовых сотрудников являются соперничество и приспособление, а примерно 20 % испытуемых имеют высокий уровень конфликтности [3, с. 259].

Нами была разработана программа по выработке конструктивных стратегий поведения сотрудников ОВД в конфликте. Задачи программы определены как: развить у участников личностный смысл изучения стилей конфликтного поведения, сформировать у сотрудников и руководителей различных рангов знания о понятии, структуре и проявлении конфликтного поведения в социальной среде, изучить особенности конструктивных стратегий конфликтного поведения, сформировать стратегии конфликтного поведения, определить личностно-профессиональную значимость полученных изменений. Охарактеризованы этапы и блоки реализации про-

граммы. Описаны занятия по формированию конструктивных стратегий конфликтного поведения сотрудников с использованием медиативных технологий Оршанского отдела Департамента охраны МВД Республики Беларусь.

Список использованной литературы:

1. Громова, К.В. Особенности возникновения межличностных конфликтов в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел / К.В. Громова // Инновации. Наука. Образование. – 2020. – № 22. – С. 1853–1856.
2. Марков, А.И. Конфликты в правоохранительных органах и их виды / А.И. Марков, Е.В. Решетов // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2020. – № 7 (122). – С. 119–124.
3. Рамкова, Р.В. Особенности вертикальных конфликтов в системе межличностных отношений деловой сферы / Р.В. Рамкова, Ж.Л. Данилова // Психологическая студия: сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – Вып. 15. – С. 259. <https://rep.vsu.by/handle/123456789/33359>

Дерябина М.А., старший преподаватель
marina.deryabina.1964@mail.ru

Шарафэдин Е.Ч., старший преподаватель
edma@km.ru

*УО «Витебский государственный ордена Дружбы народов
медицинский университет», г. Витебск, Республика Беларусь*

УДК 614.25:159.9

КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВРАЧА-СТОМАТОЛОГА

Вопросы, связанные с общением, и проблемы, возникающие в общении индивидов, организаций и культур, все чаще привлекают внимание отечественных и зарубежных специалистов – как теоретиков, так и практиков – в разных областях знания.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная деятельность, коммуникативные способности, врач, влияние, профессиональная направленность специалиста-медика.

COMMUNICATIVE ACTIVITY OF A DENTIST

Issues related to communication and problems arising in the communication of individuals, organizations and cultures are increasingly attracting the attention of domestic and foreign specialists – both theorists and practitioners – in various fields of knowledge.

Key words: communication, communicative activity, communicative abilities, doctor, influence, professional orientation of a medical specialist.

Введение. Важность эффективного использования коммуникативных навыков и способностей, учитывая профессиональную направленность студентов (будущих врачей) юношеского возраста привлекает особенно в последнее время. Одна из причин этого заключается в том, что центральным новообразованием юношеского возраста, в котором находится большинство студентов, является система самосознания личности и связанная с ней самооценка, которая возникает в результате понимания человеком оценок других людей и их взаимосвязи с собственными оценками. Цель исследования – изучение коммуникативной деятельности будущих врачей в контексте профессиональной направленности.

Материал и методы. Теоретические методы (анализ литературы по проблеме исследования); психодиагностические методы (метод тестирования: используемые методики для диагностики коммуникативных способностей).

Результаты и их обсуждение. Коммуникативная компетентность – это способность коммуникантов мобилизовать различные языковые знания (языковую ком-

петенцию), знание паравербальных средств, ситуаций, правил, конвенций и норм общения, социума, культуры для эффективного выполнения определенных коммуникативных заданий в соответствующих контекстах или ситуациях. Термин коммуникативная компетентность введен Д. Хаймзом в значении системы знаний о правилах языковой компетенции, ее процедуре, этике, ритуале, которая отображает взаимодействие интеллектуального, социального и вербального в поведении коммуниканта [1].

Среди современных исследователей коммуникативной компетенции следует назвать работы Е.А. Быстрова, Е.И. Литневской, М.Б. Успенского, М.Р. Львова, Ф.М. Литвинко, А.А. Евграфовой и др. В психолого-педагогической и методической литературе активно используются термины речевые (М.Т. Баранов), речемыслительные (Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Т.М. Пахнова, Л.П. Федоренко и др.), коммуникативные умения (А.Ю. Купалова, В.И. Капинос и др.), однако объем терминов четко не определен. Одной из важных составляющих коммуникативной компетентности личности является ее коммуникативное поведение. Ученые также говорят о необходимости и важности изучения и более широкого понятия коммуникативного поведения целого народа, включающего особенности общения того или иного народа в совокупности. Термин коммуникативное поведение впервые был использован в работе И.А. Стернина [2]. Он отмечает, что само это понятие в современной науке недостаточно определено, и хотя фактов проявления национальной специфики в общении того или иного народа к настоящему времени накоплено множество, однако эти факты требуют систематизации.

Коммуникативная деятельность характеризуется определенными нормами, что позволяет квалифицировать его конкретные проявления в ситуациях общения как нормативные или ненормативные. Коммуникативная деятельность имеет в своей структуре три основных аспекта: теоретический, описательный (конкретное описание коммуникативного поведения того или иного народа) и объяснительный (объяснение выявленных закономерностей и особенностей национального коммуникативного поведения) [3].

Типологическое описание коммуникантов неизменно и продолжительное время привлекало внимание исследователей разных стран и разных научных школ. В одной из наиболее известных классификаций, как подчеркивается в авторитетном курсе теории коммуникации В.Б. Кашкина (Кашкин 2007, с. 189–190), представлено 4 типа коммуникантов: мобильный, доминантный, ригидный и интровертный. *Мобильный коммуникант* воспринимает окружающий его мир как подлинное безбарьерное пространство. Он легко вступает в диалог и не испытывает коммуникативных затруднений при включении в полилогическое общение. Он общается с возрастающим числом людей не только в своей профессии и в привычной среде, но и далеко за пределами организации и сферы, в которой работает, и страны, в которой проживает. Расширяется круг затрагиваемых тем, пополняются ряды связанных с мобильным коммуникантом индивидов. Его вовлечение в межличностную, групповую и нередко массовую коммуникацию носит перманентный характер, так как его коммуникативный потенциал неисчерпаем. Перечисленные черты мобильного коммуниканта можно разместить под рубрикой «ЗА», не забывая, однако, о том, что некоторые особенности этого типа коммуниканта могут вполне обоснованно оказаться под рубрикой «ПРОТИВ». Рассматриваемый тип коммуниканта, сам того не подозревая, убедительно демонстрирует одну из наиболее существенных социально-психологических функций общения, связанных с общественными потребностями отдельной личности. Речь идет о функции коммуникативного самовыражения (или функции коммуникативной самореализации): «...человеку нужно, чтобы его выслушали, его мнением поинтересовались, поняли его позицию» (Чарыкова, Попова, Стернин) [4].

Доминантный коммуникант, в отличие от мобильного коммуниканта, как будто бы не нуждается в собственно диалоге и/или полилоге: он «по природе» монологичен

и настроен на то, чтобы высказать наболевшее и, шире, высказаться развернуто без особого внимания к собеседнику и собеседникам. Иначе говоря, доминантный коммуникант нуждается не столько в собеседнике, сколько в слушателе. Очевидная (и явно демонстративная) монологичность доминантного коммуниканта во многом обусловлена его самоуверенностью, самонадеянностью и ощущением личного превосходства над окружающими. Создается такое впечатление, что доминантный коммуникант выполняет какую-то программу и обязательно должен вербализовать, сформулировать, высказать все, что он задумал. Здесь мы имеем дело с интересным переплетением одной из наиболее существенных общественно-психологических функций общения (функции коммуникативной самореализации) с нарушением нескольких принципов общения: «максимы количества» (the Maxim of Quantity), по Полу Грайсу, и «принципа вежливости» (the Principle of Politeness), по Джеффри Личу. В связи с коммуникативным поведением доминантного коммуниканта неизбежно возникает целый ряд вопросов, ответы на которые зависят от того, насколько хорошо вы знаете конкретного человека, которого воспринимаете как (или категоризируете в качестве) доминантного коммуниканта:

- 1) Действует ли этот коммуникант осознанно?
- 2) Действует ли этот тип коммуниканта с пониманием законов общения?
- 3) Осознает ли он факт нарушения принципов общения?

Ригидный коммуникант отличается от представленных выше двух типов коммуникантов: он испытывает трудности на контактоустанавливающем этапе общения, ему нужна поддержка собеседника для преодоления порога начала беседы. В дальнейшем этот тип коммуниканта включается в процесс общения и может проявить себя как приятный, интересный и даже заинтересованный собеседник, склонный и способный к корректному межличностному общению, в котором он будет вести себя деликатно, предупредительно и коммуникативно грамотно, не впадая в крайности, характерные для мобильного коммуниканта, без усталости наращивающего разветвленную крону знакомств без прочной корневой основы, и очевидные в случае доминантного коммуниканта, одержимого неосознаваемой им отчетливо потребностью коммуникативной самореализации и ведомого безудержным стремлением к самовыражению и, как это часто бывает, к самоутверждению за чужой счет. Как правило, специалисты призывают обучаемых преодолевать в себе особенности проявления ригидного коммуниканта. Следует подчеркнуть, что есть некоторые ситуации, когда человек может осознанно прибегнуть к этому типу коммуникативной личности, становясь им на некоторое время: например, в ситуации, близкой к конфликту или сулящей конфликт, коммуникант может осознанно переключиться с открытого типа коммуникации на закрытый или смешанный, минимизируя объем коммуникации с определенным человеком и/или сводя общение с ним только к профессиональной составляющей, а значит, исключая межличностное дружеское общение [5].

Интровертный коммуникант не склонен к общению, не готов к общению и, как правило, избегает общения. Сам того не подозревая, он оказывается вовлеченным в злополучный круг: осознанно или неосознанно подчеркивая свою незаинтересованность в общении с другими, он снижает объем коммуникации (volume of communication), в который вовлекается; в свою очередь, снижение объема коммуникации еще больше развивает в нем уверенность в том, что общение с окружающими ему ни к чему, и неизбежно размывает в нем любую тягу к контакту – как кратковременному, так и длительному. Потенциально мы имеем дело с индивидом, у которого могут быть нарушения в социальных отношениях.

Коммуникант-«отзеркаливатель» открывает перечень предлагаемых дополнительных типов коммуникантов и является крайним воплощением действия закона зеркального развития общения, суть которого заключается в том, что один собесед-

ник может «отзеркаливать» тему общения, инициированную другим собеседником, демонстрируемые им тон и эмоциональность общения, его агрессивность и даже такие просодические параметры его речи, как громкость и темп.

Коммуникант-корректировщик при первой же возможности и практически в любых ситуациях корректирует коммуникативное поведение окружающих его индивидов (родственников, коллег, подчиненных, знакомых и даже совершенно незнакомых ему людей). Этот тип коммуниканта считает корректировку чужого поведения своим долгом. *Манипулятивный коммуникант* вступает в диалог, преследуя свои цели и пользуясь неосведомленностью собеседника, с тайным стремлением добиться определенного результата. Он, естественно, не открывает карты, не дает всей информации, модифицирует и дозирует ее по своему усмотрению, расставляя акценты себе в угоду. Он может таким образом восстановить одного человека против другого, заставить собеседника усомниться в ком-либо, переманить его на свою сторону, подтолкнуть его к каким-то поступкам и действиям. Распознать манипулятивного коммуниканта непросто. Весьма часто имеет место асимметричное общение, в котором адресат может быть в подчинении у адресанта – манипулятора, который неизменно оказывается в сильной позиции. Коммуникант, склонный к косвенной коммуникации, являет собой не менее сложный случай, так как многие из его высказываний разной протяженности не поддаются однозначной интерпретации и собеседник не всегда может в точности объяснить, что именно ему пытаются (или пытался) сказать носитель косвенной коммуникации.

Рефлексирующий коммуникант – коммуникант «по установлению» – это человек, осведомленный об общении, начитанный в вопросах общения, опирающийся на знание основ теории и практики общения, оперирующий большим сводом специальных сведений и актуальной информации. Он понимает предназначение общения (общение как одна из потребностей личности) и знает о функциях общения (социальных, социально-психологических и индивидуально-психологических), ориентируется в типологии видов общения, досконально изучил свой индивидуальный объем коммуникации, распознает в собеседниках разных типов коммуникантов, может осмысленно корректировать ход и направленность общения, может осознанно корректировать свое коммуникативное поведение, переключаясь с одного типа коммуникативной личности на другой, он знает принципы общения (как в семиотическом плане, так и на метасемиотическом уровне) и, что еще более важно с точки зрения обсуждаемой проблематики, распознает действие законов общения и умеет ими руководствоваться, грамотно взаимодействуя с собеседником (и собеседниками) в разнообразии коммуникативных ситуаций.

Заключение. Подводя итоги по изучению влияния уровня коммуникативных способностей на тип профессиональной направленности студентов, можно сказать о том, что коммуникативные способности студентов должны отражаться в последующих профессиональных умениях и навыках, а также совокупности осознанных, освоенных умственных и практических действиях на основе продуктивного применения знаний о профессиональной деятельности, функциях и структуре общения.

Список использованной литературы:

1. Акопов, В.Г. Профессиональное сознание – ключевое понятие теоретической и практической подготовки специалистов / В.Г. Акопов. – М.: Наука, 2000. – 203 с.
2. Андреева, Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г.М. Андреева. – М.: Смысл, 2007. – 297 с.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 384 с.
4. Борисова, Е.М. О применении социально-психологических методик в изучении становления профессионала / Е.М. Борисова // Психодиагностика. Ее проблемы и методы: сб. науч. тр. / под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: МГУ, 2015. – 161 с.
5. Бороздина, Г.В. Психология делового общения / Г.В. Бороздина. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 224 с.

УДК 159.9

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОДРОСТКОВ КАК ИНДИКАТОР ПРАВОНАРУШЕНИЙ

В формировании отклоняющегося поведения несовершеннолетних значительную роль играют особенности личности: акцентуации характера, агрессивность, стремление к самоутверждению. Решение проблемы девиантного поведения подростков невозможно без тщательного изучения психологических особенностей личности несовершеннолетних.

Ключевые слова. Акцентуации характера, агрессивность, деструктивное поведение, подростковый возраст.

PERSONAL CHARACTERISTICS OF TEENANAGERS AS AN INDICATOR OFFENSES

The characteristics of an individual's personality, such as character accentuations, aggressiveness, and a desire for self-assertion, play a significant role in shaping deviant behavior in minors. Addressing the issue of adolescent deviant behavior is not possible without a meticulous study of the psychological characteristics of juvenile individuals.

Key words: Character accentuations, aggressiveness, destructive behavior, adolescence.

Введение. Подростковый возраст, сопровождающийся физиологическими, биологическими, социальными и психологическими изменениями, предрасполагает к проявлению деструктивного поведения и противоправным действиям. В этот период жизни подросток начинает пересматривать установки взрослых, оценивает, применяет их к себе, вырабатывает собственные нормы и правила. Противоречивость возраста выражается в том, что, с одной стороны, подросток стремится к признанию, к позитивному оцениванию его другими людьми, а с другой стороны – часто проявляет негативизм, критикуя принятые социальные нормы, и подвергает сомнению авторитет взрослых.

В формировании отклоняющегося поведения несовершеннолетних значительную роль играют особенности личности: акцентуации характера, агрессивность, стремление к самоутверждению.

Материал и методы. Теоретический анализ литературных источников, обобщение информации.

Результаты и их обсуждение. Формирование асоциального поведения у подростков – это сложный процесс, в котором задействованы многие факторы. Значительную роль в формировании отклоняющегося поведения несовершеннолетних играют подростковые акцентуации характера. Согласно концепции, К. Леонгард, который ввел в научный оборот термин «акцентуация», – черты личности могут быть разделены основные и дополнительные. Основные черты определяют ядро личности, ее развитие, адаптацию, психическое здоровье. У акцентуированных личностей основные черты ярко выражены, и, в определенной степени, подавляют, затмевают дополнительные. К. Леонгард отмечает, что акцентуации – это крайний вариант нормы, и они не определяют однозначно траекторию личностного развития человека. Акцентуированные личности обладают как негативным, так и позитивным потенциалом, и лишь неблагоприятные воздействия могут привести к развитию патологического характера [2]. Следует отметить: несмотря на то, что акцентуации не являются психическими отклонениями или нарушениями, существует проблема отграничения психопатий от крайних проявлений нормы.

По мнению А.Е. Личко, в подростковом возрасте личность находится в стадии формирования, и акцентуации выступают лишь одним из факторов формирования ха-

рактера. При этом патологической является ситуация, когда акцентуация становится ведущим, основным фактором, который определяет в дальнейшем весь психический склад личности и препятствует социально-психологической адаптации подростка.

Классификация акцентуаций характера А.Е. Личко отличается двумя особенностями. Во-первых, она предназначена специально для подросткового возраста. Все типы описываются такими, какими они в этом возрасте предстают. Во-вторых, она охватывает психопатии, т.е. патологические отклонения характера и акцентуации, т.е. крайние варианты нормы.

А.Г. Самохвалова описывает характеристики акцентуаций характера и темперамента, предрасполагающие к формированию девиантного поведения у подростков. Так, у гипертимного типа – это стремление к лидерству и слабый волевой контроль поведения; для подростка с циклоидной акцентуацией поводом примкнуть к асоциальной группе сверстников может стать эмоциональное отвержение со стороны ближайшего окружения; истероидные подростки претендуют на исключительное внимание, в поисках которого постоянно меняют круг общения, пока не попадают в группу с невысокими социальными стандартами; подростки с неустойчивым и конформным типами акцентуации готовы подчиниться кому угодно ради принятия в группу, в которой обычно имеют низкий статус; эпилептоидные подростки настолько стремятся жестко доминировать, что становятся лидерами группы из младших, слабых, безвольных, неспособных дать отпор детей. Дистимики, тревожные, шизоидные, экзальтированные подростки редко становятся членами асоциальной группы в силу определенных качеств характера (стремление к одиночеству, развитое чувство долга) и свойств нервной системы (чувствительность, ранимость) [5].

С типом акцентуации характера необходимо считаться при разработке реабилитационных программ, медико-психологических рекомендаций, для советов в отношении будущей профессии и трудоустройства. Акцентуации характера влияют на структурные составляющие всех сфер личности.

Различные формы отклоняющегося поведения имеют общие свойства, которые являются критерием принадлежности к группе девиаций. Одним из таких существенных признаков является деструктивность, которая тесно связана с такой базовой человеческой характеристикой, как агрессия.

Агрессия – индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей. В значительной части случаев агрессия сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти и т.д., проявляется в виде различных реакций. Наиболее опасной реакцией является использование физической силы против другого человека – физическая агрессия. Агрессивность – это устойчивое свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное. В этом плане можно говорить о потенциально агрессивном восприятии и потенциально агрессивной интерпретации как об устойчивых для некоторых людей особенностях мировосприятия и миропонимания [8, с. 12].

Формы проявления агрессивности могут быть самыми разными – от внешне безобидных до самых деструктивных, от негативных до положительных, поскольку агрессия как поведенческая активность присуща практически всем формам деятельности человека. Каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности, ведь ее отсутствие приводит к пассивности, слабости и безволию в жизненно важных ситуациях. Однако повышенное проявление агрессивности может стать основой конфликтного поведения и правонарушений.

Агрессии человек научается, т.е. можно говорить о процессе социализации агрессии как результате усвоения навыков агрессивного поведения и развитии агрессив-

ной готовности личности. В пользу этой концепции говорит то, что ребенок, как правило, не выбирает агрессию осознанно, а отдает ей предпочтение, не имея навыков конструктивного решения своих проблем. Агрессию рассматривают как социальное поведение, включающее навыки и требующее научения. Чтобы совершить агрессивное действие, человек должен многое знать: например, какие слова и действия причинят страдания, какие приемы будут болезненными и т.п. Эти знания не даются при рождении, люди учатся вести себя агрессивно [4].

Агрессивность как устойчивая личностная характеристика формируется вследствие значительного опыта подавления возможностей самореализации. Подавление осуществляется вне агрессивного контекста, напротив, блокирование актуальных личностных потребностей чаще всего связано с излишней заботой о личности, в рамках воспитательной стратегии, описываемой как «гиперопека».

Агрессивность закладывается в детстве, становится устойчивой чертой характера и сохраняется на протяжении всей дальнейшей жизни. Для того чтобы вызывать одобрение взрослых, ребенок учится контролировать проявления агрессии, причем на первых порах это достигается внешним контролем – реакциями окружающих, и страхом наказания. При нормальном развитии система социальных норм и запретов постепенно интериоризируется, и контроль становится внутренним. Тогда большая часть поведения, в том числе и проявления агрессивности, регулируется уже совестью и/или чувством вины.

Ведущая роль в формировании агрессивных тенденций, которые затем могут наблюдаться и на более поздних ступенях развития, принадлежит семье как первичному институту социализации. Как указывает И.А. Фурманов, влияние условий воспитания в семье сказывается на формировании социальных установок, в которых агрессивность является эффективным способом самоутверждения. Передача модели насильственных отношений от одного поколения к следующему осуществляется через трансляцию родителями агрессии детям. Насилие от одного поколения к другому может транслироваться благодаря различным моделям: через процессы полоролевой идентификации ребенка с родителем либо через наблюдение соответствующего способа действий и механизм идентификации с агрессором. Подавляющие родители демонстрируют модель поведения, в которой уважение окружающих достигается жесткими средствами, путем давления, унижения, физических форм агрессии. Оказавшись в благоприятной социальной ситуации, ребенок, который ранее находился в роли подавляемого, чаще всего, будет использовать те же агрессивные формы самоутверждения и самовыражения, но уже по отношению к окружающим [7, с. 118]. Факты говорят о том, что агрессор в школе часто является жертвой дома. Семья является школой насилия, если родители предпочитают физические средства дисциплины (авторитаризм); иногда враждебны и противоречивы; имеют плохие навыки решения проблем; учат детей наносить ответный удар на наименьшую провокацию; проявляют эмоциональную холодность к детям [6]. Другими словами, формирование у ребенка агрессивного поведения происходит: если родители поощряют его агрессивность либо демонстрируют пример (модель) соответствующего поведения по отношению к окружающим; если родители очень резко и жестко подавляют агрессивность ребенка, она проявится уже в более зрелые годы.

Самооценка подростка в силу своей неустойчивости и противоречивости нуждается в постоянном подкреплении и поддержке со стороны окружающих, в первую очередь – от референтной группы сверстников, которая определяет статус подростка в коллективе. Исследования связи агрессивного поведения с социальным статусом подростка в группе сверстников показывают, что агрессивность подростка определяется его статусом в группе. Наиболее высокий уровень агрессии наблюдается у лидеров и отверженных. Лидеры с помощью агрессивных действий укрепляют свое первенство, а отверженные группой проявляют неудовлетворенность своим положением [1].

Следует отметить, что склонность к физической агрессии среди младших подростков нередко недооценивается, что при отсутствии превентивных мер профилактики, увеличивает риск формирования девиантного поведения и совершения правонарушений в более старшем возрасте.

Заключение. В формировании отклоняющегося поведения несовершеннолетних значительную роль играют особенности личности, такие как акцентуации характера (В.Т. Кондрашенко, К. Леонгард, А.Е. Личко, А.Г. Самохвалова) и агрессивность (Р. Бэрон, Л.М. Семенюк, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.А. Фурманов), стремление к самоутверждению (Ю.Б. Можгинский, А.А. Реан). Формирование акцентуаций и заострение их черт у человека происходит в подростковом и раннем юношеском возрасте. По достижении возраста ранней взрослости возможна компенсация акцентуированных черт характера, преобразование явной акцентуации в скрытую форму с дальнейшим разворачиванием акцентуации и переход в психопатию, трансформации основного типа акцентуации под воздействием среды или конституциональных особенностей.

Таким образом, акцентуации характера являются индикаторами для формирования девиантного поведения, особенно в подростковом возрасте. При этом каждому типу акцентуации соответствуют более или менее характерные формы девиантного поведения: противоправные действия, суицидальное поведение, употребление наркотиков, алкоголизм и т.д. Знание характеристик типа акцентуации позволяет предвидеть и компенсировать факторы уязвимости, способные вызвать социальную дезадаптацию личности подростка.

Существующие на сегодняшний день теории агрессии по-разному объясняют причины и механизмы агрессивного поведения человека. По теории, З. Фрейда, К. Лоренц, агрессия связана с инстинктивными влечениями, агрессивное поведение по Дж. Доллард, Н. Миллер, Л. Берковиц, трактуется как реакция на фрустрацию, А. Бандура, агрессию рассматривает, как результат социального научения. Психологи когнитивного направления Д. Зилманн, С. Фишбах, Р. Хьюсман в формировании агрессивной реакции отводят основную роль когнитивным схемам (установкам, убеждениям), определяющим интерпретацию ситуации. Психологи гуманистического направления А. Маслоу, К. Роджерс, считают, что агрессия – это патологический ответ на фрустрацию базовых потребностей личности.

Вопрос о связи агрессивного и противоправного поведения остается открытым. Часть исследователей полагает, что агрессия, как и склонность к девиациям – это неотъемлемая характеристика подросткового возраста, а на формирование конструктивных форм проявления агрессивности оказывают существенное влияние особенности социализации подростков.

Список использованной литературы:

1. Кули, Ч. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Кули. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – 320 с.
2. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 244 с.
3. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: МГУ, 2016. – С. 188–218.
4. Меньшикова, Т.И. Специфика агрессивного поведения подростков / Т.И. Меньшикова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – № 2. – С. 106–115
5. Самохвалова, А.Г. Акцентуации характера как фактор затрудненного общения подростков / А.Г. Самохвалова // Вестник Костромского государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 47–53.
6. Токарева, И.Н. Теоретические основания проблемы семейной детерминации агрессивности / И.Н. Токарева // Цивилизация знаний: российские реалии: труды Девятнадцатой Международной научной конференции, Москва, 20–21 апреля 2018 г. – М.: РосНОУ, 2019. – С. 1012–1019.
7. Фурманов, И.А. Социальная психология агрессии и насилия: учебн. пособие / И.А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2016. – 392 с.
8. Шипова, Л.В. Психология агрессии подростков: Учебно-методическое пособие / Л.В. Шипова. – Саратов, 2019. – 80 с.

Дюбова О.В., магистрант
oksanadubova@gmail.com

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

УДК 159.922.736.4:159.923.2

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ НА САМОВОСПИТАНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены результаты исследования влияния самооценки на самовоспитание в подростковом возрасте. Изучение данного исследования проводилось на основе обзорно-аналитического анализа и диагностических методик: опросника С. А. Будасси, опросника самооценки учащихся основе критериев высокой и низкой самооценки, выделенных американским психологом и педагогом Р. Бернсом.

Ключевые слова: подростковый возраст, самовоспитание, самооценка, потребность в самоутверждении.

SELF-ESTEEM AND ITS IMPACT ON SELF-EDUCATION IN ADOLESCENCE

The article presents the results of a study of the influence of self-esteem on self-education in adolescence. The study of this study was conducted on the basis of a review-analytical analysis and diagnostic techniques: the questionnaire of S. A. Budassi, the questionnaire of students' self-esteem based on the criteria of high and low self-esteem, highlighted by the American psychologist and educator R. Burns.

Key words: adolescence, self-education, self-esteem, the need for self-affirmation.

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что процесс развития самооценки личности изучен в меньшей степени, чем другие психологические образования. Переходный период заметно отличается как от детства, так и от взрослости, и в этом отношении существует граница между подростковым и юношеским возрастом. Именно поэтому важно изучить особенности самооценки и её влияния на самовоспитание в подростковом возрасте.

Самооценка связана с потребностью в самоутверждении – одной из центральных потребностей человека, а также со стремлением найти свое место в жизни и утвердиться как член общества в глазах себя и других. Именно адекватная самооценка способствует внутренней согласованности личности [2].

На сегодняшний день существует множество определений этого понятия. Так, У. Джемс понимает самооценку как «сложное образование, являющееся производным элементом развития самосознания, которое формируется в онтогенезе» [5]. Г.К. Варикас определяет самооценку как «интеграцию сознательного и бессознательного, эмоционального и когнитивного, общего и особенного, реального и проявленного компонентов, которая существует в продукт отражения субъектом информации о себе в связи с ценностями и нормами» [2]. Самооценка входит в структуру «Я-концепции» и связана с потребностью в самоутверждении и стремлением найти себя в этом мире. Самооценка зависит от уровня развития компетентности и ассертивности. Самооценка может быть высокой или низкой, адекватной или неадекватной. Психологи различают типы самооценки: прогностическую, практическую и ретроспективную.

Самовоспитание начинается с самооценки, так как подросток должен знать, какие качества в себе развивать. Самооценка формируется при сравнении себя с другими, при сопоставлении уровня своих притязаний с результатами своей деятельности. Самооценка зависит от многих факторов. Это и уровень развития способностей и притязаний, и средний уровень результатов в коллективе и других видах деятельности. Источниками самооценки являются близкие друзья, сверстники в учебных группах, сравнение себя с другими незнакомыми или малознакомыми людьми, истинный потенциал человека, реакция авторитетных старших [1].

Подростковый возраст – это период перехода от детства к взрослой жизни. Изменения, происходящие во взаимоотношениях с родителями и сверстниками, в сферах

познавательной компетентности и в отношении к обществу в целом, способствуют процессу самопознания. Самооценка и отношение подростков к себе оказывают существенное влияние на их поведение и успеваемость [4].

В начале подросткового возраста большинство учащихся начинают тщательно оценивать себя, сравнивая свой внешний вид, способности и социальные навыки со сверстниками. Такая критическая самооценка обычно сопровождается периодом застенчивости, в течение которого подросток очень уязвим и склонен к стыду. Подростки испытывают трудности с тем, как совместить свое «Я» с «идеальным Я» [3].

Самооценка влияет на самовосприятие подростка. Оценивая свои качества и способности в сравнении с другими, подросток может составить программу самосовершенствования. Для подростков очень важно оценивать себя и иметь собственное мнение [5].

Таким образом, самооценка играет важную роль в жизни подростка. Самооценка тесно связана со степенью притязательности, так как эти понятия влияют на социальный статус подростка в группе, его становление как личности, взаимоотношения с окружающими и на самовоспитание.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проблемы влияния самооценки на продуктивность самовоспитания подростков; выявлении статистически значимых различий между группами с высокими и низкими показателями продуктивности самовоспитания по уровню основных характеристик самооценки; выявлении корреляционных взаимосвязей между уровнем самооценки и показателями продуктивности самовоспитания.

С целью выявления влияния самооценки на самовоспитание подростков были использованы следующие методики: опросник С.А. Будасси; опросник самооценки учащихся основе критериев высокой и низкой самооценки, выделенных американским психологом и педагогом Р. Бернсом [1].

Результаты и их обсуждение. Исследование влияния самооценки на самовоспитание проводилось в подростковом возрасте на базе государственного учреждения образования «Витебский государственный индустриально-технологический колледж». В эксперименте приняли участие 40 (сорок) учащихся в возрасте 15-16 лет.

Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На первом этапе эксперимента выявлялся уровень развития самовоспитания. На втором – была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа, направленная на повышение уровня самовоспитания подростков. Третий этап позволил выявить эффективность применения коррекционно-развивающей программы.

На констатирующем этапе эксперимента диагностики применялся опросник С.А. Будасси. Во время опроса некоторые учащиеся преувеличивали свои недостатки и приходили к ложному выводу о своей неспособности ни к чему – присутствовала низкая самооценка. Затем подросткам было предложено заполнить анкету для выявления уровня знаний о самовоспитании как процессе, формирующем личность.

Результаты диагностики уровня самовоспитания с помощью социального опросника С.А. Будасси представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики уровня самовоспитания

Уровень самовоспитания	Высокий	Средний	Низкий
%	17	67	16

Исходя из результатов, представленных в таблице 1, можно сделать вывод, что у большинства подростков по результатам социального опроса «Самовоспитание за и против» – средний уровень выявлен у 67 % учащихся. Высокий уровень выявлен у 17% подростков, а низкий уровень – у 16%.

Эти результаты свидетельствуют, что общий уровень самовоспитания подростков – средний.

Цель формирующего эксперимента заключалась в разработке и экспериментальном апробировании системы работы по развитию самооценки в самовоспитании детей подросткового возраста.

Формирующий эксперимент проводился со всеми учащимися в экспериментальной группе, показавшие высокий, средний, низкий уровни развития самовоспитания.

Для повышения уровня сформированности универсальных способностей был подобран комплекс мероприятий, который включал в себя такие занятия: «Мои потребности», «О ценностях и целях самовоспитания», «Как я сам себя оцениваю, и как меня оценивают другие», «Моё лучшее Я», «Мой характер», «Если ты – юноша, если ты – девушка», «Я учусь планировать», «Как управлять собой», «Как себя воспитать», «Самооценка в самовоспитании».

Стоит отметить, что подростки с удовольствием посещали занятия, с нетерпением ожидали продолжения, с восторгом делились впечатлениями с родителями и педагогами, что свидетельствует о высокой степени заинтересованности и мотивации к изменениям.

После проведения формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика уровня самовоспитания при помощи опросника самооценки учащихся на основе критериев высокой и низкой самооценки, выделенных американским психологом и педагогом Р. Бернсом.

Таблица 2 – Результаты повторной диагностики

Уровень самовоспитания	Высокий	Средний	Низкий
%	43	50	7

Исходя из результатов, представленных в табл. 2, можно сделать вывод, что средний уровень самовоспитания выявлен у 50 % учащихся УО «Витебский государственный индустриально- технологический колледж» Высокий уровень выявлен у 43% подростков, а низкий уровень выявлен у 7%.

Сравнительные результаты диагностики социального опроса «Самовоспитание за и против» представлены на рисунке 1.

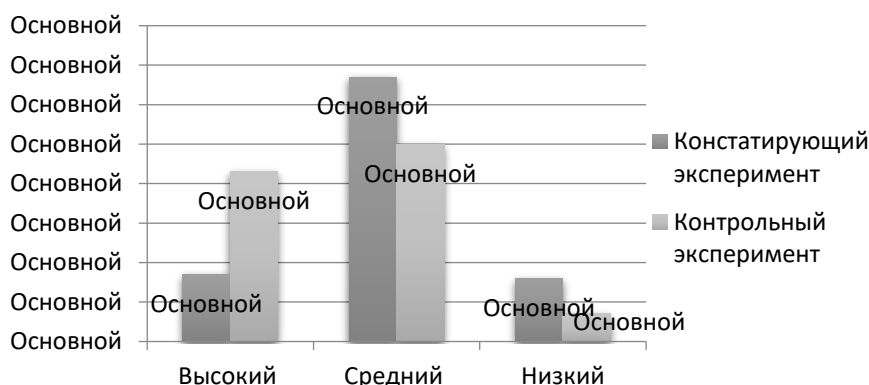


Рисунок 1 – Сравнительный анализ диагностики самовоспитания

В результате проведенного сравнительного анализа мы видим положительную динамику. Теперь высокий уровень самовоспитания составляет 43%. Средний уровень с 67% снизился до 50%, низкий уровень с 16% до 7%.

Таким образом, процесс самовоспитания подростков будет более эффективным, если регулярно проводить с ними занятия по формированию адекватной самооценки, опираясь на современные методы самодиагностики, самосовершенствования, саморазвития.

Заключение. Самооценка как важнейший компонент целостного самосознания личности, выступает необходимым условием гармонических отношении подростка,

как с самим собой, так и с другими людьми, с которыми он вступает в общение и взаимодействие.

С целью выявления уровня самооценки подростков были использованы следующие методики: опросник С.А. Будасси и опросник самооценки учащихся на основе критериев высокой и низкой самооценки, выделенных американским психологом и педагогом Р. Бернсом.

Выбранные методики помогли оценить уровень самооценки подростков и ее влияние на самовоспитание и при помощи статистических методов, объяснить существующую связь между данными понятиями.

Проанализировав результаты формирующего эксперимента, установили, что, после реализации комплекса мероприятий по программе формирования адекватной самооценки подростков, обучающихся в ГУО «Витебский государственный индустриально-технологический колледж», произошли следующие изменения: на 26% учащихся повысился высокий уровень самооценки, соответственно при этом средний уровень снизился на 17%, низкий уровень – на 9%.

С целью продолжения формирования адекватной самооценки вне программы, были составлены рекомендации родителям, педагогам и самим учащимся.

Список использованной литературы:

1. Будасси, С.А. Защитные механизмы личности. Программа спецкурса / С.А. Будасси. – М., 1998. – 39 с.
2. Бурамбаева, Д.А. Формирование адекватной самооценки младших подростков как фактор психологической безопасности личности / Д.А. Бурамбаева // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск – № 01. – С. 11–19.
3. Лазунина, Е.А. Роль социального взаимодействия в когнитивной продуктивности личности / Е.А. Лазунина // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14. – Вып. 4. – С. 73–79.
4. Леви, Т.С. Взаимосвязь психологической границы и самосознания личности (на примере подросткового возраста) / Т.С. Леви, О.В. Краснова // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 4. – С. 232–236.
5. Шадрин, И.В. Самооценка как индикатор рефлексивного самоуправления учебной деятельности / И.В. Шадрин, И.П. Дьячук, С.В. Кудрявцев // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2013. – Т. 16. – № 1. – С. 647–654.

Есипова Е.Г., педагог-психолог первой квалификационной категории
alyona.es@yandex.by

ГУО «Детский сад № 33 г. Полоцка», Республика Беларусь

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Статья посвящена проблеме детско-родительских отношений в семье. Полученные данные помогают разработать систему мероприятий, направленных на развитие эмоциональной сферы ребёнка, ориентацию родителей на изменение стиля взаимоотношений в семье.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, семья, родители, дети, ребенок, взаимоотношения, стиль воспитания, развитие, благополучие, воспитание, поведение, эмоции, переживания.

THE INFLUENCE OF CHILD-PARENT RELATIONS ON THE DEVELOPMENT OF A CHILD'S PERSONALITY

The article is devoted to the problem of child-parent relations in the family. The data obtained help to develop a system of measures aimed at the development of the emotional sphere of the child, the orientation of parents to change the style of relationships in the family.

Key words: parent-child relations, family, parents, children, child, relationships, parenting style, development, well-being, upbringing, behavior, emotions, experiences.

Введение. Проблема детско-родительских отношений остается неизменной. Первым опытом взаимодействия с окружающим миром ребенка происходит через взаимодействие с родителем. Данный опыт формирует у ребенка стиль поведения в обществе. Семья формирует социокультурное окружение, в котором развивается ребенок.

Важной функцией семьи является создание благополучных условий для воспитания и развития здоровой личности [2]. Важно учитывать то, что ребенок сам осмысливает свою семью и себя, устанавливает свое поведение, отношение к себе и к семье. На ребенка влияет не только воспитание, а в большей степени поведение родителей.

Модель социального поведения определяет семья. Ребенок основывается на опыте общения со своими близкими. Далее он будет налаживать свое взаимодействие в обществе, опираясь на модель коммуникаций в своей семье. Поэтому так важен первый опыт социализации в семье. Семья – это коллектив, который играет основную роль в развитии и воспитании личности. То, что каждый ребенок приобретает в детстве в своей семье, он это сохраняет на протяжении всей жизни [2]. Система образования не может дать ребенку ту особую родительскую любовь и заботу, которая есть в семье. Ведь именно в семье дети приобретают первый жизненный опыт, у них происходят первые наблюдения, и они учатся как вести себя в разных ситуациях [3]. Важно, чтобы родители показывали пример ребенку на основании своего поведения. Также для психического здоровья ребенка и его эмоционального равновесия важным фактором является стабильная среда в семье. Когда происходит распад семьи, по различным причинам, для ребенка это потрясение, а также обида, которую лишь можно немного смягчить. Личность формируется под влиянием типа родительских отношений.

Для полноценного развития личности ребенка в семье необходимо чтобы складывались благоприятные условия. Главной характеристикой родительского отношения с одной стороны является любовь, доверие, удовольствие и радость от общения, стремление к защите и безопасности ребенка. С другой стороны, характеризуется требовательностью и контролем. Здесь и происходит одно из самых сильных противоречий в системе детско-родительских отношениях [1]. Таким образом, можно сказать, что на взаимоотношения детей и родителей оказывает влияние стиль отношений, тип семьи, роль ребенка в семье. Семья оказывает огромное влияние на то, что ребенок 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. Исходя из этого, актуальностью исследования состоит в изучении детско-родительских отношений, что помогает разработать систему мероприятий, направленных на развитие эмоциональной сферы ребёнка, ориентацию родителей на изменение стиля взаимоотношений в семье.

Цель статьи – проанализировать особенности детско-родительских отношений, а также разработать систему мероприятий, направленных на развитие эмоциональной сферы ребёнка, ориентацию родителей на изменение стиля взаимоотношений в семье.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад №33 г. Полоцка». В исследовании приняли участие родители из 30 семей возрастом от 25 до 32 лет и 30 детей возрастом от 5,5 до 6,5 лет. Исследование проходило в несколько этапов: на первом этапе: подбор комплекса диагностических методик: 1. Беседа с родителями и детьми, для установления контакта с семьей, а также получение основных данных о семье; 2. Опросник «Анализ семейного воспитания» В. Юстицкий, Э.Г. Эйдемиллер, для изучения опыта родителей в воспитании детей; 3. Опросник «Взаимодействия родитель-ребенок» Марковская И.М., для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей; 4. Проективная методика «Рисунок семьи», для изучения особенностей внутрисемейных отношений; 5. Тест – опросник родительского отношения к детям (А.Я. Варга, В.В. Столин); 6. Опросник «Стили родительского поведения», оценка стратегии семейного воспитания; 7. «Методика PARI»

Е.С. Шефер и Р.К. Белл, для изучения отношения родителей к ребенку; на втором этапе – проводилось психодиагностическое исследование, обработка и анализ полученных данных; на третьем этапе – разработка и апробация коррекционной программы.

Результаты и их обсуждение. Исследование семьи с помощью беседы показали следующие данные, которые изображены в таблице 1.

Таблица 1 – Основные данные о семьях

Состав семьи	Количество (%)	Количество детей в семье	Количество (%)
Полная семья	23 (77%)	Семья с одним ребенком	18 (60%)
Неполная семья	7 (23%)	Семья с двумя детьми	7 (23%)
		Семья с тремя детьми	5 (17%)

Благодаря беседе с родителями и детьми был установлен контакт, а также собраны основные данные о семьях, которые показали следующие результаты: Полные семьи – 23, что составляет 77% семей от общего количества, неполные семьи – 7 семей, что составляет 23%. Семья, воспитывающая одного ребенка в семье – 18 семей, что составляет 60% от общего количества; семья с двумя детьми – 7 семей, что составляет 23%, семья с тремя детьми – 5 семей, 17%.

Более наглядно анализ полученных результатов опросника анализа семейного воспитания изображен на рисунке 1:

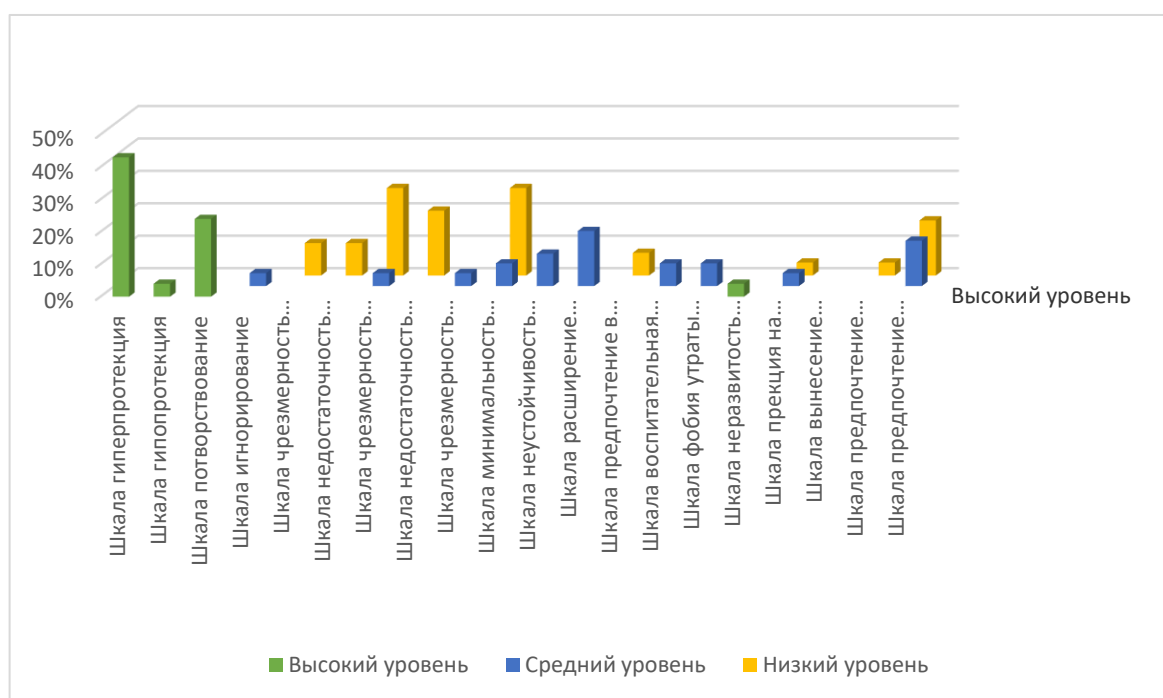
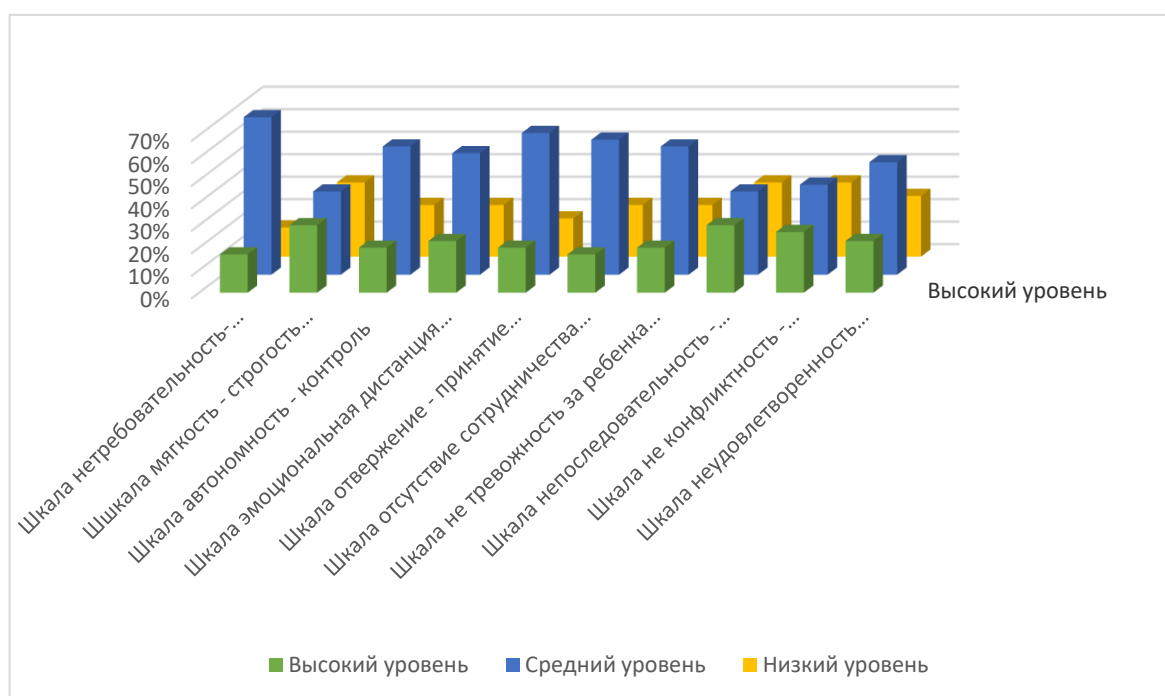


Рисунок 1 – Результаты исследования семейного воспитания

Таким образом, наиболее популярной оказалась шкала гиперпротекция 43% на высоком уровне, что говорит о том, что родители уделяют своим детям много времени и сил, внимания. Однако есть родитель, который отдал предпочтение гипопротекции, что указывает на то, что на ребенка отводится мало времени и внимания. В воспитании детей используется потворствование на высоком уровне – 24% (родители балуют своих детей). Шкала игнорирование потребностей ребенка – 4% находится на среднем уровне. Чрезмерность требований и недостаточность обязанностей ребенка составили 10% на низком уровне. Чрезмерность требований на низком уровне – 27%,

на среднем уровне – 4%. Недостаточность требований на низком уровне – 20%. Чрезмерность санкций на низком уровне – 10%, на среднем уровне – 4%. Минимальность санкций низкий уровень – 27%, средний уровень – 7%. Неустойчивость стиля воспитания – 10% родителей признают значительные колебания в воспитании. Расширение сферы родительских чувств – 17%. Предпочтение детских качеств в ребенке – 7%. Воспитательная неуверенность – 7%, что в свою очередь влияет на перераспределение власти между родителями и ребенком. Фобия утраты ребенка – 7%, этот страх заставляет родителей тревожно прислушиваться к любым пожеланиям ребенка и спешить удовлетворить их. Незрелость родительских чувств только у одного родителя, причиной может быть то, что он сам не испытал родительского тепла в детстве. Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств – 4% на среднем уровне, 4% на низком уровне. Причиной может быть то, что в ребенке родитель как бы видит черты характера, которые не признает в себе. Предпочтение мужских качеств 4%, а 17% на низком уровне и 14% на среднем уровне предпочитают женские качества.

Результаты опросника, который предназначен для определения особенностей



взаимодействия родителей и детей, представим на рисунке 2:

Рисунок 2 – Результаты опросника определения особенностей взаимодействия родителей и детей

Анализ данных позволил увидеть взаимоотношения родителей к собственным детям. Родители предпочитают середину во всех предложенных им особенностях воспитания детей. Потому как, в каждой из шкал средний уровень доминировал над высоким и низким уровнями.

Анализируя рисунки детей и родителей сопоставлялись по ряду критериев. 1. Размер фигуры человека: исходя из анализа рисунков можно отметить, что мамы и папы очень авторитетны для детей и отношение с ними стоит на 1 месте; 2. Размещение фигур на листе: примерно одинаковое количество рисунков детей и их родителей имеют общее содержание, то есть вся семья находится в правой стороне листа – это указывает на то, что испытуемые стремятся в будущее, строят планы; 3. Расположение членов семьи: показывает об эмоциональных контактах, близости; 4. Светлые положительные элементы: как в рисунках детей, также и в рисунках родителей есть все положительные элементы. Дети более оптимистичнее взрослых; 5. Цветовая гам-

ма: родители использовали 1 цвет – 34%, 7 цветов – 14%; дети: 1 цвет – 30%, 6 цветов 21%, 7 цветов 14%. Общими цветами были зеленый и серый; 6. Цветовая идентификация: дети, идентифицирующие себя с обоими родителями: 11% – с мамой и 7% – с отцом. В соотношении детских рисунков со взрослыми, можно заметить, что есть общий процент в изображении обоих супругов (11%), и отца с ребенком (8%). В 84% детских рисунков не присутствовала цветовая идентификация с родителями; 7. Тщательность вырисовки: в большинстве случаев взрослые использовали данный показатель в 81%, а дети только в 14%; 8. Показатель тревоги: 48% родителей более тревожны, чем сами дети – 21%; 9. Преграды: большее количество в рисунках родителей – 28%, чем в детских рисунках – 14%. Что говорит о том, что родители не настроены на установлении тесных отношений с детьми. Проективная методика «Рисунок семьи» помог проанализировать информацию о каждом ребенке, его состоянии, а также более подробно увидеть взаимоотношения между родителем и ребенком.

Результаты диагностики опросника родительского отношения к детям можно представить в виде диаграммы, которая изображена на рисунке 3:

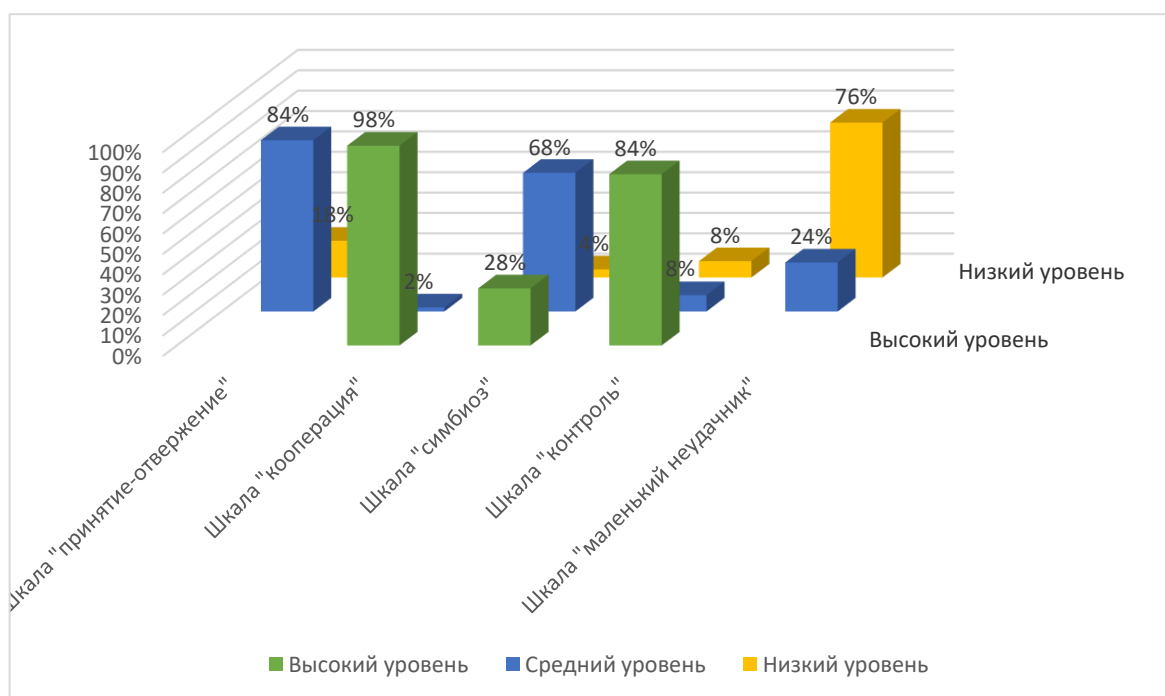


Рисунок 3 – Результаты опросника родительского отношения к детям (А.Я. Варга, В.В. Столин)

С помощью опросника «Стратегии семейного воспитания», который позволил выявить один из стилей воспитания ребенка в семье были получены следующие результаты: самое наибольшее количество баллов было набрано по шкале авторитетный стиль: высокий уровень – 4%, средний уровень – 96%; авторитетный стиль воспитания: низкий уровень – 18%, средний уровень – 82%; либеральный и попустительский набрали минимальное количество баллов.

Результаты изучения отношения родителей к ребенку показали, что было выявлено 23 признака, которые касаются различных сторон отношения родителей к ребенку, жизни в семье. Из них 3 признака оказались более значимы для родителей: (сверхавторитетность родителей, высокий уровень – 12%, средний – 7%); (чрезвычайное вмешательство в мир ребенка, высокий уровень – 9%, средний – 9%); (уравненные отношения, высокий уровень – 15%, средний – 5%).

Таким образом, в результате диагностики были выявлены проблемы в детско-родительских отношениях. Следовательно, можно сделать вывод о том, что психологическая коррекция необходима не только детям, но и родителям, которая будет направлена на овладение навыками по развитию позитивных детско-родительских отношений, через многообразную организацию совместной деятельности и общения между родителями и детьми. Поэтому педагогом-психологом ГУО «Детский сад №33 г. Полоцка» было организовано сопровождение родителей и детей, направленное на гармонизацию детско – родительских отношений. Также педагогом-психологом «Детского сада №33 г. Полоцка» проводились различные мероприятия такие как: консультации индивидуальные и групповые для родителей, буклеты «родительская любовь», «Как общаться с ребенком», «Ответственность родителей за воспитание детей»; семинары – практикумы направленные на формирование у родителей видеть и ценить положительные качества своего ребенка, а также анализировать собственные ошибки в общении с ребенком «Его величество ребенок», «Давай поговорим», «Секреты бесконфликтного общения с детьми», семинар – практикум направленный на пропаганду семейных ценностей «Счастье ребенка – в наших руках», детско-родительская игра для повышения уровня компетентности родителей по вопросам воспитания и организации семейного досуга «Мы вместе». С детьми проведены различные игры и упражнения, а также занятие «Моя семья» с целью воспитания любви и уважения к семье, формирование у детей представление о семье как о людях, которые любят друг друга, заботятся друг о друге.

Заключение. Проведенное исследование показало, что существует взаимосвязь между типом детско-родительских отношений и формированием личности ребенка, так как на ребенка влияет воспитание в семье, а также поведение родителей. Важно, чтобы родители создавали благополучную атмосферу для ребенка в семье.

В результате деятельности педагога – психолога ГУО «Детский сад №33 г. Полоцка» направлена на гармонизацию детско-родительских отношений, что в свою очередь дает положительный результат: родители являются активными участниками различных мероприятиях, чаще стали принимать участие в совместной творческой деятельности с детьми, что в свою очередь помогает создать атмосферу взаимопонимания и взаимоуважения. Хочется отметить, что в результате целенаправленной работе с детьми есть положительные изменения: дети стали активно расспрашивать обо всем своих близких, увлеченно рассказывать о своей семье, традициях своей семьи, стали больше проявлять заботы о близких, в разговорах дети выражают гордость за свою семью.

Таким образом, комплексная работа в ГУО «Детский сад №33 г. Полоцка», по гармонизации детско-родительских отношений помогает родителям создавать в семье более благоприятную атмосферу, чаще проявлять любовь, заботу друг о друге, что положительно влияет на развитие личности ребенка.

Список использованной литературы:

1. Баркан, А.И. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребенка / А.И. Баркан. – М.: АСТ – ПРЕСС, 2007. – 417 с.
2. Внешняя среда и психическое развитие ребенка / Р.В. Тонковой-Ямпольской. – М.: Педагогика, 2004. – 232 с.
3. Доронова, Т.А. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т.А. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2004. – №1 – 26 с.

УДК 159.922.736.4:159.923:316.472.4

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Статья посвящена проблеме растущего влияния социальных сетей на все аспекты жизни подрастающего поколения. В статье представлены результаты исследования влияния социальных сетей на формирование «Я-концепции» современного подростка, полученные на основе специально разработанного опроса «Подростки в социальных сетях» и методики «Коллективная и независимая Я-концепция (SCS).

Ключевые слова: подросток, социальные сети, Интернет, Я-концепция.

THE INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKS ON FORMATION OF THE «SELF-CONCEPT» OF A MODERN TEENAGER

The article is devoted to the problem of the growing influence of social networks on all aspects of the life of the younger generation. The article presents the results of the study the influence of social networks on the building of the «Self-concept» of a modern teenager, obtained on the basis of a specially designed survey «Teenagers in social networks» and methods «Collective and Independent Self-concept (SCS)».

Key words: teenager, social networks, Internet, Self-concept.

Введение. Интернет в XXI веке является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Люди всех возрастных категорий так или иначе являются пользователями Интернета. Общение с близкими в мессенджерах, онлайн-работа, просмотр видеороликов на YouTube, прослушивание музыки, чтение книг онлайн или прослушивание аудиокниг, онлайн-игры, оплата коммунальных услуг с помощью интернет-банкингов – далеко не все, что предлагает нам виртуальная реальность.

Многие пользователи сети считают, что интернет не может существенно влиять на человека и его поведение, но культура пользования интернетом прочно вошла в жизнь каждого, что делает ее важной составляющей формирования личности. Все, что окружает человека каждодневно, оказывает на него влияние как физическое, так и психологическое, формирует его как личность.

В социальной психологии существует множество концепций (теорий) личности. Теория личности – это тщательно выверенные умозаключения или гипотезы о том, что представляет собой человек, как он себя ведет и почему поступает так, а не иначе [1, с. 65]. В гуманистической психологии большой популярностью пользуется теория «Я-концепции», разработанная Карлом Роджерсом. Согласно данной теории, представление о себе у человека формируется из нескольких составляющих: «Я-реальное» (то, каким человек видит себя сам), «Я-социальное» (то, каким человека видят другие), «Я-идеальное» (то, каким бы он хотел быть) [2].

В составляющие «Я» активного пользователя сети безусловно входят и социальные сети, т.к. они являются частью «Я-реального» (то, что я выкладываю), а также влияют на «Я-социальное» (каким меня видят люди в Интернете). Для некоторых социальные сети могут становиться и частью «Я-идеального». Например, если человек занимается видеоблогингом, то в его Я-концепцию обязательно войдет и то, к чему он стремится как контент-мейкер.

Как правило, наша Я-концепция не сильно отличается от того, какими нас видят окружающие. Конечно, могут быть определенные отличия в зависимости от того, в каких отношениях мы состоим с тем или иным человеком. Оценочное суждение близкого друга и коллеги по работе будет разным, но эти отличия, скорее, появляются из-за обстоятельств, при которых вы общались и взаимодействовали: был ли это совместный рабочий проект или душевная беседа за чашкой чая.

Актуальная Я-концепция далеко не всегда совпадает с тем, какими бы мы хотели видеть себя, т.е. с «Я-идеальным», отчего возникает диссонанс, приводящий к внутреннему конфликту. Также запутанность в себе или же внутриличностный конфликт наступает в том случае, если мы понимаем, что наши убеждения о себе расходятся с тем, как нас видят окружающие. Несмотря на то, что Я-концепция считается устойчивым формированием личности, на нее могут влиять следующие факторы:

- количество внешних оценок;
- значимость представлений, которые затрагивает оценка;
- авторитет оценивающего [3].

В данном случае мы можем говорить о том, что многие пользователи социальных сетей находятся в затруднительном положении из-за того, как сильно на них влияют слова и действия в интернете (количество лайков, позитивные и негативные комментарии).

Говоря о воздействии Интернета на личность, нельзя не затронуть подростков, которые являются наиболее активными Интернет-юзерами. Подростковый возраст выделяется многими учеными как наиболее трудный, критический и переломный этап среди всех возрастных периодов. В этот период происходят не только серьезные физические изменения (быстрый рост тела, всех органов и тканей, половое созревание, увеличение массы мышц и мышечной силы), но и психические преобразования (максимализм, упрямство, обидчивость, высокий уровень тревожности).

Особое место в формировании Я-концепции подростка занимает активное биологическое созревание, происходит когнитивная перестройка индивида (интенсивное развитие речи, мышления, памяти), личность склонна к предварительному осмыслению и более заинтересована во всестороннем анализе поставленной задачи, у подростков появляется способность к предугадыванию и моделированию своей деятельности [4].

Также очень важно отметить, что у подростков случается искажение восприятия собственного «Я». В частности, это отражается на внешнем виде. Часто можно заметить, как девушки в срочном порядке садятся на диету, а парни начинают усиленно ходить в спортзал. Многие прибегают к редактированию фотографий или использованию фильтров, которые частично меняют внешность. Говоря о данной особенности подросткового возраста, нельзя не отметить, что современные социальные сети играют большую роль в том, как подростки себя воспринимают. Достаточно одной фотографии популярного блогера в Instagram, как у юного поколения появляются новые комплексы из-за того, что они не похожи на звезду интернета.

Таким образом, в подростковом возрасте социальное «Я» выходит на первый план. Подросткам очень важно влиться в группу сверстников, самоутвердиться и занять, как минимум, позицию принимаемого. Социальные сети выступают не только как способ коммуникации или обучения, но и как возможность для самореализации. Мнение пользователей Интернета выражается в отметках «понравилось», подсчет которых может вызывать позитивные или негативные эмоции у подростков.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проблемы влияния социальных сетей на Я-концепцию современного подростка; онлайн-опрос на платформе GoogleForm «Подростки в социальных сетях»; опросник «Коллективная и независимая Я-концепция (SCS)»; качественный и количественный анализ полученных данных.

Результаты и их обсуждение. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа №8 г. Витебска имени А.М. Испенкова». В исследовании приняли участие 62 обучающихся в возрасте от 15 до 17 лет.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе выяснялось отношение подростков к социальным сетям и время, которое они проводят в Интернете. На втором этапе с помощью методики SCS было выявлено, какая Я-концепция присуща подросткам – независимая или коллективная.

Для изучения особенностей пользования подростками социальных сетей, был разработан опрос под названием «Подростки в социальных сетях», в который вошло 15 вопросов.

Данный опрос был проведен онлайн на платформе Google: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScnUvgyqHNQh6at1wXMv5gxrVDLo03qA6SHGhigGk4V2Mpgg/viewform>.

По результатам первого этапа были получены следующие результаты:

66,1% опрошенных утверждают, что они «постоянно» находятся в сети. 33,87% выбрали ответ «несколько раз в день».

Подростки используют Интернет для самых разнообразных целей: «для общения с друзьями» – 93,5%; «для общения с семьей» – 85,4%; «для учебы» – 90,3%; «для отдыха...» – 75,8%; «для поиска информации...» – 96,7%; «для онлайн-игр» – 51,6%; «для просмотра новостей» – 77,4%.

Самыми популярными социальными сетями среди опрошенных являются: Instagram (95,1%), TikTok (88,7%), Вконтакте (59,6%). Самыми популярными мессенджерами – Telegram (96,7%), Viber (95,1%), Discord (62,9%).

Мессенджеры, согласно полученным данным, нужны подросткам для: «общения с родителями» (91,9%), «общения с друзьями» (96,7%), «получения информации от педагогов» (85,4%), «беседы класса» (98,3%), «получения информации из новостных каналов» (82,2%).

98,3% респондентов смотрят YouTube. 67,7% из них тратят от 2 до 3 часов в день на просмотр видеороликов.

59,6% опрошенных подростков часто откладывают дела «на потом», чтобы провести больше времени в сети.

Некоторые респонденты (37,1%) жертвовали сном для того, чтобы больше времени провести в социальных сетях.

На вопрос «Как часто Вы выкладываете новые фото и видео в свои социальные сети или мессенджеры» самым популярным является ответ «пару раз в месяц» (59,6%). Ответ, который выбирали реже всего, – «каждый день» (11,2%).

Поднимается ли у подростков настроение из-за количества «лайков» под новой публикацией в сети: «да, всегда» (27,4%), «только, если лайкнул значимый человек» (33,8%), «редко» (12,9%), «это не влияет на мое настроение» (25,8%).

Мнение опрошенных разделилось практически на равные части в вопросе №15: «Как Вы считаете, влияют ли социальные сети на то, как Вы себя чувствуете в обществе?» (рисунок 1):



Рисунок 1 – Ответы на вопрос №15 в опросе «Подростки в социальных сетях»

На следующем этапе исследования респонденты в том же составе поучаствовали в опроснике «Коллективная и независимая Я-концепция (SCS)». В результате обработки полученных данных были получены следующие результаты (рисунок 2):

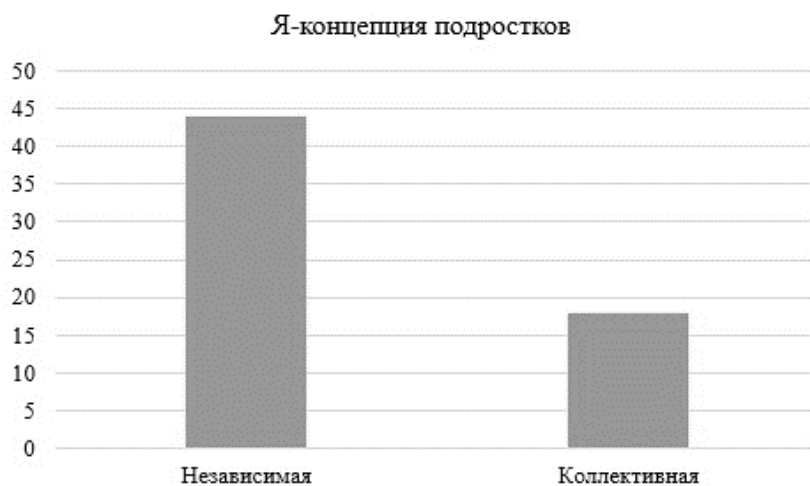


Рисунок 2 – Результаты по методике SCS

Независимая Я-концепция, которая присуща 70,9% опрошенных учеников, указывает на то, что испытуемые формируют представление о себе, опираясь на самовосприятие своих собственных черт, а социальные сравнения используют для обозначения собственной уникальности. Прямо выражают свои убеждения, мало ориентируются на мнение других людей.

Высокие значения по шкале коллективная Я-концепция демонстрируют, что человеку необходимо принадлежать к определенной группе или коллективу, ориентироваться на нормы и цели этих групп. У 18 из 62 опрошенных (29%) выявлена коллективная Я-концепция [5].

Таким образом, современные подростки понимают, что социальные сети оказывают влияние на личность и ее развитие. Однако большинство убеждено, что сильного влияния именно на них Интернет не оказывает. Подавляющему большинству опрошенных свойственны проявления независимой Я-концепции, что можно интерпретировать как средний или даже высокий уровень самооценки.

Заключение. Проанализировав данные, полученные в ходе исследования, можно заключить, что современные подростки действительно много внимания уделяют социальным сетям и пользуются ими на протяжении всего дня для различных целей. Тем не менее, большинство подростков осознает, насколько Интернет может повлиять на их самочувствие, самооценку и статус в обществе. Согласно собственной субъективной оценке, опрошенные подростки не считают, что Интернет способен кардинально изменить личность.

Список использованной литературы:

1. Скринник, А.И. Основы психологии и педагогики: учебное пособие / А.И. Скринник. – Минск: РИВШ, 2011. – 148 с.
2. Зуева, Е.Ю. Психологические аспекты Я-концепции личности / Е.Ю. Зуева // Вопросы науки и образования / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-ya-kontseptsii-lichnosti> – Дата доступа: 18.10.2023.
3. Что такое Я-концепция и как она поможет разобраться в себе / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/growth/chto-takoe-yakontseptsiya-i-kak-ona-pomozhet-razobratsya-v-sebe/> – Дата доступа: 17.10.2023.
4. Дрожжин, Р.А. Особенности Я-концепции в подростковом и юношеском возрасте / Р.А. Дрожжин // Стратегии исследования в общественных и гуманитарных науках. – год. – номер. – С. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://apni.ru/article/3651-osobennosti-ya-kontseptsii-v-podrostkovom> – Дата доступа: 18.10.2023.
5. Коллективная и независимая Я-концепция, SCS / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psytests.org/result?v=idtS3DD&pp=1> – Дата доступа: 21.10.2023.

Иванова О.Н., магистрант
ivanovaoksana336@gmail.com

Лауткина С.В., доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by

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

УДК 37.018.11:173.7–053.67

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Статья посвящена проблеме подготовки старшеклассников к будущей семейной жизни. Рассматриваются педагогические и психологические аспекты влияния семейного воспитания на формирование готовности старшеклассников к созданию семьи.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, готовность к семейной жизни, старшеклассники.

THE INFLUENCE OF FAMILY EDUCATION ON THE FORMATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' READINESS FOR FAMILY LIFE

The article is devoted to the problem of preparing high school students for future family life. The pedagogical and psychological aspects of the influence of family education on the formation of high school students' readiness to start a family are considered.

Keywords: family, family education, readiness for family life, high school students.

Введение. Важнейшим аспектом нравственного воспитания подрастающего поколения в настоящее время является организация подготовки молодежи к семейной жизни. Существует настоятельная необходимость формирования у молодежи системы представлений о нравственно-психологических основах семьи и брака, регуляции поведения в брачно-семейных отношениях. Подготовка к семейной жизни в широком смысле этого слова предполагает решение ряда задач, большинство из которых непосредственно связано или пересекается с задачами общевоспитательной работы по формированию личности. Основы нравственного формирования личности создают фундамент, на котором строится более узкая, специальная подготовка молодежи к семейной жизни. Поэтому одной из главных задач подготовки подрастающего поколения к семейно-брачным отношениям является формирование личности будущего семьянина.

Характер взаимоотношений между членами, атмосфера семьи, активное участие обоих родителей в воспитании детей, наличие у отцов и матерей специальных знаний и педагогических навыков, правильная организация практической деятельности детей и семейного досуга – все это имеет важнейшее значение в воспитании семьянина [1].

Но в воспитании семьянина наряду с семьей ведущая роль принадлежит и школе. Подготовка к семейной жизни является одним из главных направлений юношеского воспитания и представляет собой целенаправленный процесс психологический, теоретической, методологической и практической подготовки, направленной на освоение прав и обязанностей в семье. Целью социально-педагогической подготовки юношества состоит в формировании активной жизненной позиции семьянина, обеспечению устойчивости брака, к выработке установок на ответственное супружество и родительство.

В учреждении общего среднего образования с учащимися проводится систематическая целенаправленная подготовка к семейной жизни в процессе учебной и внеучебной работы, деятельности различных неформальных объединений, а также путем оказания помощи семье, формирования общественного мнения взрослых и молодежи о высочайшей ценности семьи для общества и для каждого человека в отдельности. В процессе подготовки к семейной жизни используются активные методы групповой работы. Конечным же результатом подготовки к браку и семейной жизни должна быть сформированность готовности к семейно-брачным отношениям [1].

В связи с тем, что семья не всегда может сформировать установки и ценностные ориентации в сфере семейной жизни, соответствующие реальным условиям и требованиям жизни, подготовка юношества к семейной жизни должна представлять собой комплекс всесторонних взаимодействий с родителями, учителями, сверстниками, с другими людьми, со представителями культуры и массовой информации, в результате которых происходит осознание особенностей брачно-семейных взаимоотношений, развитие соответствующих чувств, формирование представлений, взглядов, убеждений, качеств и привычек, связанных с готовностью к браку и семейной жизни.

В юношеском возрасте организация подготовки к семейной жизни приобретает особую остроту и актуальность. У юношей и девушек в этот период формируется не просто чувство взрослости, а достаточно дифференцированная взрослость определенного пола – «внутренняя позиция мужчины» или «внутренняя позиция женщины». Однако половое созревание само по себе ни в коем случае не определяет формирование личности молодого человека, оно лишь влияет на его физическое состояние. Общий характер чувств, привязанностей, идеалов в этот период во многом определяется сформированными свойствами личности, опытом дружбы, деятельности и общения со сверстниками и взрослыми [2].

В юношеском возрасте у человека сложились уже сравнительно прочные представления и навыки в общении с представителями другого пола, представления о своем будущем супруге, о себе, как мужчине или женщине, а также идеальные представления о мужественности и женственности. Родители воспитывают детей в соответствии со своими ценностными ориентациями, прививая им свои стереотипы полового и супружеского поведения. Но, оказываясь вне влияния родительской семьи и приобретая собственный опыт, молодые люди сталкиваются с иной ситуацией, которая разрушает сформированные стереотипы. Возникает противоречие: идеального и реального, установок на супружество старшего поколения и молодежи. При вступлении в брак они меняются под воздействием реальной практики совместной жизни до рождения ребенка, а затем, после появления детей. Возникает целая система противоречий между возникшими представлениями о супружестве на этапе первичной социализации личности и теми требованиями, с которыми она сталкивается в своей дальнейшей личной жизни.

Рассматривая влияние семьи на формирование брачных установок, выделяют следующие факторы, способствующие формированию неадекватных брачно-семейных установок: аморальное поведение родителей (алкоголизм, девиантное поведение); неполный состав семьи; недостаточный уровень знаний и навыков родителей по воспитанию детей; наличие негативных отношений между родителями; конфликтность отношений в семье; вмешательство со стороны родственников в дела семьи и воспитание детей и др.

Изначально подготовка старших школьников к будущей жизни в собственной семье строилась в основном на основе существующих традиционных норм общественного поведения и правил семейной жизни, установившихся в обществе. Однако следует заметить, что в современных условиях использование традиционных средств подготовки к будущей жизни в семье далеко не всегда отвечает требованиям настоящего времени [1].

Подготовка к семейной жизни учащихся старших классов является комплексом морально-педагогических воздействий, которые оказываются общественностью, семьей, школой с целью развития у учащихся соответствующих чувств, морального сознания, выработки определенных свойств характера, привычек и навыков, нравственных убеждений, связанных с готовностью к семейной жизни и брачным отношениям, а также руководство в этом направлении их самоподготовкой [3].

К настоящему времени создан общетеоретический фонд по проблеме формирования готовности личности к семейной жизни. Его составляют труды, раскрывающие психологические механизмы формирования готовности старших школьников к созданию семьи (Л.И. Антонова, С.Д. Чимбеева, Н.Ю. Шлейкова и др.); психологические

особенности семьи и психологию семейных отношений (Э.Г. Эйдемиллер и др.); процесс социализации ребенка в семье, его подготовку к будущему супружеству и родительству (А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейн, Ф.В. Хазиева и др.), психологическую готовность молодежи к родительству (Е.Н. Васильева, Е.Н. Зритнева и др.) [2].

Цель исследования – изучение готовности старшеклассников к семейной жизни.

Материал и методы. Теоретический анализ психолого-педагогической и социально-педагогической литературы по проблеме исследования; методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой (тест РОП); количественный и качественный анализ полученных эмпирических данных.

Результаты и их обсуждение. Исследование проведено на базе ГУО «Октябрьская средняя школа Витебского района имени И.П. Соболева». В исследовании приняли участие 25 учащихся 10-11-х классов, из них 11 юношей и 14 девушек. Возрастной состав испытуемых составил от 15 до 17 лет. В опросе старшеклассников применялась методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой (тест РОП). Цель методики: изучение установок старшеклассников в области семейных отношений.

Полученные результаты изучения установок старшеклассников в области семейных отношений отображены в таблице 1.

Таблица – Ролевые ожидания и притязания старшеклассников (%)

Шкала семейных ценностей	Ожидания		Притязания	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
Интимно-сексуальная	18,2	12,5	27,3	8,3
Личностная идентификация с супругом	13,6	20,8	9,1	16,6
Хозяйственно-бытовая	27,3	16,6	13,6	20,8
Родительско-воспитательная	18,2	8,3	4,5	20,8
Социальная активность	8,3	20,8	27,3	12,5
Эмоционально-психотерапевтическая	13,6	12,5	9,1	16,6
Внешняя привлекательность	27,3	8,3	9,1	16,6

Наше внимание привлекли только высокие показатели по шкалам семейных ценностей, т.е. по каждой шкале нами было подсчитано количество человек, набравших только высокие оценки (7-9 баллов) и далее полученное количество испытуемых было переведено в проценты.

Ролевые ожидания – это установка на активное выполнение семейных обязанностей, а *ролевые притязания* – личная готовность выполнять семейные роли. Исследование ролевых ожиданий и притязаний в браке показало, что для юношей большую значимость, чем для девушек, имеют сексуальные отношения в супружестве. Также в данной сфере юноши больше готовы проявлять инициативу, чем ждать инициативу со стороны партнера. Девушки же имеют больше ожиданий, чем притязаний по данной шкале.

Результаты по шкале личностной идентификации с супругом(ой) показали, что юноши ожидают от партнера приспособления к их интересам, потребностям, ценностным ориентациям, способам время препровождения. Девушки в равной степени имеют ожидания и притязания в установке на личностную идентификацию с брачным партнером.

Хозяйственно-бытовая шкала позволила измерить установки испытуемых на реализацию хозяйственно-бытовой функции семьи. Так, юноши имеют большую степень ожидания от партнера активного решения бытовых вопросов, чем готовы сами активно решать бытовые вопросы. А девушки готовы больше проявлять собственную активность в ведении домашнего хозяйства.

Как и в решении бытовых вопросов, в детско-родительских отношениях юноши ждут от брачного партнера активной позиции. В свою очередь девушки больше ориентированы на собственные обязанности в воспитании детей. Следовательно, родительская функция для девушек более значима, чем для юношей.

По шкале социальной активности юноши иллюстрирует выраженность собственных профессиональных потребностей. А девушки же в равной степени ожидают от брачного партнера внешнюю социальную активность и сами хотят иметь серьезные профессиональные интересы, играть активную общественную роль.

Для испытуемых также является значимой эмоционально-психотерапевтическая функция брака. Парни имеют равные ожидания и притязания в ориентации на роль эмоционального лидера в семье. А девушки готовы больше сами проявлять активность в решении следующих вопросов: коррекция психологического климата в семье, оказания моральной и эмоциональной поддержки, создание «психотерапевтической атмосферы».

По шкале внешней привлекательности юноши выразили большую значимость внешнего облика супруги, нежели своего. Девушки же иллюстрирует установку на собственную привлекательность, стремление модно и красиво одеваться.

Таким образом, юноши в большей степени имеют ожидания в хозяйственно-бытовой сфере, в детско-родительских отношениях и по поводу внешней привлекательности партнера. А личную готовность парни демонстрируют в сфере сексуальных отношений, социальной активности. По большей части семейных ценностей девушки имеют равные ожидания и притязания. Можно отметить, что больше ожиданий девушки выражают в сфере сексуальных отношений, а притязаний – в хозяйственно-бытовой сфере, детско-родительских отношениях, в выполнении роли эмоционального лидера в семье.

Заключение. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что подготовка к семейной жизни учащихся старших классов является комплексом морально-педагогических воздействий, которые оказываются общественностью, семьей, школой с целью развития у учащихся соответствующих чувств, морального сознания, выработки определенных свойств характера, привычек и навыков, нравственных убеждений, связанных с готовностью к семейной жизни и брачным отношениям.

Согласно результатам эмпирического исследования, больше половины опрошенных старшеклассников имеют осознанные представления о брачно-семейных отношениях, а треть опрошенных учащихся нуждаются в формировании готовности к семейной жизни. По результатам исследования была разработана программа психологической подготовки старшеклассников к браку и семье «Семья – это счастье».

Список использованной литературы:

1. Анисютина, С.А. Формирование готовности подростков к семейной жизни как целевая функция социального педагога / С.А. Анисютина // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 3 (60). – С. 42–46.
2. Чечет, В.В. Педагогика семьи: учеб. пособие / В.В. Чечет. – Минск: БГПУ, 2015. – 84 с.
3. Сизанов, А.Н. Подготовка подростков к семейной жизни / А.Н. Сизанов. – Новополоцк: Издательство «Асвета», 2010. – 108 с.

УДК 159.922.73:314.372.43

ОСОБЕННОСТИ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

Статья посвящена проблеме исследования многодетных семей, как особой модели, которая позволяет изучать роль различных факторов в развитии индивидуальности ребенка. В статье кратко отражены основные характеристики многодетных семей и их особенности. Представлены результаты исследования в рамках анкетного опроса, затрагивающего вопросы мотивов создания многодетной семьи; проблемного поля многодетной семьи, воспитательного потенциала многодетной семьи.

Ключевые слова: семья, многодетная семья, психология семьи, ребенок, личность, детско-родительские отношения, мотивы создания многодетной семьи.

FEATURES OF LARGE FAMILIES AND THEIR INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF THE CHILD'S INDIVIDUALITY

The article is devoted to the problem of research large families as a special model that allows us to study the role of various factors in the development of a child's individuality. The article briefly reflects the main characteristics of large families and their features. The results of the research are presented in the framework of a questionnaire survey, addressing questions of motives for creating a large family; the problem field of a large family, the educational potential of a large family.

Key words: family, large family, family psychology, child, personality, parent-child relationship, motives for creating a large family.

Введение. Семья является уникальным многогранным явлением, ведь в ней переплетается одновременно много различных сторон и аспектов жизни. Семья выступает и как социальный институт, и как малая социальная группа, и как институт социализации, и как психолого-педагогический феномен. Семья по-прежнему остается, и будет оставаться еще длительное время, важнейшим источником и связующим звеном передачи ребенку социально значимого опыта, источником развития и воспитания ребенка. В семье человек рождается, благодаря семье продолжается человеческий род и сменяются поколения. Многодетные семьи – особая социальная группа, имеющая ряд психолого-педагогических отличительных и неповторимых особенностей. Поддержка семей с детьми – национальный приоритет нашего государства. Брак, семья, материнство, отцовство и детство находятся под защитой государства, и это заложено в Конституции Республики Беларусь.

Согласно кодексу Республики Беларусь О браке и семье многодетной является семья, в которой на иждивении и воспитании находятся трое и более детей в возрасте до восемнадцати лет [1]. В Беларуси с каждым годом количество многодетных семей увеличивается. В Республике Беларусь таких семей насчитывается более ста двадцати одной тысячи, что составляет 9,5 процентов от общего количества семей с несовершеннолетними детьми в стране [2].

Психологические характеристики родителя и ребенка, а также особенности отношений внутри многодетных семей в отечественной психологии представлены в работах Антонова А.И., Баландиной Л.Л., Беньковой О.А., Овчаровой Р.В. и др. Такими исследователями как Андреева Т.Н., А. Адлер, Баландина Л.Л., Джандосова и др. было установлено, что некоторые поведенческие и личностные характеристики детей могут зависеть от размера семьи и очередности рождения детей в семье. Проблема личности детей и самих родителей в многодетной семье обсуждается в основном в зарубежных исследованиях и менее изучена в отечественной психологии, чем определяется актуальность данного исследования. Многодетная семья выступает как особая модель, позволяющая изучать роль различных факторов (экономических, биологиче-

ских, психологических) в развитии индивидуальности ребенка. В психологических исследованиях многодетных семей среди описываемых факторов особенно выделяются: параметры конфигурации (размер семьи, очередность рождения, интервалы между рождениями детей); особенности средовых условий развития (социально-экономический статус семьи, интеллект, образование родителей, культурные различия, межличностные отношения); индивидуальные особенности членов семьи (возраст, пол детей и родителей) [3].

Основными характеристиками многодетной семьи исследователи называют центрированность на семье, стремление к единству и сплоченность семьи. Самостоятельность старший ребенок в многодетной семье приобретает естественным образом. При рождении нового младенца в семье, старший ребенок становится более самостоятельным, он учится сам одеваться, больше играет самостоятельно, легко, и часто с удовольствием, выполняет просьбы родителей о помощи младшим детям. Ребенок в многодетной семье, в большей степени занят живым общением с братьями и сестрами, поэтому получает естественные живые эмоции. Многодетность является еще и важным механизмом преодоления инфантильности подрастающего поколения. Из больших семей, как правило, выходят более ответственные и психологически устойчивые молодые люди, в силу прожитых и во многом самостоятельно решенных жизненных трудностей, и проблем. Дети из многодетных семей более устойчивы ко многим житейским и психологическим проблемам, так как имеют больший опыт их преодоления благодаря тому, что заимствуют данный опыт у родителей. Многодетный образ жизни с раннего детства приучает детей делиться друг с другом, обучает детей взаимовыручке, формирует чувство взаимопомощи и поддержки со стороны братьев и сестер. Процесс социализации детей из многодетной семьи имеет свои трудности, проблемы. Вместе с тем, воспитательный потенциал многодетной семьи также имеет свои слабые и сильные стороны [4].

Таким образом, становится особенно актуальным изучение многодетной семьи, на которую возлагаются определенные надежды в изменении демографической ситуации в стране. Поэтому, проблемы многодетной семьи являются сегодня одним из важных предметов изучения как отечественными, так и зарубежными психологами, педагогами, социологами.

Материал и методы. Теоретико-методологической базой исследования является анализ психологической, социологической, педагогической литературы, обобщение, анализ, сравнение. В основу исследования легли труды о психологических особенностях многодетных семей В.А. Беловой, Л.Я. Гозмана, В.Н. Дружининой, И.С. Деминой, Н.А. Журавлевой. На эмпирическом этапе использовались методы тестирования, анкетирования, статистическая (математическая) обработка эмпирических данных.

Нами была разработана анкета для многодетных родителей, которая затрагивает следующие аспекты: мотивы создания многодетной семьи; проблемное поле многодетной семьи, воспитательный потенциал многодетной семьи, взаимоотношения между членами многодетной семьи. Составленная анкета представляет собой набор открытых и закрытых вопросов, каждый из которых логически связан с центральной задачей исследования. При анкетировании интервьюируемые самостоятельно заполняли опросник анкеты. При составлении опросника анкеты использовались открытые вопросы, закрытые вопросы, полужакрытые вопросы.

База исследования: ГУО Детский сад №95 г. Витебска «Радуга», ГУО «Гимназия 5 г. Витебска имени И.И. Людникова» (26 многодетных семей).

Результаты и их обсуждение. В ходе проведения исследования нас интересовали такие аспекты как: количество несовершеннолетних детей в семье, мотивы создания многодетной семьи; проблемы, с которыми сталкиваются многодетные семьи; взаимоотношения между сиблингами и детско-родительские отношения. Из опрошенных

семей 88,55% имеют на воспитании троих несовершеннолетних детей, в остальных семьях воспитывается четверо детей. В ходе проведения анкетирования респондентам был задан вопрос о мотивах планирования многодетной семьи, ответы на который расположились следующим образом: большая часть опрошенных выбрало вариант осознанного родительства (77%), т.е. создание многодетной семьи является сознательным выбором обоих супругов, которые принимают всю ответственность за воспитание ребенка; одинаковое количество (по 8%) респондентов распределилось по следующим группам мотивов – семьи с рождением общего ребенка при повторном браке и рождение третьего (и последующих) детей является случайностью. И самой немногочисленной группой (4%) оказались семьи с крепкими религиозными традициями (данные представлены на рисунке 1).



Рисунок 1 – Мотивы создания многодетной семьи

Хочется отметить, что в ходе опроса выяснилось, что оба родителя (мать и отец) стараются одинаково участвовать в воспитании детей. На плечи матери больше ложится обязанности хозяйственно-бытового плана, а мужчина должен заботиться о материальном благополучии семьи.

Интересными получились результаты и по вопросам проблем и забот, которые возникают в многодетных семьях (результаты представлены на рисунке 2). Казалось бы, на первое место должны выйти проблемы, связанные с материальным достатком, но самих многодетных родителей больше всего беспокоят здоровье детей (77%) и хорошая учеба детей (80,85%). Далее ответы расположились следующим образом: 50% испытуемых волнует вопрос организации досуговой деятельности семьи; 30,80% опрошенных задумываются о проблеме трудового участия детей в жизни семьи, приобщение их к хозяйственно-бытовой деятельности; 23,10 % респондентов ссылаются на проблему отсутствия возможности оплачивать учебу в высших учебных заведениях и 19,25 % так же затрагивают материальную проблему (отсутствие возможности совместного выезда на отдых, лечение).

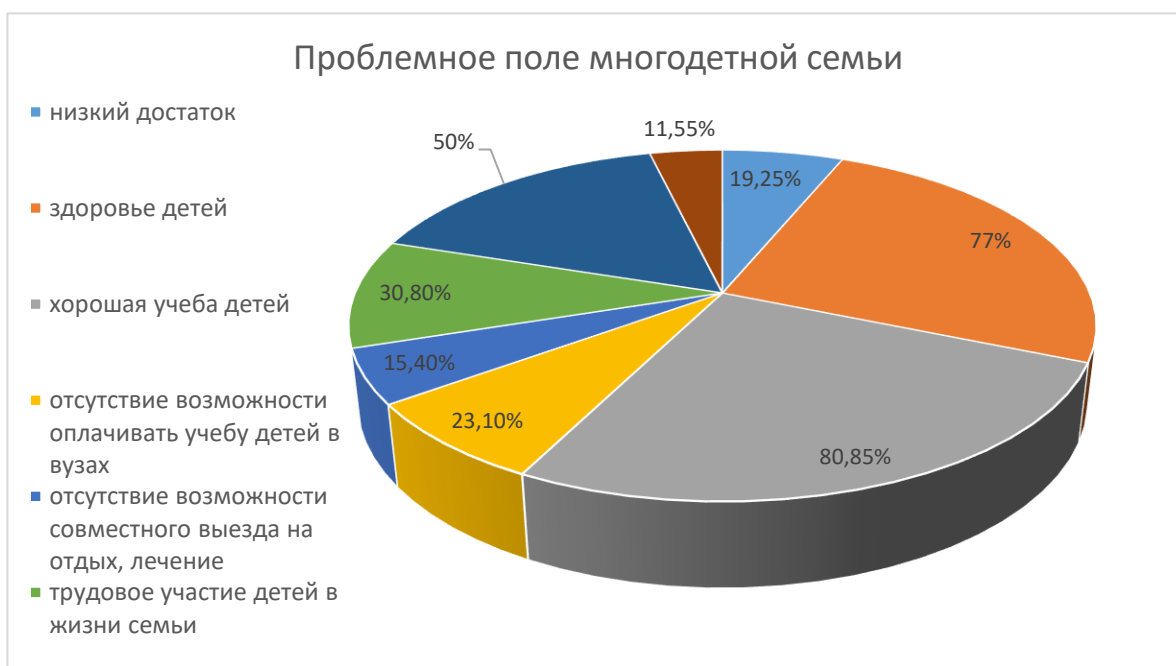


Рисунок 2 – Проблемы многодетных семей

Отметим, что большинство многодетных родителей считают, что многодетная семья имеет намного больше преимуществ, чем одна или двухдетная семья. Они отмечают, что в большой семье у детей более развито чувство взаимопомощи и поддержки со стороны братьев и сестер, формируются такие качества как доброта, отзывчивость, ответственность.

Заключение. Проведенная работа еще раз подтвердила огромное значение семьи и ее воспитательного потенциала. В нашем государстве активно ведется социальная политика в отношении многодетных семей, создаются благоприятные условия для их формирования и развития. В нашем исследовании мы предприняли попытку обозначить проблемное поле многодетных семей и определить их воспитательный потенциал. Ведь самое главное и ценное в жизни – семья. Сначала та в которой ты рождаешься, а затем та, которую создаешь сам.

Список использованной литературы:

1. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье : [принят Палатой представителей 3 июня 1999 г. : одобрен Советом Республики 24 июня 1999 г.: по состоянию на 12 января 2023 г. / М-во внутренних дел Республики Беларусь, Учреждение образования "Академия Министерства внутренних дел Республики Беларусь". – Минск : Академия МВД, 2023. – 128, [2] с.
2. Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Режим доступа: URL: <https://www.belstat.gov.by/?ysclid=loq8omehsx134618583>. – Дата доступа: 06.11.2023.
3. Баландина, Л.Л. Особенности индивидуальности ребенка в зависимости от конфигурации семьи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.психол.н. спец. 19.00.01 / Л.Л. Баландина. – Пермь, 2003. – 19 с. – Режим доступа: URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_971851. – Дата доступа: 06.11.2023.
4. Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие / Р.В. Овчарова – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

УДК 37.011.3-051:331.10.5:005.966

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

В научной литературе, принято считать, что мотивация профессионального роста личности характеризуется целостной системой мотивов, иерархической организацией побуждений личности, активизирующей субъекта к профессиональной деятельности, придающей ей направленность, ориентирующей на достижение определенных целей. При этом следует учитывать, что характер мотивации всегда сугубо индивидуален и изменчив, соответственно, учет выявленных мотивов профессионального роста позволяет выстраивать индивидуальную траекторию профессиональной деятельности. Весьма распространенной точкой зрения является то, что термин «профессиональный рост» является научной категорией, которую принято включать в проблемное поле профессионализма. Понятие «профессиональный рост» относят к категории науки, которая входит в проблемное поле профессионализма. В контексте современных концепций профессионализма – профессиональный рост направлен на изменение личностного стиля, профессионального мировоззрения и профессиональной культуры.

Ключевые слова: профессиональный рост, мотивация, профессиональная деятельность, профессионализм, саморазвитие.

PROFESSIONAL GROWTH: INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT

In the scientific literature, it is generally believed that the motivation of professional growth of a person is characterized by an integral system of motives, a hierarchical organization of personal motives, activating the subject to professional activity, giving it a focus, focusing on achieving certain goals. At the same time, it should be borne in mind that the nature of motivation is always purely individual and changeable, respectively, taking into account the identified motives for professional growth allows you to build an individual trajectory of professional activity. A very common point of view is that the term "professional growth" is a scientific category that is usually included in the problematic field of professionalism. In the context of modern concepts of professionalism, professional growth is aimed at changing personal style, professional outlook and professional culture.

Key words: professional growth, motivation, professional activity, professionalism.

Введение. Под *профессиональным ростом педагога* мы понимаем непрерывный многоаспектный процесс самосовершенствования, сопровождающийся качественными преобразованиями личности, расширением спектра компетентностей. В нашем понимании профессиональный рост можно сравнить с восходящим вектором развития педагога. Это «восхождение» сопровождается изменениями личности педагога, его профессиональной культуры и мировоззрения, что в дальнейшем приводит к развитию профессионализма под воздействием различных внутренних и внешних факторов.

Цель статьи – анализ структурно-содержательных характеристик понятия «профессиональный рост».

Материал и методы. Использовался системный анализ педагогической, психологической, методической литературы по проблеме исследования; изучался передовой опыт в работе педагогов – профессионалов.

Результаты и их обсуждение. В научной литературе, принято считать, что мотивация профессионального роста личности характеризуется целостной системой мотивов, иерархической организацией побуждений личности, активизирующей субъекта к профессиональной деятельности, придающей ей направленность, ориентирующей на достижение определенных целей. При этом следует учитывать, что характер мотивации всегда сугубо индивидуален и изменчив, соответственно, учет выявленных мотивов профессионального роста позволяет выстраивать индивидуальную траекторию профессиональной деятельности. Весьма распространенной точкой зрения

является то, что термин «профессиональный рост» является научной категорией, которую принято включать в проблемное поле профессионализма.

В настоящее время нет единой трактовки понятия «профессиональный рост педагога». Так, М.М. Поташник видит профессиональный рост как цель и процесс приобретения педагогом знаний, умений, способов деятельности, которые позволяют ему оптимальным образом реализовать свое предназначение, решить задачи по обучению, воспитанию, развитию, социализации и сохранению здоровья воспитанников [7, с 42].

В междисциплинарных исследованиях Н.Н. Лихановой термин «профессиональный рост» определяется как восходящий вектор, способствующий более полному раскрытию потенциальных возможностей и способностей педагога в профессиональной деятельности, которому сопутствуют, в частности, количественные, качественные, содержательные и структурные изменения личности, которые затем приводят к наращиванию и расширению компетентностей, к постепенному восхождению в профессию под воздействием внешних и внутренних факторов [6, с 15].

С точки зрения Дж. Сьюпера «профессиональный рост» представляет собой процесс роста личности педагога, который, в частности, должен быть направлен на усвоение профессиональной мотивации, а также профессиональных навыков и знаний [4, с.78].

Е.А. Ямбург трактует термин «профессиональный рост» как процесс постоянного стремления к саморазвитию и самосовершенствованию, в котором заложена такая природная потребность как реализация творческого начала в работе с обучающимися [2, с.56].

А.М. Мудрик считает, что «профессиональный рост» отражает нарастание определенных социальных установок, способов, а также знаний и умений, которые в той или иной степени необходимы для решения определенных педагогических задач и ситуаций [4, с.78].

По мнению Е.Г. Мулаева «профессиональный рост» – это процесс, который направлен на становление, интеграцию, а также реализацию значимых определенных качеств и способностей в учебно-профессиональной деятельности.

С точки зрения Е.Г. Мулеван под «профессиональным ростом» принято понимать непрерывный процесс, личностных и деятельностных изменений, которые характеризуют становление в профессиональной учебной деятельности профессиональных и лично значимых качеств, в частности, способностей [5, с.12].

Весьма интересной точкой зрения представляется мнение исследователя М.В. Левит, который считает, что с одной стороны «профессиональный рост» – это спонтанное, с другой, целенаправленное, всегда авторско-личностное самостроение себя самого как профессионала, которое обеспечивается внутренними качествами.

Обобщив рассмотренные определения профессионального роста, можно сделать вывод, о том, что необходимо сформулировать собственную научную дефиницию понятия «профессиональный рост» – непрерывный многоаспектный процесс самосовершенствования, сопровождающийся качественными преобразованиями личности, расширением спектра компетентностей.

Изучая современные исследования, можно сделать вывод, что профессиональный рост педагога явление сложное по своей структуре, состоящее из отдельных компонентов. Так, А.А. Петренко описывает следующие: ценностный, образовательный, информационно-коммуникативный, методический, технологический, рефлексивный.

Е.Е. Переславцева, изучая профессиональный рост с технологической точки зрения, выделила такие компоненты, как высокий уровень общей культуры; гуманистическая направленность; профессиональные качества; система профессиональных знаний и умений; творчество и педагогические способности [6, с. 62].

В работах Н.Р. Битяновой, Л.Н. Куликовой, Н.Н. Никитиной, С.Д. Поляковой и др. одними из важных компонентов профессионального роста педагога являются самообразование и саморазвитие. Но единый взгляд на структуру и механизмы данного явления у современных исследователей отсутствует. Э.М. Никитин в качестве основных аспектов профессионального роста рассматривает квалификацию и компетент-

ность. Такое разнообразие в компонентах профессионального роста можно объяснить различиями понимания авторами данной категории [1, с. 61].

Нет единства и в определении критериев профессионального роста педагога, но следует отметить, что наличие данных критериев авторы считают обязательными. Критерии профессионального роста – это определенные отличительные его признаки, которые можно использовать, как средство оценки профессионального роста педагога. С.А. Дружилов описывает три обобщенных критерия: профессиональной продуктивности, профессиональной идентичности, профессиональной зрелости.

В.В. Иохвидов, И.В. Югман выделяют конкурентоспособность, как основной критерий профессионального роста. С точки зрения Н.В. Кузьминой критериями будет являться сформированность различных педагогических способностей [3, с. 23].

Н.М. Гоглова на основе идеи об опережающем развитии непрерывного профессионального образования описывает пять критериев: информационно-коммуникационная компетентность, проектно-исследовательская компетентность, организационно-коммуникативная компетентность, эмпатия, мотивация успеха [2, с. 93].

М.М. Поташник считает, что особое место в процессе управления профессиональным ростом занимает контроль. Позиция автора основывается на следующих утверждениях: контроль – это системообразующий фактор, его отсутствие ведет к разрушению системы управления профессиональным ростом; контролируя можно своевременно принять необходимые меры для корректировки пути профессионального роста; в процессе контроля формируется необходимая информационная база для оценивания персонала и происходит выявление наиболее ценного опыта педагогической и управленческой деятельности [6, с.192].

Заключение. Таким образом, на основе компаративного анализа представленных позиций исследователей, можно констатировать, что профессиональный рост педагога имеет следующие характерные особенности:

- в процессе профессионального роста происходят изменения в личностной и профессиональной сфере человека, которые могут быть как генетически заданными способностями и задатками, так и сформированные в процессе образования и/или самообразования;
- данные изменения могут происходить как спонтанно, так и целенаправленно;
- факторы, которые влияют на личностные и профессиональные изменения могут быть внешними и внутренними, позитивными и негативными;
- управление данными изменениями могут осуществляться личностью самостоятельно и/или под воздействием управленческого воздействия;
- результатом является развитие профессионализма педагога.

Таким образом, профессиональный рост педагога является ключевой составляющей качественного образования и представляет собой поиск педагогом своего профессионального пути.

Список использованной литературы:

1. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: Сб. метод. материалов для администрации, педагогов и школьных психологов / М.Р. Битянова. – М.: Образоват. центр «Педагогический поиск», 1997. – 112 с.
2. Гоглова, М.Н. Как управлять профессиональным ростом педагога / М.Н. Гоглова // Народное образование. – 2011. – №9. – 159 с.
3. Иохвидов, В.В. Конкурентоспособность как показатель личностно-профессионального роста педагога / В.В.Иохвидов, И.В. Югман // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №4. – 97 с.
4. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: Учебник / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2008. – 384 с.
5. Мулеван, Е.Г. Личностно-профессиональный рост будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности Учебник / Е.Г. Мулеван. – Карачаевск, 2009. – 25 с.
6. Переславцева, Е.В. Профессиональный рост учителя: в поисках критериев и показателей эффективной деятельности / Е.В. Переславцева // Народное образование. – 2017. – №7. –187 с.
7. Поташник, М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташник. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 439 с.

Ильин Е.А., преподаватель-стажер

egor.iluo@gmail.com

Богомаз С.Л., доцент, кандидат психологических наук

lovekafedra@mail.ru

Демешко Д.О., студентка

demeshko2003@internet.ru

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

УДК 316.612:347.1:316.752

АВТОРСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТРУКТУРЫ КОГНИТИВНОЙ ИЕРАРХИИ ЦЕННОСТЕЙ М. МАНФРЕДО В СПЕЦИФИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена представлению авторской адаптации структуры когнитивной иерархии ценностей М. Манфредо в специфике формирования гражданской идентичности личности

Ключевые слова: ценностные ориентации, идентичность, гражданская идентичность, личность, студенческая молодежь.

AUTHOR'S ADAPTATION OF THE STRUCTURE OF M. MANFREDO'S COGNITIVE HIERARCHY OF VALUES IN THE SPECIFICITY OF FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF A PERSON

The article is devoted to the presentation of the author's adaptation of the structure of M. Manfredo's cognitive hierarchy of values in the specifics of the formation of a person's civil identity

Key words: value orientations, identity, civic identity, personality, student youth.

Введение. Ценностные ориентации личности представляют собой важный аспект формирования гражданской идентичности студенческой молодежи, исследование которого является предметом настоящей научной работы. Студенческая молодежь является ключевой социокультурной группой, оказывающей влияние на общество и играющей существенную роль в процессе становления гражданской идентичности. Данное явление происходит на фоне глобальных изменений в современном мире, которые создают вызовы и возможности для формирования гражданской идентичности, основанной на ценностях и убеждениях личности.

В современном обществе наблюдается интенсивное развитие информационных и коммуникационных технологий, а также глобализация, что приводит к усилению процессов культурного разнообразия и мобильности. В этом контексте, формирование гражданской идентичности студентов становится сложной задачей, требующей обращения к их ценностным ориентациям. Ценности играют ключевую роль в определении индивидуального восприятия мира, а также в формировании моральных, этических и социальных норм поведения.

В рамках исследования предпринимается попытка адаптации структуры когнитивной иерархии, предложенной М. Манфредо, с целью достижения более глубокого понимания данного процесса. Гражданская идентичность рассматривается как ключевой фактор в социокультурном развитии личности, поскольку она служит основой для взаимодействия индивида с обществом. В этой связи, гражданская идентичность представляет собой важный объект исследования, требующий тщательного анализа и осмысления.

Цель исследования – разработка и описание авторской адаптации структуры когнитивной иерархии М. Манфредо с учетом специфики формирования гражданской идентичности личности. Мы стремимся выявить основные компоненты и связи между ними, которые формируют основу гражданской идентичности, а также определить факторы, влияющие на этот процесс.

Материал и методы. Материалами для исследования послужили работы зарубежных исследователей в области психологии, социологии, когнитивной психологии и

социокультурных наук. Использовались методы научного психологического исследования теоретического уровня, такие как систематизация, философско-психологический анализ и синтез, концептуализация научных идей. Данные методы были применены для разработки авторской адаптации структуры когнитивной иерархии М. Манфредо с учетом специфики формирования гражданской идентичности личности.

Результаты и их обсуждение. Ценностные ориентации, определенные в рамках когнитивной иерархии М. Манфредо [1] напрямую связаны с областью интересов. Они более полезны для прогнозирования связанных отношений и поведения, чем общие ценности. Следовательно, ценностные ориентации важны для изучения, поскольку они расположены между ценностями и установками в рамках когнитивной иерархии.

Ценности являются основой данной иерархии, они выходят за рамки ситуаций и являются наименьшими по количеству и наиболее абстрактными из когний в рамках. Базовые убеждения строятся из ценностей и формируют модели убеждений или ценностных ориентаций. Ценностные ориентации представляют собой группы взаимосвязанных основных убеждений в пределах данной области интересов; они служат для усиления и придания контекстуального значения более общим ценностям. Ценностные ориентации обеспечивают основу для установок и норм личности, которые, в свою очередь, определяют поведенческие намерения. Поведенческие намерения являются наиболее конкретными и прямыми предпосылками фактического поведения – они более многочисленны и быстро меняются.

Опираясь на работу П. Гомера и Л. Кале [2] по социальной психологии, Манфредо и другие (Фултон, Манфредо и Липскомб [1]) разработали «структуру когнитивной иерархии», которая формирует основу человеческого поведения (рисунок 1), далее она была переведена и адаптирована в рамках данного исследования (рисунок 2). Данная структура, имеющая форму перевернутой пирамиды, включает в себя ценности, базовые убеждения, ценностные ориентации, установки и нормы, поведенческие намерения и модели поведения.

Когда контекстом для ценностных ориентаций являются отношения человека (убеждения относительно взаимодействия между людьми), термин ценностная ориентация становится очень похожим на мировоззрение, используемое для обозначения веры человека в отношения сотрудничества и взаимопомощи.

Исследования Т. Дитца, А. Фицджеральда, Р. Швома показывают, что ценности приобретаются в раннем возрасте и считаются относительно стабильными с течением времени [3]. Согласно Д. Фултону, М. Манфредо и Дж. Липскомбу [2], базовые убеждения также формируются в раннем возрасте и усваиваются в связи с ценностями; они придают ценностям форму и значение для человека. Они приводят пример родительских указаний, таких как «Ты должен...» или «Это жестоко по отношению к...», как один из способов усвоения этих основных убеждений. П.К. Стерн, Т. Дитц и Л. Калоф [4] предполагают, что ранняя социализация и формирующий опыт могут конкретизировать основные убеждения людей и, в свою очередь, влиять на модели поведения.

Различные исследования показывают, что ценностные ориентации (базовые модели убеждений) различаются у групп людей, принадлежащих к разным культурам, поскольку мировоззрение обычно частично возникает из национального наследия [5]. Например, М. Стегер, Дж. Пирс, Б. Стил, Н.П. Ловрич [6] утверждают, что культурные различия существуют и являются результатом коллективных и индивидуальных ценностей. Однако П.К. Стерн и Т. Дитц [7] предполагают, что, хотя мировоззрения могут различаться в разных культурах, они также могут различаться у людей и социально-структурных групп. Следовательно, изучение

сходств и различий между группами осложняется возможностью как внутригрупповых, так и межгрупповых вариаций.

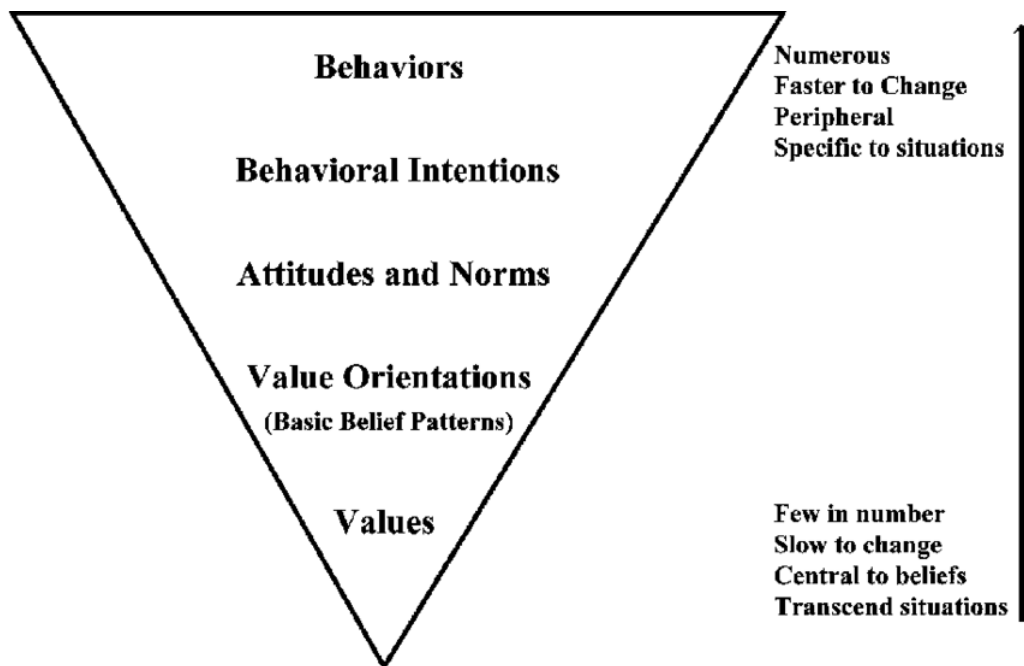


Рисунок 1 – Структура когнитивной иерархии ценностей М. Манфредо

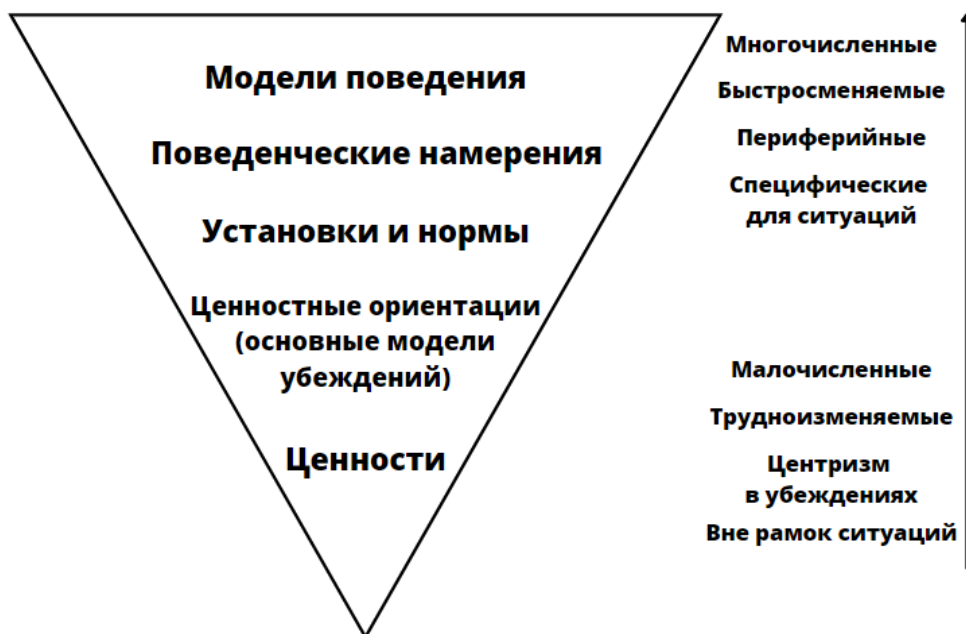


Рисунок 2 – Авторская адаптация (перевод) структуры когнитивной иерархии М. Манфредо

Отметим роль ценностных ориентаций в формировании гражданской идентичности личности. Одной из целей гражданско-патриотического воспитания и гражданского образования является помощь личности в приобретении комплекса ценностей и чувств по отношению к своему народу, нации и Отечеству. Необходимость формирования гражданской идентичности состоит в том, чтобы помочь молодежи развить

чувство уважения и ответственности перед другими людьми и Отечеством при переходе к устойчивому развитию. Обучая молодых людей этике гражданской культуры, они могут принимать участие в личных и социальных изменениях, необходимых для перехода к здоровому и устойчивому миру. В частности, обращаем внимание на то, чтобы гражданское образование включало запланированный личностный опыт, который способствует сознательному принятию гражданского сознания и побуждает молодежь к активному постоянному осмыслению его путем сознательного поиска согласованности между ценностями или принципами, которые являются частями этого личностного конструкта.

Заключение. Таким образом, в результатах исследования прослеживается следующее:

- ценностные ориентации представляют собой группы взаимосвязанных основных убеждений, сфокусированных в пределах определенной области интересов, они играют важную роль в усилении и придании контекстуального значения более общим ценностям, что имеет существенное значение для формирования гражданской идентичности; ценностные ориентации обеспечивают основу для формирования установок и норм личности, которые, в свою очередь, определяют поведенческие намерения;

- поведенческие намерения, являясь наиболее конкретными и прямыми предпосылками фактического поведения, оказываются важным фактором, влияющим на гражданскую идентичность личности; уточнено, что они не только проявляются в конкретных действиях, но также могут формировать и модифицировать ценностные ориентации и даже базовые убеждения, если они становятся долговременными и стойкими;

- результаты аналитического обзора зарубежной литературы подтверждают гипотезу о важной роли ценностей в формировании гражданской идентичности личности, они также подчеркивают сложность и взаимосвязанность элементов когнитивной иерархии, что требует комплексного и многоуровневого подхода к анализу и пониманию этого процесса; важно отметить, что данное исследование имеет потенциал для применения в практической работе, такой как разработка образовательных программ и стратегий, направленных на формирование гражданской идентичности личности; также необходимы дополнительные исследования для более глубокого понимания долгосрочных эффектов поведенческих намерений на формирование гражданской идентичности личности и их роли в изменении ценностных ориентаций и базовых убеждений в течение времени.

Список использованной литературы:

1. Фултон, Д. Ориентация ценности человека: концептуальный и измерительный подход / Д. Фултон, М. Манфредо, Дж. Липскомб // Человеческие измерения ценностей. – 1996. – № 1 (2). – С. 24–47.
2. Гомер, П. Тест структурного уравнения иерархии ценностей, отношения и поведения / П. Гомер, Л. Кале // Журнал личности и социальной психологии. – 1998. – №54. – С. 638–646.
3. Дитц, Т. Экологические ценности / Т. Дитц, А. Фицджеральд, Р. Швом // Обзор социальной среды личности – 2005. – № 30. – С. 335–372.
4. Стерн, П.К. Ценностные ориентации, гендер и забота об окружающей среде / П.К. Стерн, Т. Дитц, Л. Калоф // Социальная среда и поведение. – 1993. – № 25. – С. 322–348.
5. Клейтон, С. Психология сохранения: понимание и продвижение человека / С. Клейтон, Г. Майерс // Изд-во: Западный Суссекс, Уайли-Блэквелл. – 2009. – 344 с.
6. Стегер, М. Политическая культура, постматериальные ценности и новая парадигма среды: сравнительный анализ Канады и США / М. Стегер, Дж. Пирс, Б. Стил, Н.П. Ловрич // Политическое поведение. – 1989. – №11. – С. 233–254.
7. Стерн, П. Ценностная основа среды / П.К. Стерн, Т. Дитц // Журнал социальных вопросов. – 1994. – № 50. – С. 65–84.

Карелин М.А.*, старший преподаватель
ktnfks@vsu.by

Борщ Д.С.**, учитель
denisborsch1983@mail.ru

*ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
**ГУО «Средняя школа № 42 г. Витебска имени Д.Ф. Райцева»
г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.99

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена оценке возможности использования подвижных игр, как инструмента формирования коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, коммуникация, игровые технологии, старший дошкольный возраст.

OUTDOOR GAMES AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

The article is devoted to assessing the possibility of using outdoor games as a tool for developing communicative competencies in children of senior preschool age.

Key words: communicative competencies, communication, gaming technologies, senior preschool age.

Введение. Актуальность исследования. Сегодняшний 21 век – век бурного развития информационных технологий. Это, с одной стороны облегчает жизнь, компьютерные игры, мобильные приложения готовы занять внимание детей, обучить правильному произношению слов, даже на нескольких языках. С другой стороны, информатизация окружающего пространства может лишить ребенка условий для формирования коммуникативных компетенций.

Важнейшие в жизни взрослого компетенции, коммуникативные, начинают формироваться в дошкольном возрасте. Приобщение ребенка в раннем возрасте к гаджетам, может лишить ребенка способности сформировать умение действовать сообща, испытывать эмпатию, эмоциональную заинтересованность в жизни других, инициативность, способность прислушиваться и принимать мнение других [1]. Основным видом деятельности ребёнка в дошкольном возрасте является игра. По сути, игра для ребенка, представляет собой школу будущей взрослой жизни.

Во время игры не только развиваются или заново формируются шаблоны отдельных интеллектуальных операции, но и меняется восприятие себя, как личности, формируется толерантное отношение к мнению других, развивается навык решения конфликтных ситуаций, сохраняя хорошие взаимоотношения со сверстниками и стремление к активному общению со сверстниками, неотъемлемой частью жизни [2].

Учебная программа дошкольного образования основное внимание уделяет овладению техникой упражнений, но возраст ребенка, требует игровой деятельности. Игра учит ребенка взаимодействовать сообща, в единой команде. Если эта компетенция достаточно сформирована в дошкольном возрасте, она сопровождает человека всю жизнь и проявляется способностью к налаживанию взаимоотношений (семейных, гендерных, трудовых).

Однако, сегодня, отдавая предпочтение различным дополнительным образовательным занятиям и компьютерным играм, дети практически перестали играть, поэтому в детском дошкольном учреждении необходимо формировать потребность в игре, тем самым способствуя развитию коммуникативных навыков.

Развитие коммуникативных качеств личности ребенка активно продолжается в школе, но успех построения взаимоотношений со сверстниками, его статус в коллективе, зависит от коммуникативных компетенций, заложенных в старшем дошкольном возрасте.

Цель исследования – изучить возможность формирования коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста посредством подвижных игр.

Материал и методы. В эмпирическом исследовании приняли участие 87 детей старшего дошкольного возраста, посещающих 4 старшие группы ГУО «Ясли-сад №15 г. Витебска». Исследования проводились с участием психолога учреждения, после получения разрешения родителей. Исследование проводилось в 2019 – 2020 году.

В ходе проведения эмпирического изучения выборка была разделена на 2 группы. В экспериментальную группу (Э) вошло 44 ребенка (24 девочки и 20 мальчиков), в контрольную группу (К) – 43 ребенка (21 девочка и 22 мальчика).

Занятия по физической культуре в обеих группах проходили в соответствии с учебной программой дошкольного образования [3].

Для анализа влияния подвижных игр на развитие коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста использовали методику «Диагностика развития общения со сверстниками» (Орлова И.А., Холмогорова В.М.) [4]. После чего, в течение года в экспериментальной группе занятия по физической культуре проводились с применением разработанной формирующей обучающей программы. Программа включала элементы образовательного проекта «Играем вместе во дворе!» [5]. В контрольной группе занятия по физической культуре продолжали проводиться в соответствии с учебной программой дошкольного образования.

Был проведен сравнительный анализ развития коммуникативных компетенций у детей обеих групп и, оценена эффективность разработанной формирующей обучающей программы. Для обработки эмпирических данных использовался статистический пакет SPSS_Statistics_17.0.

Результаты и обсуждение. Результаты диагностики развития общения со сверстниками по методике Орловой И.А., Холмогоровой В.М., в обеих группах, во время обучения физической культуре по типовой учебной программе дошкольного образования, показали, что в экспериментальной группе, как и в контрольной, большинство детей, по шкале параметры общения, обращало внимание на сверстников, издали, с любопытством наблюдали за их действиями, не решаясь приблизиться; не всегда уверенно проявляли инициативу (смотрели в глаза, улыбались), не отличались настойчивостью; в ответ на инициативу сверстника откликались, стремились к взаимодействию, иногда стремились подстроиться под действия сверстника, однако предложение отдать игрушку сверстнику вызывает протест. Во время общения дети иногда смотрят в глаза сверстнику, эпизодически выражают свое эмоциональное состояние, мимика преимущественно спокойная, жесты редко используются; говорят фразами. Достоверных различий между группами выявлено не было. То есть, при переходе из средней группы в старшую у детей из обеих групп отмечается недостаточное развитие таких параметров общения, как интерес к сверстнику, инициативность, чувствительность, просоциальные действия, отмечается нерешительность в общении со сверстниками, страх обратиться за помощью.

Дошкольный возраст является периодом вхождения ребёнка в мир социальных отношений через общение [1, 2]. Социализация дошкольника происходит, в основном, в игровой деятельности [3]. Мы полагаем, что игры активизируют смекалку и волю ребёнка, способствуют формированию произвольной саморегуляции, затрагивают чувственную сферу, способствуют физическому и эмоциональному развитию. В процессе игры ребёнок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будет зависеть успешность его социальной практики. Игры создают условия для повышения коммуникативной компетентности ребёнка (распознавание эмоциональных переживаний и состояний окружающих, выра-

жение собственных переживаний) происходит формирование у детей таких социальных навыков, как освоение различных способов разрешения конфликтных ситуаций, умений договариваться, соблюдать очередность, устанавливать новые контакты.

Мы разработали формирующую обучающую программу, с использованием подвижных игр, для развития коммуникативных компетенций у детей. Программа реализовывалась в экспериментальной группе на занятиях физической культурой в течение года. В контрольной группе, занятия по физической культуре проводились согласно типовой учебной программы.

На наш взгляд, включение детей дошкольного возраста в игровой проект, обеспечил дальнейшую преемственность в развитии коммуникативных компетенций. На занятиях в экспериментальной группе А, организовывались такие подвижные игры как: «Играй, играй, мяч не теряй», «Мяч водящему», «Гонка мячей по кругу», «Вызови по имени», «Мяч ловцу», «Передай мяч», «Канатоходец», «Коршун и наседка», «Перемени предмет», «Кто скорей», которые в дальнейшем включаются в занятия по дисциплине «Физическая культура и здоровье» в школе [3; 4].

В образовательной программе, игровая технология была выстроена как целостное образование, включающее часть учебного процесса и объединенное общим содержанием. В нее последовательно включались: игры, которые формируют умения выделять основные признаки предметов, учат сопоставлять, сравнивать; игры, формирующие навык обобщения предметов по определенным признакам; игры, в процессе которых у дошкольников развивается умение отличать реальные явления от нереальных; игры, вырабатывающие умение владеть собой, скорость реакции на слово, смекалку. В ходе организации игровой деятельности на занятиях физической культурой педагог использовал различные методы и приемы, которые соответствовали уровню знаний дошкольников, атмосфере группы, психологическим особенностям детей, степени развития межличностных отношений.

Подвижные игры полезны детям не только с точки зрения социализации, а также для хорошего здоровья и развития ребенка. В подвижных играх создаются благоприятные условия для воспитания таких физических качеств, как сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость, а также формирования произвольной саморегуляции двигательной деятельности. Дети, увлеченные содержанием игры, способны выполнять одни и те же движения, не замечая усталости. А это в конце концов способствует развитию выносливости. Необходимость действовать согласно правилам, регулирует поведение игроков и способствуют выработке таких качеств, как взаимопомощь, коллективизм, честность, дисциплинированность. Потребность преодолевать препятствия, неизбежные вовремя игры, способствует воспитанию волевых качеств – выдержки, смелости, решительности.

Спустя 11 месяцев, при диагностике развития общения со сверстниками было выяснено, что дети из экспериментальной группы, которые в течение года участвовали в образовательном проекте, достоверно, чаще проявляют интерес к сверстнику, выступают с инициативой в общении, быстрее и эмоциональнее откликаются на инициативу сверстников, чаще проявляют просоциальные действия, чем дошкольники из контрольной группы, обучавшиеся по стандартной образовательной программе [3].

В общении дети из экспериментальной группы достоверно чаще проявляют интерес к сверстнику, инициативность, способны войти в положение сверстника, готовы прийти на помощь. Они активно используют жесты и мимику, их речь эмоционально окрашена, состоит из осознанных фраз. Различия между экспериментальной и контрольной группами статистически значимы по критерию Стьюдента, $p \leq 0,01$.

Заключение. Проведенное нами исследование влияния подвижных игр на развитие коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста показало, что при переходе из средней группы в старшую у детей из обеих групп отмечается недостаточное развитие таких параметров общения, как интерес к сверстнику, инициативность, чувствительность, просоциальные действия, отмечается нерешительность в

общении со сверстниками, страх обратиться за помощью. Подтверждено, что эмоциональные, культурные и поведенческие навыки ребенок постигает в реальных играх со сверстниками. Таким образом, подвижные игры выступают индикатором развития коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста и должны быть шире представлены в учебной программе дошкольного образования. Практическое значение результатов, полученных в данном исследовании, заключается в широких возможностях использования подвижных игр для целенаправленного моделирования психолого-педагогической поддержки дошкольников в период активного формирования коммуникативных компетенций. Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы формирования коммуникативных компетенций, но открывает перспективы для дальнейших психолого-педагогических исследований.

Список использованной литературы:

1. Крестьянинова, Т.Ю. Проект популяризации народных игр для развития навыков коммуникативной культуры и толерантного поведения у детей среднего школьного возраста / Т.Ю. Крестьянинова, О.Н. Малах // Материалы международного научного форума «Образование. Наука. Культура» (20 ноября 2019 г.). В 5 ч. Ч. 2. Международная научно-практическая конференция «Педагогика и психология в современной системе образования» [Электронный ресурс]: сборник научных статей / Отв. ред. Н.В. Осипова. – Гжель: ГГУ, 2020. – 267–269 с.
2. Подвижные игры как индикатор развития коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Грукова, Т.Ю. Крестьянинова, М.А. Карелин, В.И. Турковский // Право. Экономика. Психология. – 2021. – № 1 (21). – С. 102–107.
3. Эльконин, Д.Б. Игра: ее место и роль в жизни и развитии детей / Д.Б. Эльконин. – М.: Дошкольное воспитание, 2016. – 146 с.
4. Хабарова, Т.В. Развитие двигательных способностей старших дошкольников / Т.В. Хабарова. – СПб.: «Детство-пресс», 2010. – 112с.
5. Рунова, М.А., Двигательная активность ребенка в детском саду: 5-7 лет: пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей / М.А. Рунова. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 256 с.

Карпинская М.Н., студентка
masha.94.valyeva@gmail.com

Крестьянинова Т.Ю., доцент, кандидат биологических наук
auta@bk.ru

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

УДК 159.92

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме детей, находящихся в социально-опасном положении.

Ключевые слова: психологическое и социально-педагогическое сопровождение, дети в социально-опасном положении.

PSYCHOLOGICAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN IN SOCIALLY DANGEROUS SITUATIONS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to the problem of children in a socially dangerous situation.

Key words: psychological and socio-pedagogical support, children in a socially dangerous situation.

Введение. Во все времена существуют семьи, находящиеся в социально опасном положении. Причин тому множество: изменение социально-экономического положе-

ния населения, снижение материального уровня жизни, утрата нравственных и семейных устоев ряд иных. На фоне этого разрушается психологический микросоциум семьи, изменяются отношения родителей к детям и детей к родителям, ослабевает воспитательная функция. Чаще всего семьи (особенно, в которых ситуация повторяется из поколения в поколение) не готовы к самостоятельному решению своих проблем и нуждаются в услугах специалистов.

Материал и методы. Для проведения исследования использовался теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы.

Результаты и их обсуждение. Главным социальным приоритетом государственной политики в сфере воспитания является обеспечение прав детей на полноценное развитие, социализацию и семейное окружение. Укрепление системы защиты прав и законных интересов несовершеннолетних, нуждающихся в государственной защите, работа по профилактике неблагополучия детей и их семей, повышение родительской ответственности за воспитание детей, сохранение и укрепление семейных ценностей.

Становится наиболее актуальной активизация работы по защите прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на семью. Семейное неблагополучие, следствием которого является деформация процесса социализации и развития личности детей приводит к росту социально-средовой дезадаптации детей и подростков. В результате страдает не только семья, но и вступающий в жизнь человек, все общество в целом. т.е. первоначально личностная проблема или внутрисемейная трансформируется в проблему социальную. Важно, чтобы ребенок с детства видел полноценную модель семьи, чувствовал любовь и заботу со стороны родителей, ощущал свою безопасность и защищенность [1].

Различные авторы занимались изучением микросоциологии семьи, ее структур и процессов, воспитательным потенциалом и социализацией детей из неблагополучных семей, психологией неблагополучной семьи, такие как: А.А Антонов, В.М. Целуйко, Н.И. Кунгурова, В.К. Терехов, М.А. Галагузова и многие другие [2,3].

Семьи бывают совершенно разными. В зависимости от состава семьи, от отношений в семье к членам семьи и вообще к окружающим людям человек смотрит на мир положительно или отрицательно, формирует свои взгляды, строит свои отношения с окружающими. Отношения в семье влияют также на то, как человек в дальнейшем будет строить свою карьеру, по какому пути он пойдет, как сформируется его личность.

Семья – это не только нравственный и моральный долг родителей, но их приоритетное право и главная обязанность. Согласно существующей комплексной типологии семей, все семьи делятся на следующие категории: благополучные семьи, семьи группы риска, неблагополучные семьи, асоциальные семьи. Как известно, какова семья, её воспитательные возможности, таков и выросший в ней ребенок. Как правило, дети, воспитывающиеся в атмосфере любви и понимания, растут счастливыми, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, общением со сверстниками, трудностей с обучением в школе и, наоборот, нарушение детско-родительских отношений отрицательно сказывается на становлении личности ребенка, ведет к формированию различных психологических проблем.

Воспитание детей – не только личное дело родителей, в нём заинтересовано всё общество. Семейное воспитание – лишь часть общественного воспитания, но часть весьма существенная и уникальная. Уникальность её, во-первых, состоит в том, что она даёт «первые уроки жизни», которые закладывают основу для руководства к действиям и поведению в будущем, во-вторых, в том, что семейное воспитание очень результативно, так как осуществляется непрерывно и одновременно охватывает все стороны формирующейся личности. Оно строится на основе устойчивых контактов и эмоциональных отношений детей и родителей между собой. Причём речь идёт не только об естественных чувствах любви и доверия, но и об ощущении детьми своей

безопасности, защищённости, возможности делиться переживаниями, получать помощь от взрослых. Семья – основная среда обитания и жизнедеятельности детей в ранний период их жизни, которая во многом сохраняет это качество и в подростковый период. В процессе семейного общения передаётся жизненный опыт старших поколений, уровень культуры, образцы поведения [4].

Проблема психолого-педагогической поддержки обучающихся оказавшихся в социально опасном положении остается на сегодняшний день достаточно актуальной в системе образования, она требует особого внимания со стороны всех субъектов образовательного процесса.

Работа с семьей проводится поэтапно. Ее эффективность зависит от степени установления контакта и доверительных отношений с родителями.

Разделение семей по причинам неблагополучия относительно, так как одна причина неразрывно связана с другой. Например, в семье, где злоупотребляют алкоголем, почти всегда наблюдаются конфликтные отношения между родителями и детьми, кроме того, такие семьи, как правило, имеют нестабильное финансовое положение, являются малообеспеченными.

Логично сделать вывод: причин семейного неблагополучия может быть несколько, и они взаимосвязаны между собой. Однако одна из них играет ведущую роль, другая – второстепенную. А выбор форм и методов воздействия на семью зависит от ведущей причины семейного неблагополучия.

Заключение. Таким образом, в социально опасном положении нет ничего зазорного: жизненные затруднения могут случиться с каждым. Семьи ставят на учет не для того, чтобы пристыдить, а чтобы помочь им. Цель СОП – помочь семье в трудной ситуации. Социальные педагоги и психологи заботятся о детях и не позволяют довести до такой ситуации, когда их необходимо будет забрать из семьи. Лучше поставить семью в социально опасное положение, поработать с ней полгода, устранить все проблемные моменты, чтобы защитить права детей и сохранить семью. С целью оказания материальной помощи, а для многодетных семей это особенно важно, дети из таких семей питаются в учреждениях образования бесплатно, дети могут бесплатно оздоровиться в лагерях. Материальная составляющая в рамках этой помощи очень большая. Это важно для семьи.

Ничего предосудительного в СОП нет. Есть разные жизненные ситуации: невозможность самому справиться с алкогольной зависимостью, нехватка у родителей знаний и умений для самостоятельной жизни и воспитания ребенка, нежелание работать, нежелание и неумение содержать в чистоте и порядке дом, воспитывать своих детей, и другое.

В таких случаях постановка в социально опасное положение помогает выйти из сложной ситуации: в семьи приходят кураторы, которые могут помочь, рассказать, что нужно делать, лишней раз проконтролировать. Как минимум полгода такую семью пытаются привести в чувство, изменить ситуацию к лучшему. И только когда результата нет – ребенка забирают в приют, не лишая родителей родительских прав. И здесь родителям дается шанс на исправление ситуации – устроиться на работу, пролечиться от алкогольной зависимости, привести в порядок дом. Если родители исправляются, то дети возвращаются в семью.

Список использованной литературы:

1. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко. – М.: ВЛАДОС_ПРЕСС, 2006. – 271 с.
2. Целуйко, В.М. Психология современной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – Москва: Владос, 2006. – 287 с.
3. Галагузова, М.А. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
4. Антонов, А.А. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов) / А.А. Антонов. – М., 1998. – 358 с.

УДК 378.17.1

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ КАК ФАКТОР УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ

В статье рассматриваются проблемы и закономерности, а также влияние эмоционального интеллекта на учебный процесс.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, учащийся, учебный процесс.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A FACTOR OF EDUCATIONAL SUCCESS

The article looks at problems and patterns, as well as the impact of emotional intelligence on the educational process.

Key words: emotional intelligence, student, educational process.

Введение. В наше время огромное внимание уделяется обучению. Люди отдают годы жизни, чтобы узнать что-то новое, стать более образованными, а значит успешнее. Но всё не так просто. Нашу жизнь составляют два различных процесса, первый – рациональный ум, который отвечает за знания, мысли, размышление. А второй – эмоциональный, который развивает чувства и переживания. Эти две составляющие являются полуавтономными способностями и находятся в некотором состоянии равновесия.

Многие научные деятели, например, Дэниел Гоулмэн или Говард Гарднер, доказали, что успешность человека определяет не столько коэффициент умственного развития, сколько что-то иное, что в последствии получило название эмоциональный интеллект [1].

Эмоциональный интеллект – это сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [2].

Он позволяет нам эффективно управлять своим временем, принятием решений, отношениями с людьми и своими собственными чувствами. Именно он отвечает за наши результативность, лидерство и личные совершенствования. Эмоциональный интеллект включает в себя 5 основных областей:

Знание своих эмоций. Может показаться, что наши чувства очевидны. Но часто мы замечаем их только тогда, когда страсти закипают в нас. Эмоции – это обязательная реакция на каждое событие, происходящее с нами. Любое наше действие является следствием испытанных чувств, которые мы часто не можем в себе распознать. Наша способность даже сквозь пелену эмоций понимать свои переживаний, мысли и действия называется самоосознанием, которое означает “осведомлённость” как в своём настроении, так и о мыслях об этом настроении. Такое умение является основополагающим для самоконтроля.

Управление эмоциями. Для нормальной жизнедеятельности необходимо уметь противостоять эмоциональным бурям. Каждая эмоция важна, поэтому нельзя просто подавить их, убрать на второй план. Важно научиться находить баланс, душевное равновесие. Мы не можем контролировать, когда и какая эмоция охватит нас. Но мы способны определять время её действия, пересмотреть свой взгляд на ситуацию, которая у нас её вызывает, достичь состояния невозмутимости. Или можем сами вызывать у себя необходимые эмоции, чтобы перенести фокус с одной эмоции на другую или замотивировать себя.

Мотивация. Для достижения успеха в какой-либо сфере мало рационального чувства необходимости работы над собой. Требуется также эмоциональное подкрепление, “пряник”, побуждающий к действиям. Позитивная мотивация осуществляется за счёт управления энтузиазмом, рвением, уверенностью в свои силы и успех, стойкостью перед препятствиями. Негативная мотивация же основывается на “кнутах”, таких как страх провала, вина и стыд от мысли потерпеть неудачу. Именно поэтому эмоциональный ум является главной одарённостью, возможность влиять на все остальные способности, мешая либо помогая им.

Распознавание эмоций в других людях. Эмпатия – способность осознанно сопереживать другому человеку – строится в основном на самоосознании: чем лучше нам удаётся понимать свои эмоции, тем легче нам принять чувства других людей. Эмоциональный ум играет здесь более существенную роль, чем рациональный, так как чувства другого человека чаще передаются невербальным путём (мимика, интонация, выражения лица). Высокий уровень эмпатии даёт нам возможность налаживать отношения с человеком или группой лиц, чувствовать атмосферу в коллективе, понимать желания и переживания нашего окружения; стоит в основе лидерства и коммуникации.

Поддержание взаимоотношений. Блестящий ум, увы, не всегда может обеспечить плодотворное общение. Отсутствие способности понимать чувства других становится причиной неспособности наладить взаимоотношения, делает человека в глазах общественности бесцеремонным и бездушным. Обладая эмпатией, человек сумеет придать нужный характер случайной встрече, убедить и приобрести влияние, успокоить и ободрить. Умение минимизировать или преувеличить проявление эмоций или подменить одну на другую составляет фактор эмоционального разума [2].

Иногда случаются ситуации, когда “сердце” берёт верх над “разумом”. Например, когда мы злимся или напуганы, чувства полностью овладевают нами, и мы действуем необдуманно. Явление, называемое “эмоциональным угоном” или “эмоциональным бандитизмом”, происходит в критические моменты, когда наш “чувствующий” мозг объявляет чрезвычайную ситуацию и действует быстрее, чем мозг “думающий”.

Подобные ситуации случаются и с людьми, имеющими высокий коэффициент эмоционального интеллекта, но такое случается редко. Как, придя на экзамен, не подготовившись, не растеряться? Или как, зная всё наизусть, не перенервничать и не оплошать? Развитие эмоциональных способностей позволяет взять себя в руки в сложные моменты, которых много встречается в процессе обучения.

Материал и методы. Для более тщательного рассмотрения эмоционального интеллекта приведём в пример персонажа по имени Саша.

Саша – одиннадцатиклассник, и на последний учебный год у него есть множество планов: подготовиться и сдать все экзамены на 100 баллов, стать хорошим старостой, улучшить отношения с одноклассниками и найти для себя новое хобби. Но всё оказывается гораздо сложнее. Темы для разговора с собеседниками никак не находятся, из-за чего ситуация становится неловкой, другие учащиеся по какой-то причине никак не хотят объединяться и работать в команде, что заставляет Сашу срывать на них. Злой и расстроенный, он не может сосредоточиться на уроках, а сил на новое хобби в конце дня просто не остаётся. Саша задумался, почему всё вышло совсем не так, как он планировал? Почему не удалось построить диалог, почему его собеседник не поддержал тему, почему его личное разочарование привело к ссоре в классе и почему она вывела его из колеи?

Постепенно, вопросов стало ещё больше, но с ними пришло понимание не только себя (какие он испытывал эмоции, какая ситуация стала для него триггерной, почему он сказал то, что сказал), но и своего окружения (какая была атмосфера в классе, что испытывал его собеседник при разговоре, какова была общая картина случившегося). Сложившаяся ситуация указывает на низкий уровень эмоционального интеллекта,

что, как мы видим, значительно влияет на учебный процесс. Однако, эмоциональный интеллект – это гибкий навык, который, приложив немало усилий, можно улучшить.

Существуют некоторые стратегии, с помощью которых можно повысить свой эмоциональный интеллект:

- Не делите свои чувства на хорошие и плохие.
- Наблюдайте, как ваши эмоции влияют на окружающих.
- Находите комфорт в дискомфорте.
- Ощущайте свои эмоции на физическом уровне.
- Знайте, кто и что может нажать на ваши кнопки.
- Записывайте свои эмоции.
- Найдите корни своих эмоций.
- Спросите себя, почему вы делаете те или иные вещи.
- Находите отклик ваших эмоций в книгах, фильмах и музыке.
- Поймите, как вы ведете себя в условиях стресса.
- Извлекайте ценные уроки из общения с людьми.
- Научитесь слушать.
- Поставьте себя на место другого человека.
- Смотрите на себя со стороны.
- Оценивайте общую картину.
- Улавливайте настроение, царящее в компании.
- Будьте открыты и любопытны в общении.
- Открыто показывайте свою заботу.
- Избегайте подачи неоднозначных сигналов.
- Выстраивайте глубокие доверительные отношения.
- Принимайте чужие чувства.
- Не бойтесь брать на себя ответственность.
- Проявляйте инициативу.
- Определите свои триггеры.
- Чаще смейтесь и улыбайтесь.

Результаты и их обсуждение. Эмоциональный интеллект является важнейшим фактором учебной успешности, так как от него зависят все процессы не только личного совершенствования, но процессы, протекающие внутри социума. Осознание своих эмоций стало бы самым главным шагом к достижению своих целей, так как вихрь чувств и переживаний мешает концентрации и усвоению материала во время учебного процесса. Понимание чужих чувств не допустило бы недопонимания в группе и помогло улучшить и создать атмосферу в коллективе комфортную среду для взаимопомощи. Управление эмоциями, своими и чужими, предотвратило бы конфликты, вспышки эмоций, укрепило лидерскую позицию, помогло сконцентрироваться на изучении материала. Воодушевление и положительная мотивация благоприятно скажутся на отношениях между учащимися и результативности обучения, освежит мышление.

Заключение. Эмоциональный интеллект – способность понимать эмоции (собственные и чужие) и использовать это понимание для получения позитивных результатов, вырабатывать мотивацию и стремление к целям, самоконтроль. Он играет огромную роль в нашей жизни, так как благодаря нему мы находим баланс между поспешными эмоциональными решениями и абсолютной рациональностью и можем эффективно использовать свой интеллектуальный потенциал.

Эмоции руководят нами, когда мы оказываемся в затруднительном положении и сталкиваемся со слишком трудными задачами, чтобы их решение можно было предоставить одному только интеллекту. Но часто мы бываем импульсивны, так что не стоит полностью полагаться на чувства, необходимо использовать также рациональ-

ный ум и свои когнитивные способности. Для плодотворной работы нужно найти баланс между “сердцем” и “разумом”, тогда появится возможность реализоваться в учебном процессе, сделать работу продуктивной.

Список использованной литературы:

1. Андреева, И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2018. – №5. – С. 83–95.
2. Карпов, А.В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика / А.В. Карпов, А.С. Петровская. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – 344 с.

Кирейцева Е.Ю., студентка

kireytseva1975@mail.ru

Циркунова Н.И., старший преподаватель

cirkunovan@ma.il.ru

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

УДК:331.54:316.628-057.87

МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Статья посвящена проблеме выбора профессии студентами колледжа. На основании анализа научной психолого-педагогической литературы раскрыты вопросы, касающиеся особенностей развития мотивационной сферы в старшем подростковом возрасте, видов мотивов выбора профессии. Изучены теоретические подходы к профессиональному самоопределению и факторы, влияющие на данный процесс. Выявлены мотивационные комплексы, проанализирована связь с профилем колледжа.

Ключевые слова: мотив, внутренний мотив, внешний мотив, мотивация, личность, педагогическое воздействие.

MOTIVES FOR CHOICE OF PROFESSION OF COLLEGE STUDENTS

The article is devoted to the problem of choosing a profession by college students. Based on the analysis of scientific psychological and pedagogical literature, the issues concerning the peculiarities of the development of the motivational sphere in the older adolescence and the types of motives for choosing a profession are revealed. Theoretical approaches to professional self-determination and the factors influencing this process are studied. Motivational complexes are revealed, the connection with the profile of the college is analyzed.

Key words: motive, internal motive, external motive, motivation, personality, pedagogical influence.

Введение. Сегодня молодые люди всё чаще сталкиваются со сложностями профессионального самоопределения. Успешность обучения, а также профессионального и личностного развития зависит от сформированности профессиональной мотивации, что в свою очередь и становится основой компетенций для трудовой деятельности в последующем. «В современном, постоянно меняющемся, динамичном мире на первый план выходит не просто обучение учащегося предметным знаниям, умениям, навыкам (некоторые из которых могут оказаться либо устаревшими, либо невостребованными), а личность обучающегося, как будущего активного деятеля, обеспечивающего общественный прогресс, сохранение и развитие жизни на Земле. При этом воспитание личности заключается, прежде всего, в развитии системы его потребностей и мотивов. Характер мотивации учения и особенности личности являются, по сути, показателями качества образования» [1, с.272].

Актуальность исследования заключается в важности осознанного выбора подростком своей профессии, который во многом определяет качество его дальнейшей жизни. Выбор будущей профессиональной деятельности определяет успешность будущей самореализации, социализации, карьерного и профессионального роста. Сознательный выбор профессии является сложным видом деятельности в подростковом и юношеском возрасте, и предполагает определенную мотивацию. При выборе профессии мотивы явля-

ются наиболее важными его регуляторами. На это указывали многие исследователи: И.Р.Абрамович, Т.Ю. Андрушенко, М.И. Дъяченко, Е.П. Ильи, Е.М. Павлютенков, Ю.П. Поваренков, Н.И. Циркунова и др. [2]. Зная основные закономерности мотивационной сферы, воздействия на нее, можно оказать существенное влияние на деятельность личности и тем самым – на процессы профессионального самоопределения.

Цель исследования: выявление особенностей мотивов выбора профессии учащимися колледжа.

Материал и методы. Эмпирической базой исследования являлось учреждение образования «Новополоцкий государственный политехнический колледж». В качестве субъектов исследования выступили 37 учащихся первого курса данного учреждения. Методы исследования: теоретические (сравнительный анализ современной отечественной и зарубежной научной литературы); психодиагностические (тестирование, анкетирование) методы, а также методы математической обработки полученных результатов.

В работе использовались следующие методики: опросник профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой, анкета «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой, анкета «Мотивация профессиональной деятельности» А.А.Реана, методика определения основных мотивов выбора профессии Е.М.Павлютенкова.

Результаты и их обсуждение. Прежде чем анализировать мотивы выбора профессии, мы проанализировали профессиональную готовность учащихся и сопоставили результаты с профилем колледжа, в котором они учатся. Учащимся был предложен опросник для определения профессиональной готовности (Л.Н. Кабардова).

В результате анализа предпочтительной профессиональной сферы было выявлено следующее: большинство учащихся выбрало сферу «человек – человек» (50%). Этот выбор лидирует над остальными четырьмя: «человек – природа» (17,7%), «человек – художественный образ» (14,7%), «человек – техника» (11,7%), «человек – знаковая система» (5,9%). Рассматривалась сумма баллов в каждой профессиональной сфере по шкалам «умения», «отношение» и «профессиональные пожелания», обращалось внимание на соотношение оценок по данным шкалам в каждой профессиональной сфере. Нужно отметить, что предпочтения испытуемых в сфере «человек-человек» в большинстве случаев обусловлены наличием у них соответствующих умений, что свидетельствует об обоснованности выбора профессиональных интересов и перспективы последующей деятельности.

Методика выявления мотивов выбора профессии Р.В. Овчаровой позволила определить ведущий тип мотивации при выборе профессии (внутренние социально-значимые мотивы, внешние положительные мотивы и внешние отрицательные мотивы).

В результате обработки результатов опроса выявлено, что у испытуемых преобладают мотивы следующим образом: внутренние индивидуально-значимые мотивы (ВИЗМ) – 29,5 %, внутренние социально-значимые мотивы (ВСЗМ) – 35,3%, внешние положительные мотивы (ВПМ) – 17,6%, внешние отрицательные мотивы (ВОМ) – 17,6%.

Можно сделать вывод, что учащиеся при выборе профессии руководствуются преимущественно внутренними социально значимыми и индивидуально значимыми мотивами. Мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому на ее основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления, что свидетельствует о готовности личности брать на себя ответственность и принимать решения.

Результаты исследования показали, что внешняя мотивация (различные поощрения, награды, материальные и нематериальные стимулы от окружающих) не имеет большого значения для испытуемых. У части учащихся внешняя мотивация всё же преобладает, но ведущими стимулами у большинства является внутренняя мотивация.

Методика мотивации профессиональной деятельности А.А.Реана также представляет способ выявления мотивационного комплекса личности.

Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ (внутренней мотивации), ВПМ (внешней положительной мотивации) и ВОМ (внешней отрицательной мотивации).

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний: ВМ>ВПМ>ВОМ и ВМ = ВПМ>ВОМ.

Наихудшим мотивационным комплексом является тип ВОМ > ВПМ > ВМ

Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы.

При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

В процессе опроса нами было выявлено 7 мотивационных комплексов у опрошенных учащихся:

ВМ>ВПМ>ВОМ – 32,1%

ВМ = ВПМ>ВОМ – 10,6%

ВМ>ВПМ<ВОМ – 17,9%

ВМ<ВПМ>ВОМ – 17,9%

ВМ=ВПМ<ВОМ – 3,6%

ВМ=ВПМ=ВОМ – 3,6%

ВМ<ВПМ<ВОМ – 14,3%

Мотивационные комплексы, названные авторами методики как оптимальные присутствуют у 42,8 % всех учащихся. Иначе говоря, чем выше удовлетворенность учащихся в выбранной профессии, тем оптимальнее мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной.

Если анализировать уровень внутренней мотивации, то у испытуемых группы он довольно высокий (средний показатель 4,25). Высокий уровень внутренней мотивации означает, что для личности имеет значение удовлетворение от самого процесса и результата работы и возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

Уровень внешней положительной мотивации (средний показатель 4,1) связан потребностью в достижении социального престижа и уважения со стороны других, стремлением к продвижению по службе, денежным заработком.

Средний уровень внешней отрицательной мотивации (средний показатель 3,4) отражает стремление избежать критики со стороны руководителя или одноклассников, а также возможных наказаний или неприятностей, но это не становится определяющим в поведении личности.

Методика определения основных мотивов выбора профессии (Е.М.Павлютенков) позволяет установить приоритет тех или иных мотивов при выборе профессии конкретным испытуемым.

По результатам исследования 17% учащихся оценили познавательные и утилитарные мотивы максимальным баллом. Такой выбор указывает на практичный подход к выбору профессии. Социальные мотивы и мотивы, связанные с содержанием труда для обучающихся, оказались более значимыми, т.к. нет тех, кто бы оценил их на «0» баллов.

Заключение. Эмпирическое исследование показало, что для старших подростков политехнического колледжа приоритетной является сфера «человек – человек». Вероятно, это свидетельствует не только о склонностях испытуемых, но и о том, что в этом возрасте достаточно важной для самореализации являются коммуникация и значимость общения друг с другом.

Преобладание у испытуемых внутренних социально значимых и индивидуально значимых мотивов над внешними может говорить о сформированности личности, готовности брать на себя ответственность и принимать решения.

Анализ выявленных мотивационных комплексов свидетельствует о том, что активность учащегося мотивирована самим содержанием деятельности, стремлением достичь в ней высоких результатов, а не внешними стимулами.

Включение подростка в учебную деятельность, связанную с избранной профессией, постепенно обогащает и порождает такой личный опыт, который имеет значение для субъекта. Под влиянием полученного опыта он начинает структурировать свою идентичность, отражающую субъективное отношение «Я-мир». По мнению А.С. Кагосян «сегодня у современной молодежи заметен рост интереса к профессиям, которые обеспечат их высокое материальное благосостояние» [3, с.37], но данные экспериментального исследования показали, что в подростковом возрасте человек, ещё не обремененный грузом материальных забот о семье, руководствуется часто социально значимыми целями и мотивами.

Список использованной литературы:

1. Циркунова, Н.И. Мотивы учения подростков с разным уровнем успеваемости / Н.И. Циркунова // Психологический Vademecum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход : Сборник научных статей / Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2019. – С. 272–277.
2. Циркунова, Н.И. Выбор профессии в современных социально-экономических условиях успеваемости / Н.И. Циркунова // Профессиональная подготовка специалистов социальной и образовательной сфер в условиях трансформации современного общества: проблемы и перспективы: Материалы международной научно-практической конференции, 15-16 сентября, 2005 г.- Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2005. – С.131–133.
3. Кагосян, А.С. Теоретический анализ отношений молодежи к современной системе среднего профессионального образования / А.С. Кагосян // Гуманизация образования. – 2014. – № 6. – С. 36–50.

Ковалёв Б.А., магистрант

kovalev_bogdan1795@mail.ru

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

УДК 355.087:172.15:37.035

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ

В статье рассматриваются особенности патриотического воспитания военнослужащих срочной военной службы. Представлены результаты исследования самооценки общекультурных компетенций военнослужащих срочной военной службы как необходимые составляющие профессионального роста.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, военнослужащие срочной военной службы.

PATRIOTIC EDUCATION AS A BASIS FOR PROFESSIONAL GROWTH OF MILITARY SERVICE PERSONNEL

The article discusses the features of patriotic education of conscripts. The results of a study of self-assessment of general cultural competencies of conscripts as necessary components of professional growth are presented.

Key words: patriotism, patriotic education, conscripts.

Введение. Белорусское общество на современном этапе развития требует от человека четкого осознания жизненных целей и принципов. Безусловными качествами, которыми должен обладать молодой человек являются гражданственность и патриотизм. Система воспитания имеет в своем арсенале множество форм и методов работы по формированию гражданской культуры личности. Вместе с тем, как показывает

практика, имеющиеся возможности для развития и совершенствования работы в данном направлении зачастую остаются в статусе потенциальных, нереализованных [2].

Социальный запрос на духовно развитую личность, способную воспринимать окружающий мир во всем его многообразии, осознавать ответственность за свои поступки, оставляет актуальным вопрос, ответ на который призвано дать современное образование. Любовь к героическому и историческому прошлому, культуре своего народа способна стать базисом для формирования у молодёжи черт характера, которые помогут адаптироваться к стремительным изменениям окружающей среды, навыков и компетенций для решения конкретных индивидуальных жизненных и общих социальных задач.

Воспитание молодёжи с активной жизненной позицией, формирование личности военнослужащего, патриота и гражданина своей страны – одна из приоритетных задач, которая стоит перед срочной военной службой. Продуманная организация воспитательной работы с максимальным использованием региональных ресурсов дают возможность реализовать названную задачу максимально эффективно. Воспитать гражданина – патриота – значит создать все условия для того, чтобы её граждане гордились своей страной, ведь государство без идеологии как человек без мысли, а формирование её лежит в основе истоков развития государства [3].

В Республике Беларусь сегодня объективно созданы все условия для того, чтобы её граждане гордились своей страной, они основаны на общем своде идей, ценностей и норм объединяющих всех граждан. А правильная глубоко продуманная политика в будущем не заставит себя ждать. Молодёжь способна оценить то, что было сделано за этот малый промежуток становления независимой Республики Беларусь, где стержнем основой будущего страны является её подрастающее поколение, а в целом молодёжь – специфическая социально – демографическая общественная группа, имеющие социально – психологические особенности и ориентации, обусловленные характером социальных отношений на данном этапе развития. И для сформирования гражданского взгляда молодёжи, требуется правильное развитие направления, где государству отводится выявление политических задач молодёжи [1].

Патриотизм – это гордость за социальные, экономические и культурные завоевания своего народа, бережное отношение к его трудовым и боевым традициям. Патриотизм также означает и глубокую сыновью привязанность к родным местам, где человек родился и где находятся могилы его предков. Подлинный патриотизм не созерцательная мечта, не прекрасная фраза о любви к Родине, деятельностная позиция гражданина, выраженная в активном служении своему Отечеству и готовности к его вооруженной защите.

Патриотическое воспитание в органах срочной военной службы – это целенаправленная и систематическая деятельность соответствующих должностных лиц, представляющая собой систему мер и мероприятий, проводимых по единому плану и замыслу в целях формирования у военнослужащих органов срочной военной службы патриотических и гражданских ценностей, способствующих социальной сплоченности, любви к Республике Беларусь, гордости за её историческое прошлое, веру в её будущее.

Цель патриотического воспитания военнослужащих – формирование у них патриотических ценностей, способствующих социальной солидарности, сплоченности в обществе, любви к Республике Беларусь, гордости за её историческое прошлое, веру в её будущее.

Материал и методы. В эмпирическом исследовании применялось анкетирование среди военнослужащих срочной военной службы «Патриотизм и гражданственность». Анкета предназначена для исследования методом самооценки общекультурных компетенций военнослужащих. С помощью данной анкеты выявляется, на сколь-

ко сформированы у военнослужащих представления о своих правах и обязанностях, как гражданина своей страны, умения использовать действующее законодательство Республики Беларусь, представления о правовых документах в своей деятельности, демонстрировать готовность и желание к совершенствованию и развитию общества и себя в нём на принципах патриотизма, гуманизма, свободы и демократии.

Выборку исследования составили 50 военнослужащих срочной военной службы в/ч 5530 в возрасте 18-23 года.

Результаты и их обсуждение. Результаты анкетирования среди военнослужащих срочной военной службы «Патриотизм и гражданственность» дают возможность отследить, насколько у военнослужащих срочной военной службы сформирована гражданская позиция, ощущают ли они себя патриотами своей страны.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать следующие выводы: очень низкий уровень не выявлен ни у кого; низкий уровень у 8 военнослужащих (16%); средний уровень у 38 военнослужащих (76%); высокий уровень: 4 военнослужащих (8%) (рисунок 1).

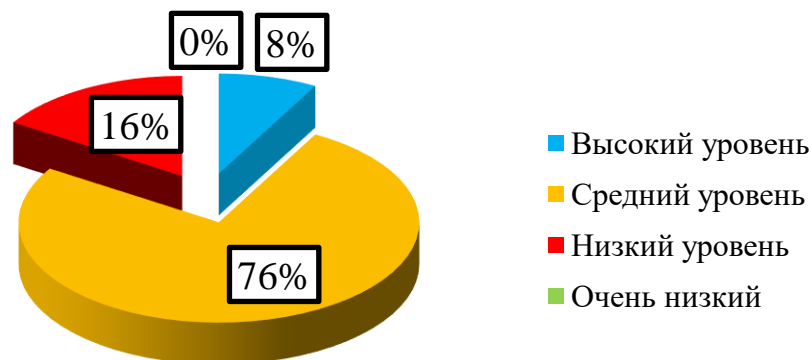


Рисунок 1 – Уровень сформированности патриотизма и гражданственности у военнослужащих срочной военной службы

На основе результатов каждого из участников анкеты, можно сделать вывод, что уровень сформированности гражданственности и патриотизма, представлений о своих правах и обязанностях, как гражданина своей страны, знаний законодательства Республики Беларусь, представлений о правовых документах в своей деятельности, находится на среднем и низком уровне, что является неплохим показателем.

Таким образом, средний уровень осознания понятия патриотизма и отношения к нему, сформированности гражданственности и патриотизма у военнослужащих срочной военной службы, считается нормой. Военнослужащие срочной военной службы испытывают чувство гордости, уважения, любви к своей стране. Несмотря на разную и сложную мотивацию проявления гражданско-патриотических чувств, гражданственность и патриотизм являются в определенной мере социально одобряемыми военнослужащими.

Заключение. Основные направления патриотического воспитания военнослужащих срочной военной службы реализуются через основные формы проведения мероприятий идеологической работы. Воспитательная работа организуется и проводится постоянно в ходе повседневной, оперативно-служебной и иной деятельности, профессиональной и должностной подготовки, а также проведением целенаправленных мероприятий, с дифференцированным подходом ко всем категориям военнослужащих. Воспитание военнослужащих на традициях и пропаганде в органах военной

службы. Патриотическая работа во многом базируется на общении старшего поколения с молодежью.

Таким образом, патриотическое воспитание военнослужащих срочной военной службы является сегодня приоритетным направлением воспитательной работы, важнейшей составной частью идеологической работы, где происходит процесс формирования у военнослужащих патриотического сознания, четкой гражданской позиции и готовности к самоотверженному служению Отечеству.

Список использованной литературы:

1. Буткевич, В.В. Гражданское воспитание детей и учащейся молодежи: пособие для рук. учреждений образования, педагогов, классных руководителей и студентов / В.В. Буткевич. – Минск: НИО, 2007. – 280 с.
2. Козинец, Л.А. Теория и практика гражданского воспитания учащихся / Л.А. Козинец, Е.Ю. Крикало. – Мозырь: Содействие, 2006. – 144 с.
3. Левко, А.И. Модель воспитания гражданственности и патриотизма в современных условиях / А.И. Левко, Л.А. Худенко // Столичное образование. – 2002. – №10. – С. 4–9.
4. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2020–2025 годы (утверждено Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 31 декабря 2020 г. № 312) / Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/doc-3999313>. – Дата доступа: 27.01.2023.
5. Самуйлов, А.О. Патриотическое воспитание военнослужащих в Вооруженных Силах Республики Беларусь / А.О. Самуйлов; науч. рук. В.Н. Самусь // Современное развитие тактики, инженерного, технического и информационного обеспечения боевых действий войск. Инновационное военное образование: материалы 66-й студенческой научно-технической конференции, 25–26 марта 2010 г.: в 2 ч. / Белорусский национальный технический университет. – Минск: БНТУ, 2010. – Ч. 1. – С. 4952.

Корнилова О.В., учитель-дефектолог
Суханова А.П., заместитель директора
vitebsk.ckroir@yandex.by

ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 376-056.26:316.77:159.923

ОРГАНИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ В ЦКРОИР ДЛЯ ВОСПИТАННИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ, МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье представлен опыт работы по созданию коммуникативной среды для воспитанников с тяжёлыми, множественными нарушениями в развитии, которая будет способствовать формированию основных жизненных компетенций, а также эффективности проводимой коррекционной работы.

Ключевые слова: воспитанники, тяжёлые, множественные нарушения в развитии, коммуникативная среда, жизненные компетенции.

ORGANIZATION OF A COMMUNICATIVE ENVIRONMENT IN THE CCROIR FOR GUARDIANS WITH SEVERE, MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES AS A BASIS FOR THE FORMATION OF LIFE COMPETENCIES

The article presents experience in creating a communicative environment for children with severe, multiple developmental disorders, which will contribute to the formation of basic life competencies, as well as the effectiveness of the correctional work carried out.

Key words: pupils, severe, multiple developmental disorders, communication environment, life competencies.

Введение. Организация коррекционной работы с воспитанниками специальной дошкольной группы с тяжёлыми, множественными нарушениями в развитии (далее – ТМНР), независимо от их уровня интеллектуального развития, подразумевает создание определенных условий обучения и воспитания. В инструктивно-методических письмах Министерства образования Республики Беларусь начиная с 2012 года, особое внимание педагогов обращено на создание адаптивной образовательной и коррекционно-развивающей среды в учреждениях образования. Под этим подразумевается не только оптимизация предметных ресурсов в учреждении образования, но и структурирование окружающей среды и деятельности воспитанников с ТМНР.

Огромную роль в жизни детей с ТМНР играет речь как способ общения, она влияет на формирование у них психических процессов и познавательных возможностей. При адекватной психолого-педагогической поддержке ребенок с ТМНР постепенно учится понимать речь окружающих, устанавливать зрительный контакт, отвечать на обращение взрослого улыбкой, жестом, движением, взглядом, голосом. Формы общения ребенка с ТМНР со взрослыми постепенно изменяются, наполняются новым содержанием, обуславливаются возникающей коммуникативной потребностью, мотивами деятельности.

В процессе коррекционно-развивающей работы у детей с ТМНР формируются навыки вербального и невербального общения, что способствует снижению их зависимости от посторонней помощи, адаптации в обществе и предотвращению социальной изоляции [1].

Эффективность коррекционно-развивающего обучения детей с ТМНР зависит от своевременности оказания компетентной помощи, от создания необходимых условий для формирования навыков коммуникации как одной из важных составляющих при формировании жизненных компетенций. Комплексный подход к обучению детей данной категории предусматривает формирование первых социальных потребностей, способов их удовлетворения в процессе становления различных видов деятельности

Цель исследования – изучение опыта работы учителя-дефектолога по организации коммуникативной среды в процессе формирования жизненных компетенций у воспитанников с ТМНР.

Материал и методы. Теоретический анализ учебно-методической литературы; анализ опыта работы.

Результаты и их обсуждение. Изучение опыта работы было проведено на базе ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации».

Учитывая, что основной целью обучения детей с ТМНР является развитие стремления устанавливать коммуникативные контакты с окружающими, необходимо расширять круг общения и совершенствовать коммуникативные средства общения. В системе невербальной коммуникации при формировании навыков общения у воспитанников с ТМНР, кроме жестов, активно используются различные графические изображения (фотографии, рисунки, напечатанные слова). В исследованиях ученых эти средства обозначаются как визуальные речевые коды, пиктограммы. Эти средства, так же, как и жесты, выступают заместителями речи или дополнением к вербальному общению. У визуальных символов дополнительной (альтернативной) коммуникации перед речью есть ряд преимуществ: усилено противопоставление фигуры и фона; оптимизирована устойчивость символа; увеличена временная протяженность символа [2].

Структурирование мысли с помощью символов предполагает предоставление ребенку специальной системы знаков для передачи всего того, что он наблюдает, переживает и понимает, что позволяет взрослому понять потребности ребенка и его внутреннее состояние.

Работу по обучению ребенка с ТМНР невербальной коммуникации (система символов) условно можно разделить на несколько этапов.

1. *Этап работы с предметом.* Ребенок изучает окружающий предметный мир. Далее он знакомится с символами и устанавливает связь между реальным предметом и его графическим изображением.

2. *Этап введения коммуникативного кода.* Для реализации этой задачи используются индивидуальные папки для каждого ребенка. В них можно располагать в определенной последовательности картинки, фотографии, символы, с письменным пояснением изображенной ситуации.

3. *Этап грамматического структурирования* предполагает обучение умению отвечать на вопросы, обучение ребенка символам, обозначающим грамматические категории рода, числа и т. д. К сожалению, этот этап не всегда может быть достигнут, поскольку развитие речи у воспитанников с ТМНР весьма затруднено или фрагментарно. И тем не менее необходимо подчеркнуть, что символ в коммуникации с ребенком никогда не заменяет слово, а лишь дополняет его [3].

Вышеперечисленные этапы являются основой и определяют последовательность и порядок введения символов: предмет, предмет с этикеткой-названием, цветное изображение (фотография, цветной символ), черно-белое изображение (черно-белый символ), слово (как символ).

Приступая к изучению символов, необходимо предварительно пройти подготовительный этап – ознакомление с предметным миром. Исследование и выделение реальных объектов является одной из первых ступенек в обучении воспитанников с ТМНР. Умение узнавать и выделять реальные предметы позволяет сформировать у ребенка данной категории необходимый начальный уровень, на который будет опираться вся остальная работа. В процессе исследования предметов важно отмечать не только характеристики цвета, величины и формы, но также и качественные параметры (тактильные ощущения, ощущения веса, температуры и т. д.). Все эти знания необходимы для того, чтобы ребенок смог подняться на более высокую ступеньку – перейти от действия с предметами и через предметы к общению посредством рисунка, как более качественному способу взаимодействия с окружающим миром.

Для этой цели используются следующие упражнения: ощупывание предмета, изучение выделенных и скрытых частей; определение цвета, формы и величины; определение запаха или вкуса (продукты); определение веса путем удерживания и взвешивания в руках, перекалывания из руки в руку и т. д.; надавливание или сжатие предмета (мягкий или твердый); прикосновение к коже для изучения свойств поверхности. В процессе работы ребенок узнает и показывает нужный предмет (Что это? Это кукла. Где кукла? и т. д.).

Для того чтобы облегчить процесс Идентификация предмета и символа, на данном этапе используются фотографии людей, игрушек, помещений, отдельных действий. Здесь фотография выступает как дополнительное средство, помогающее перейти от образного материала к его изображению. Через фотографию ребенку с ТМНР проще «узнавать» окружающие предметы, самого себя и других людей. Когда эти действия уже выполняются и у ребенка данной категории накопились определенные представления о предметном мире, тогда можно начинать знакомить его со знаком-символом. Знакомство с символом и уточнение его понимания происходит по следующей схеме:

1. Идентификация символа. Учитель-дефектолог демонстрирует ребенку символ (мяч). Ребенок опознает его и соотносит с реальным предметом. Для этой цели лучше использовать игровой материал. Учитель кладет символ рядом с реальным предметом, сопровождая свои действия речью: «Это машина», «Это кукла» и т. д. Время введения нового символа определяется тем, насколько ребенок освоил предыдущий материал. На занятии ребенок знакомится не более чем с одним новым символом.

2. Выбор нужного символа из двух. Учитель-дефектолог показывает ребенку два символа, и тот узнает и показывает нужный. Для этой работы используются символы

одной группы (игрушки, школьные принадлежности, фрукты, овощи и т. д.). Далее выбор осуществляется из 3-х, 4-х символов.

3. Выбор двух одинаковых символов среди ряда других (кукла – мишка – машина – кукла; шапка – шапка – пальто – платье). На этом этапе можно использовать игры типа «Найди пару».

4. Выбор такого же символа среди определенного множества других (ребенок держит в руках символ «чашка» и располагает этот символ под таким же в серии других – тарелка, стакан, чашка, ложка).

5. Составление фразы с помощью символов. Учитель-дефектолог выкладывает перед ребенком символы с изображением мальчика (девочки), действия (игра), игрушки (мяч, машинка и др.) и произносит фразу «Мальчик играет с мячом». Ребенку нужно разложить символы в той последовательности, в которой произносятся слова, чтобы получилась нужная фраза.

6. Составление отдельных символьных фраз и выбор той, которую назвал учитель. Например, «Я ем яблоко» и «Я смотрю телевизор». Учитель-дефектолог произносит одну из фраз, а ребенок показывает нужную [2].

Данная схема показывает основные ступени при обучении ребенка символам, которые между собой связаны постепенным и поступательным движением (увеличение количества и разнообразия символов). Каждая ступенька может включать в себя различные способы и приемы работы.

Для воспитанников с ТМНР целесообразно на первом этапе эту работу лучше начинать с ознакомления с реальными предметами. Можно использовать детские игры и упражнения по подражанию. Затем вводить фотографии посуды (чашки (стакана), ложки) и работать над процессом узнавания изображенных предметов. Это можно сделать следующим образом: положить перед ребенком реальные предметы (стакан или ложку); положить перед ним фотографии этих предметов; положить рядом со стаканом фотографию стакана (аналогично с ложкой); убрать ложку (стакан) и оставить только фотографию; работать с фотографией до тех пор, пока ребенок не будет достаточно быстро указывать на нужное фото; положить рядом с фотографией соответствующий символ; постепенно убирать фотографию и переходить на символьное изображение.

Учитель-дефектолог при работе с воспитанниками с ТМНР символы разбивает, например, по таким тематическим блокам, как: игрушки; части тела; гигиена и уход; еда; эмоции; семья; школьные принадлежности; действия; явления природы; животные; растения; транспорт; праздники; одежда; обувь; мебель и др.

Все символы закрепляются на занятиях и во время режимных моментов. Начинается работа на коррекционных занятиях учителем-дефектологом в первой половине дня, продолжается с воспитателем во второй половине дня, а заканчивается уже дома.

Для использования невербального средства коммуникации необходимо правильно оформить и подобрать оборудование в учебном помещении. В специальной дошкольной группе выделено место для постоянного расположения предметов, значимых для организации жизнедеятельности детей: на доске продумано расписание занятий для всей группы, на которой располагаются символы; расписание занятий для каждого воспитанника с использованием средств коммуникации согласно его возможностям (предметы, фотографии, цветные символы, черно-белые символы, карточки-слова); календарь природы; рабочие папки или планшеты, на которые прикрепляются необходимые символы; комплект символов для педагога и каждого ребенка; небольшие контейнеры, коробочки для складывания «отработанных» символов [1].

Карточки-символы расположены на различных поверхностях группового помещения, туалетной комнаты, раздевалки, зоны приема пищи, музыкального зала и зала адаптивной физической культуры, медицинского и других кабинетов, которые

регулярно посещают дети. Символы, соответствующие данному кабинету, расположены на доступном для ребенка уровне (в зависимости от роста, стационарной позы, уровня инвалидной коляски и т. д.). В групповом помещении промаркированы: двери; дверцы шкафов, открытые полки, стеллажи, на которых размещены материалы; столы для занятий и стулья, место на ковре, где отдыхают дети. В игровой зоне – стеллажи, полки, контейнеры с игрушками; место, где дети могут слушать музыку, смотреть телевизор и т.д. По окончании каждого занятия или режимного момента «отработанный» символ всегда складывается в специальный контейнер, показывая, что данная работа закончена.

Заключение. Таким образом, как показывает опыт работы, организация коррекционно-развивающей работы для воспитанников с ТМНР требует создания своеобразной, развивающей среды, которая обеспечит собственную активность ребёнка. Из этого следует, что коммуникативная среда должна быть насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, доступной и безопасной, иметь характер открытой, незамкнутой системы, способной к корректировке и развитию, что, в свою очередь, будет способствовать формированию основных жизненных компетенций у воспитанников с ТМНР.

Список использованной литературы:

1. Лисовская, Т.В. Педагогические основы воспитания и обучения детей с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями: пособие. В 2 ч. Ч. 2 / Т.В. Лисовская, Т.В. Сидорко, М.Е. Скивицкая; под ред. Т.В. Лисовской. – Гродно: ГрГУ, 2015. – 61 с.
2. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
3. Михайлова, Е.Н. Основы методики коррекционно-развивающей работы с детьми с тяжелыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического развития: учеб.-метод. пособие / Е.Н. Михайлова, Н.С. Шаринец. – Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 2013. – 284 с.

Косаревская Т.Е.*, доцент, кандидат психологических наук
Мамась А.Н.**, доцент, кандидат медицинских наук
kos_tat@rambler.ru

*ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
**УО «Витебский государственный ордена Дружбы народов
медицинский университет», г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.944.4: 331.101.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРУДНОСТЕЙ И КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ

Статья посвящена описанию психологических подходов к исследованию стратегий поведения и личностных ресурсов преодоления трудностей и кризисных ситуаций в профессиональной деятельности. Личностный смысл деятельности рассматривается как системообразующий фактор, определяющий эффективность профессиональной деятельности и жизни человека.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, личностный потенциал, стратегии преодоления трудностей, личностный смысл.

PSYCHOLOGICAL RESOURCES FOR OVERCOMING PROFESSIONAL DIFFICULTIES AND CRISIS SITUATIONS

The article is devoted to the description of psychological approaches to the study of behavioral strategies and personal resources for overcoming difficulties and crisis situations in professional activity. The personal meaning of activity is considered as a system-forming factor determining the effectiveness of professional activity and human life.

Key words: professional activity, personal potential, strategies for overcoming difficulties, personal meaning

Введение. Ведущим видом деятельности в период взрослости является профессиональная деятельность, в ходе которой человек вступает в социальные отношения, опосредующие динамику жизненных ориентаций и стимулирующие развитие личности. Весь комплекс личностных новообразований отражается в профессиональном видении мира, системе личностных смыслов специалиста, определяющих отношение человека к содержанию, процессу и результатам деятельности.

Быстро изменяющиеся условия социально-профессиональной среды ведут к возрастанию требований к адаптации и профессиональной мобильности личности. Специалист постоянно оказывается перед необходимостью профессионального изменения и самосовершенствования, которое может проходить не только в рамках его специальности, но и вести к смене рода деятельности. Проблема подготовки и становления профессионалов не может рассматриваться вне конкретного социально-экономического контекста. Проблема развития индивидуального профессионализма человека тесно связана с вопросом о смысловой сфере личности и заложенных в ней ресурсах. Б.Г. Ананьев писал, что для социального прогнозирования необходимы научные знания о ресурсах самого человеческого развития, об истинных потенциалах этого развития, еще недостаточно используемых обществом. Эти положения не утратили своей актуальности и в настоящее время.

Цель статьи – рассмотрение психологических ресурсов преодоления трудностей в профессиональной деятельности личности.

Результаты и их обсуждение. Личностный потенциал, представляя собой совокупность энергетического, мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и когнитивного компонентов психической деятельности, обеспечивает формирование определенных жизненных ценностей, установок, целей, которые позволяют личности осознанно использовать актуальные, потенциальные и возобновляемые ресурсы для выбора и реализации позитивной жизненной стратегии, для совладания с неблагоприятными жизненными событиями. На выбор стратегий преодоления сложных жизненных ситуаций значимое влияние оказывают структурные компоненты личности, которые в большей степени задействованы в реагировании на стресс. От субъекта деятельности требуется осознание и актуализация наиболее сильных сторон своей индивидуальности, адекватный анализ степени сложности жизненных ситуаций; способность к анализу собственных потенциалов и средового ресурса, готовность к принятию внешней поддержки.

С возрастом различные функции профессионала становятся все более взаимосвязанными, интегрированными в целостный ансамбль, что позволяет компенсировать недостатки развития одной функции за счет лучшего развития другой, и обеспечивает в течение длительного времени высокие профессиональные достижения. Фундамент профессионального долголетия строится на всем протяжении продуктивной жизни человека. Формирование и развитие профессиональной мотивации, личностного смысла деятельности способствует профессиональному долголетию специалиста.

В кризисных ситуациях, когда затруднительно или невозможно осмыслить привычным образом какую-либо ситуацию, человек испытывает стресс, усиливается внутреннее напряжение, которое сохраняется до тех пор, пока ситуация не будет переосмыслена, включена в более широкий контекст осознания, в более широкую временную перспективу. Среди негативных последствий столкновения специалистов с трудностями профессиональной деятельности активно исследовалась проблема профессионального (психологического, эмоционального) выгорания. В настоящее время существует множество подходов к описанию психического выгорания, которые объединяются в три больших категории в зависимости от источника его возникновения[1]. Представители интерперсональных подходов (К. Маслач) усматривают причину выгорания в проблемах отношений между работниками и клиентами в профессиях социальной сферы. Психологический риск таких взаимоотношений заключается в том, что профес-

сионалы имеют дело с человеческими проблемами, несущими в себе отрицательный эмоциональный заряд, который тяжким бременем ложится на их плечи.

Сторонники индивидуалистических подходов (А. Пайнс) рассматривают выгорание как состояние физического и психического истощения, которое возникает под влиянием долгого пребывания в эмоционально перегруженных обстоятельствах. Выгорание с наибольшей вероятностью возникает, когда высоко мотивированные специалисты, отождествляющие себя со своей работой и считающие ее высоко значимой и общественно полезной, сталкиваются с препятствиями, не могут достичь своих целей и чувствуют, что не способны внести весомый вклад в деятельность.

Представители организационного подхода фокусирует внимание на факторах рабочей среды как главных источниках выгорания. К таким факторам относятся: большой объем работы и, прежде всего, ее рутинного компонента, невозможность влиять на принятие решений, отсутствие самостоятельности в работе и другие. Несмотря на наличие разнообразных подходов, все исследователи этого феномена сходятся в следующем. Психическое выгорание представляет собой синдром, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. Данный феномен является профессиональным, в какой-то степени он отражает специфику работы с людьми. Вместе с тем, исследования последних лет позволили существенно расширить сферу его распространения, включив в нее профессии, не связанные с социальной сферой. Некоторые специалисты считают данный феномен необратимым. Возникнув у человека, он продолжает развиваться, и можно только затормозить этот процесс. Исследования показывают, что кратковременный отход от труда временно снимает действие выгорания, однако после возобновления профессиональных обязанностей оно восстанавливается. Этот вывод, на наш взгляд, связан с тем, что отчужденность профессионала от возможности постановки целей, реализации их с использованием личностного потенциала работника, осмысленность труда, не рассматриваются как определяющие факторы. Временный отдых ничего не меняет в системе профессиональных отношений, а значит, не может устранить причин профессионального выгорания. Очевидно, что к истощению ресурсов работника приводит дисбаланс затрат (энергетических, временных, эмоциональных, смысловых) и приобретений (материальных, престижных, статусных, духовных). Более конструктивным нам представляется обращение к рассмотрению понятия «личностный потенциал», к анализу смысловой сферы личности и стратегий преодоления трудностей в деятельности.

Личностный потенциал, по мнению Д.А. Леонтьева, является «интегральной характеристикой уровня личностной зрелости. Formой проявления личностного потенциала является феномен самодетерминации личности. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ею усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни» [2, с.145]. В структуру личностного потенциала также входят жизнестойкость, толерантность к неопределенности, наличие временной перспективы, способность осуществлять личностный выбор.

Наибольшую значимость в рассматриваемом контексте приобретает самосознание личности, потому что на протяжении всего процесса профессионализации возможно возникновение внутриличностных конфликтов. Здесь актуализируется проблема личностного смысла профессиональной жизни, главными составляющими которого выступают ценностные ориентации, смыслообразующие мотивы, смысловые установки. Наиболее характерными чертами личности периода зрелости можно считать реалистичность устремлений, повышенное внимание к своей самореализации в про-

изводственной, семейной и личной жизни, усилия в пространстве своего развития, повышенное внимание к условиям жизнедеятельности и состоянию здоровья. Деятельность носит осознанный, произвольный и целенаправленный характер, который обеспечивается волевыми процессами. Волевая регуляция деятельности способствует решению ряда типичных повседневных задач и активного достижения, как собственных целей, так и целей совместной деятельности. Психологическая защита и совладание актуализируются в сложных стрессовых ситуациях, которые несут в себе угрозу для целостности личности и уровня ее психологического здоровья. Отличие волевой регуляции и психологической защиты заключается в том, что первая способствует развитию личности, вторая направлена на сохранение достигнутого уровня и имеющейся целостности личности. Склонность личности к постоянной актуализации выраженных психологических защит приводит к негативным последствиям в системе взаимоотношений с другими людьми, систематическому повторению одной и той же жизненной ситуации. Подобные издержки механизмов психологической защиты затрудняют эффективное выполнение деятельности. По функциональным возможностям волевая регуляция деятельности близка к феномену совладания (копинг-стратегии). *Совладание* может рассматриваться как механизм преодоления трудности на сознательном уровне, способствующий накоплению опыта поведения в таких ситуациях, сохранению самооценки, повышению уровня развития личности. Отличия волевой регуляции и копинг-стратегий условны, тем не менее, они различаются по степени трудности вызвавших их ситуаций: если волевая регуляция требуется для осуществления практически любых видов деятельности, то совладание актуализируется в стрессовых, травматических ситуациях.

Личностные смыслы, выражающие отношение к профессиональной деятельности, проявляются, закрепляются и корректируются в ходе самой деятельности. Серый А.В. в своем исследовании отмечает, что процесс функционирования системы личностных смыслов и профессиональная деятельность взаимно детерминированы и в комплексе обуславливают целостный процесс личностного развития профессионала. С одной стороны, отношение к профессиональной деятельности и среде формируется на основе системы личностных смыслов человека, обусловленных прошлым опытом, с другой – сам процесс непосредственного участия в деятельности оказывает воздействие на систему личностных смыслов. В то же время соответствие уровня функционирования системы личностных смыслов характеру и направленности профессиональной деятельности, обуславливает проявление личностных характеристик, необходимых для эффективной деятельности [3].

Заключение. Таким образом, можно отметить, что личностные смыслы выступают связующим звеном между различными подсистемами личности. Являясь компонентами личностной структуры, они сами представляют иерархичную систему, определяющую процессы развития и профессионального функционирования личности на различных этапах жизни.

Список использованной литературы:

1. Водопьянова, Н.Е. «Психическое выгорание» и качество жизни. Психологические проблемы самореализации личности / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : ПИТЕР, 2002. – 197 с.
2. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
3. Серый, А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А. В. Серый. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2002. – 183 с

Кузьменков Д.В., магистрант
dmitrijj1989@mail.ru

Моторов С.А., доцент, кандидат исторических наук
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИЙ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ПРОХОЖДЕНИЯ ВОИНСКОЙ СЛУЖБЫ

Статья посвящена трудностям адаптации молодого поколения во время прохождения воинской службы. Трудности, с которыми сталкивается молодое поколение во время адаптации к воинской службе, представляют собой одну из важных задач, исследуемых в настоящее время в военной педагогике и психологии. Изучены социально-психологические проблемы у военнослужащих нового пополнения на базе одной из войсковых частей Республики Беларусь. Спектр адаптационных возможностей был оценен с применением многоуровневого личностного опросника «Адаптивность-02».

Ключевые слова: адаптации, военнослужащий, служба.

DIFFICULTIES IN ADAPTING THE YOUNGER GENERATION DURING MILITARY SERVICE

The article is devoted to the difficulties of adaptation of the younger generation during military service. The difficulties faced by the younger generation during adaptation to military service represent one of the important tasks currently being studied in military pedagogy and psychology. The socio-psychological problems of new recruits at the base of one of the military units of the Republic of Belarus were studied. The range of adaptive capabilities was assessed using the multilevel personal questionnaire "Adaptability-02".

Key words: adaptation, military man, service.

Введение: Воинская служба является системой взаимосвязанных действий, осуществляемых для достижения общественно значимых целей, основанных на реальном или потенциально возможном использовании оружия, боевой техники, психологического воздействия и других средств [1].

К многообразным условиям служебно-боевой деятельности должны быть отнесены следующие: опасность – осознание военнослужащим обстановки как угрожающей его здоровью и жизни; внезапность – неожиданные для военнослужащего изменения обстановки в ходе выполнения боевой задачи; неопределенность – отсутствие, недостаток или противоречивость информации о содержании и условиях выполнения боевой задачи; новизна – наличие ранее неизвестных военнослужащим элементов в условиях выполнения боевой задачи; увеличение темпа действий – сокращение времени на выполнение действий; дефицит времени – условия, в которых успешное выполнение задачи невозможно простым увеличением темпа действий, необходимо изменение содержания структуры деятельности [1].

Проблема адаптации военнослужащих к воинской службе представляет собой одну из важных задач, исследуемых в настоящее время в военной педагогике и психологии. Это обстоятельство связано с тем, что решение данной проблемы может существенно упростить прохождение военной службы, а так же повлиять на ее качество [2].

С призывом на военную службу у молодого человека происходит изменение поведенческих стереотипов. Он встречается с незнакомыми людьми, установившимися обычаями и традициями в воинских коллективах. Меняется режим дня и система питания, увеличиваются физические нагрузки, что обуславливает перестройку как энергетических, обменных процессов, так и перестройку закрепившихся динамических стереотипов, привычек поведения. Одни военнослужащие справляются с подобными ситуациями вполне самостоятельно, другим необходима помощь со стороны командира [2].

Отмечая роль адаптации в деятельности человека, подчеркивается, что положительный эффект адаптации – относительное соответствие состояния и поведения человека влияниям новой среды. Если же адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения и даже нарушения в регуляции жизнедеятельности [1].

Социально-психологическая адаптация военнослужащих зависит от индивидуально-личностных особенностей каждого, но в то же время на их адаптацию влияют сложные ситуации в процессе военной службы [3].

К личностным относятся проблемы, ухудшающие социальное развитие военнослужащих, их нравственное и психическое здоровье, самочувствие и, следовательно, боевые возможности воинов. Это, как правило, трудности индивидуальной социально-психологической адаптации к службе и межличностным отношениям в новом коллективе [4].

Процесс адаптации включает активность самого человека, т.е. активное включение в новую создающуюся ситуацию, приобретая новый опыт в военной службе.

В адаптации молодой солдат нуждается в поддержке своего командира как умеющего создавать различные ситуации. Эффективная помощь возможна лишь тогда, когда командир знает индивидуально-личностные особенности своего подчиненного, при этом сейчас в подразделениях работают военные-психологи, ведущие соответствующую работу со всеми военнослужащими разного ранга.

Интерес военных-психологов к данной проблеме определяется спецификой и социальной значимостью деятельности военнослужащих, связанной с вооруженной защитой интересов государства и выполнением специальных задач [3].

Одной из важнейших задач военного-психолога является снижение воздействия неблагоприятных факторов на организм военнослужащих, сохранение на достаточно высоком уровне их адаптационного потенциала [4].

Изучение особенностей протекания процесса адаптации к военной службе представляется важным для организации качественной психологической подготовки личного состава к экстремальным видам профессиональной деятельности в целях достижения военнослужащими способности выдерживать значительные физические и нервно-психические нагрузки [5].

При этом необходимо учитывать, что формирование и развитие мотивов успешной профессиональной деятельности, достаточного уровня эмоционально-волевой устойчивости, единство профессиональных знаний, навыков и умений, а так же навыков группового взаимодействия должно быть достигнуто в максимально короткие сроки [3].

Итак, целью исследования является выявление проблем адаптации военнослужащих к условиям прохождения воинской службы.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе одной из войсковых частей Республики Беларусь в период январь – март 2023 года. В исследовании приняло участие 100 человек мужского пола в возрасте 18 – 25 лет, являющиеся военнослужащими нового пополнения. Молодые люди из разных социальных слоев населения: жители деревень и областных центров, представители семей рабочего класса и интеллигенции. 75% респондентов имеют средне-специальное образование, 20% среднее и только лишь 5% опрошенных имеют высшее образование, что в свою очередь сказывается на процессах адаптации.

Для изучения адаптационных возможностей был применен многоуровневый личностный опросник «Адаптивность-02» (МЛО-АМ), разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным. В основу данной методики положено представление об адаптации, как о непрерывном процессе активного приспособления человека к постоянно меняющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности.

Результаты и их обсуждение. В результате проведенного исследования было выявлено, что у 27 испытуемых (27%) был выявлен хороший уровень адаптации.

У 50 испытуемых (50%) был выявлен удовлетворительный уровень адаптации. Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможно асоциальные срывы, проявления агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода, постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий.

И у 23 испытуемых (23%) был выявлен низкий уровень адаптации. Это может свидетельствовать о том, что эти лица обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Имеют низкий уровень нервно-психической устойчивости, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. Возможны нервно-психические срывы. Требуют наблюдения психолога и врача (невропатолога, психиатра).

Заключение. Данное исследование демонстрирует необходимость проведения подобного рода опроса не только военнослужащими нового пополнения, но и в период прохождения отбора молодых людей к несению срочной военной службы в Вооруженных Силах. Что позволило бы выявить группы риска, которые нуждаются в психолого-педагогической помощи, на начальном этапе службы. Проработка имеющихся проблем у молодых людей благоприятно способствовала бы на процессы адаптации и облегчила бы последующую службу в Вооруженных силах Республики Беларусь.

Список использованной литературы:

1. Мухаметжанов, А.М. Особенности адаптации военнослужащих в процессе прохождения воинской службы / А.М. Мухаметжанов [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №3. – С. 1–6.
2. Неронова, О.Э. Специфика адаптации военнослужащих к службе в армии / О.Э. Неронова. – Вестник Воронежского государственного технического университета, 2014. – С. 1–2.
3. Денисов, Р.А. Подготовка молодёжи к военной службе: учебно-методическое пособие / Р.А. Денисов, С.В. Михайлова. – Саров: СГТ, 2010. – 161 с.
4. Солдатова, О.Ю. Особенности адаптации военнослужащих по призыву и организация психологического сопровождения адаптационного процесса / О.Ю. Солдатова. – Вестник МИТУ-МАСИ, 2019. – №4. – С. 44–51.
5. Сафронов, М.О. Военно-профессиональная адаптация военнослужащих, участвующих в боевых действиях / М.О. Сафронов. – Минск: Вопросы совершенствования учебного процесса. – 2014. – С. 8–9.

Куксёнок В.А., учитель-дефектолог
lera1009ti@yandex.by

ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 616.896:159.922.736.3:316.77

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Статья раскрывает возможность применения комплексного подхода в рамках оказания коррекционно-педагогической помощи детям дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: комплексный подход, аутизм, расстройства аутистического спектра, коммуникация, коммуникативный навык, дошкольный возраст.

APPLICATION OF AN INTEGRATED APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article reveals the possibility of using an integrated approach in providing correctional assistance to preschool children with autism spectrum disorders

Key words: integrated approach, autism, autism spectrum disorders, communication, communication skill, preschool age.

Введение. Изучением детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) занимался ряд отечественных и зарубежных исследователей: В.М. Башина, М.Ю. Веденина, К.Н. Виноградова, К.С. Лебединская, С.А. Морозов, О.С. Никольская, М.И. Лисина,

А.В. Хаустов, Т. Питерс и др. Разработка подходов к коррекционно-развивающей работе с детьми с РАС отражена в трудах М. Welch, Л. Винг, Дж. Голд, И.Д. Антоновой, Э. Шоплер, Р. Райхлер, Г. Мессибова, О.С. Никольской, М.М. Либлинг, К. Китарх, Е.Р. Баенской, И.В. Ковалец, И.Е. Гусевой и др.

Несмотря на изученность и освещенность детского аутизма как нозологической группы в зарубежных и отечественных исследованиях, практикующие специалисты испытывают значительные затруднения в налаживании контактности, преодолении основной триады нарушений у детей с аутизмом.

Идея комплексного подхода в развитии коррекционной педагогики принадлежит В.П. Кащенко. Комплексный подход предполагает сочетание образовательной, коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, направленной на нормализацию психических процессов, всех сторон речи, моторики, воспитание личности ребенка [1].

Материал и методы. Использовался системный анализ педагогической, психологической, методической литературы по проблеме исследования; педагогическое наблюдение, формирующий эксперимент.

Результаты и обсуждение. Ключевой характеристикой и отличительной чертой детей с РАС являются нарушения в сферах коммуникации, межличностного взаимодействия и ограничение социального поведения. Коммуникация как основа всех остальных частей, представляет собой социальный процесс обмена эмоционально-интеллектуальной информацией.

Специфичность коммуникации данной категории детей проявляется: в отсутствии ответной реакции на речь говорящего, стереотипностью в использовании языковых единиц, низким уровнем понимания речи, неумением поддержать диалог, преобладанием невербальных средств коммуникации.

Это позволяет сделать вывод о значимости формирования коммуникативных навыков для ребенка с РАС дошкольного возраста, так как встает противоречие – несоответствие особенностей коммуникации, взаимодействия и социального поведения требованиям, предъявляемым к ребенку при переходе на следующую ступень образования.

Поэтому, учитывая индивидуальные особенности ребенка данной категории, комплекс мероприятий, затрагивающий различные сферы развития, в рамках коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование коммуникативных навыков, будет иметь положительный эффект.

Коррекционно-развивающая работа по преодолению нарушений развития с детьми дошкольного возраста строится по следующим направлениям:

- Развитие эмоциональных реакций (социально-эмоциональная сфера).
- Развитие зрительного, слухового, тактильного восприятия (сенсорная сфера).
- Развитие понимания речи и расширение пассивного словаря, формирование звукопроизношения, грамматического строя речи (речевая сфера).
- Целенаправленное формирование функций в речи (коммуникативной, познавательной, регулирующей) (навыки общения).
- Развитие общей, мелкой моторики (двигательная сфера).

Качественное своеобразие коммуникативной сферы дошкольника с РАС предполагает длительную коррекционную работу и, в целом, коррекционную направленность всего образовательного процесса [2].

Таким образом, коррекционную работу с воспитанниками с РАС можно представить в виде схемы (рис. 1.).

В результате теоретического анализа современных психолого-педагогических исследований к комплексному подходу при оказании коррекционно-педагогической помощи и проведенного диагностического обследования воспитанников с РАС, были

составлены индивидуальные программы коррекционно-педагогической помощи и перспективные календарно-тематические планирования по направлению «Формирование навыков коммуникации и взаимодействия», рекомендованные учителям-дефектологам специальных детских садов и групп интегрированного обучения и воспитания, в которых осуществляется обучение и воспитание детей дошкольного возраста с РАС по образовательной программе специального образования на уровне дошкольного образования.

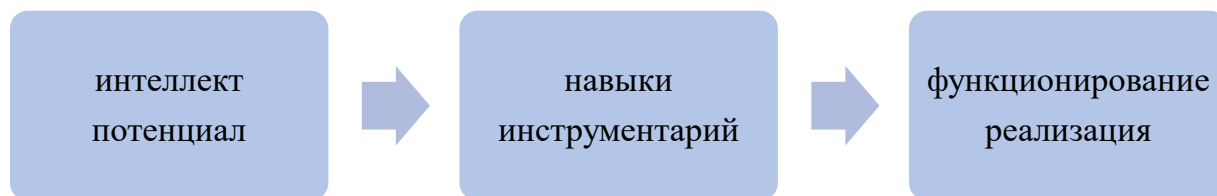


Рисунок 1 – Схема коррекционной работы по формированию коммуникативного навыка

В основу данных программ легли следующие принципы:

- *комплексности*, заключающийся в медицинском и психолого-педагогическом воздействии на весь комплекс образовательных потребностей ребенка, основанном на согласованной деятельности специалистов и родителей;
- *учета ведущего вида деятельности*, рассматривающий игру как одно из важнейших условий формирования навыков коммуникации и взаимодействия;
- *опоры на различные анализаторы*, предполагающий участие в формировании высших психических функций зрительной, слуховой, кинестетической и двигательной функциональных систем;
- *обеспечения активности, инициативности и субъективности в развитии ребенка, учета направленности его интересов в условиях его совместной деятельности со взрослым;*
- *интеграции*, обеспечивающий органичное соединение содержания коррекционной работы и образовательных областей программ специального образования на уровне дошкольного образования.

В качестве базиса, определяющего основу содержания программы и планирования к ней, взяты теоретические положения С.Е. Гайдукевич [3]:

- Усиление опознавательных и существенных признаков, способствующее определению смысла понятия, контекста ситуации и поиску верного способа действия.
- Структурирование материала, предполагающее выделение важных элементов, установление и актуализацию значимых связей внутри него.
- Стимулирование деятельностного и эмоционального опосредования восприятия и осознания материала, обеспечивающее перевод дизъюнктивных отношений (социальная дистанция) в конъюнктивные (социальное сближение).
- Насыщение содержания актуальными знаниями и умениями, имеющими непосредственное отношение к жизни ребенка.
- Установка на формирование функциональных (практических, полезных) навыков, обеспечивающих успешность ребенка в разных жизненных ситуациях.

Структуру индивидуальной программы коррекционно-педагогической помощи составляют следующие компоненты: титульный лист; общие данные о ребенке и актуальный уровень его развития по основным областям (социально-эмоциональная сфера, сенсорная сфера, двигательная сфера, навыки общения, речевая сфера); задачи коррекционно-педагогической работы по выделенным направлениям (областям) на период (три месяца); анализ результативности коррекционной работы.

Продолжением индивидуальной программы является перспективное календарно-тематическое планирование индивидуальных коррекционных занятий, которое также составляется на определенный период и отражает содержание коррекционной работы по поставленным задачам, тематике, выбранным направлениям.

Проводимые на основе данных программ и планирований занятия включали следующие, последовательно реализуемые этапы, составляющие алгоритм формирования конкретного коммуникативного навыка, представленного на рисунке 2 [4].

Для определения эффективности выбранной стратегии и содержания коррекционно-педагогической работы в рамках комплексного подхода проводился мониторинг достижений.

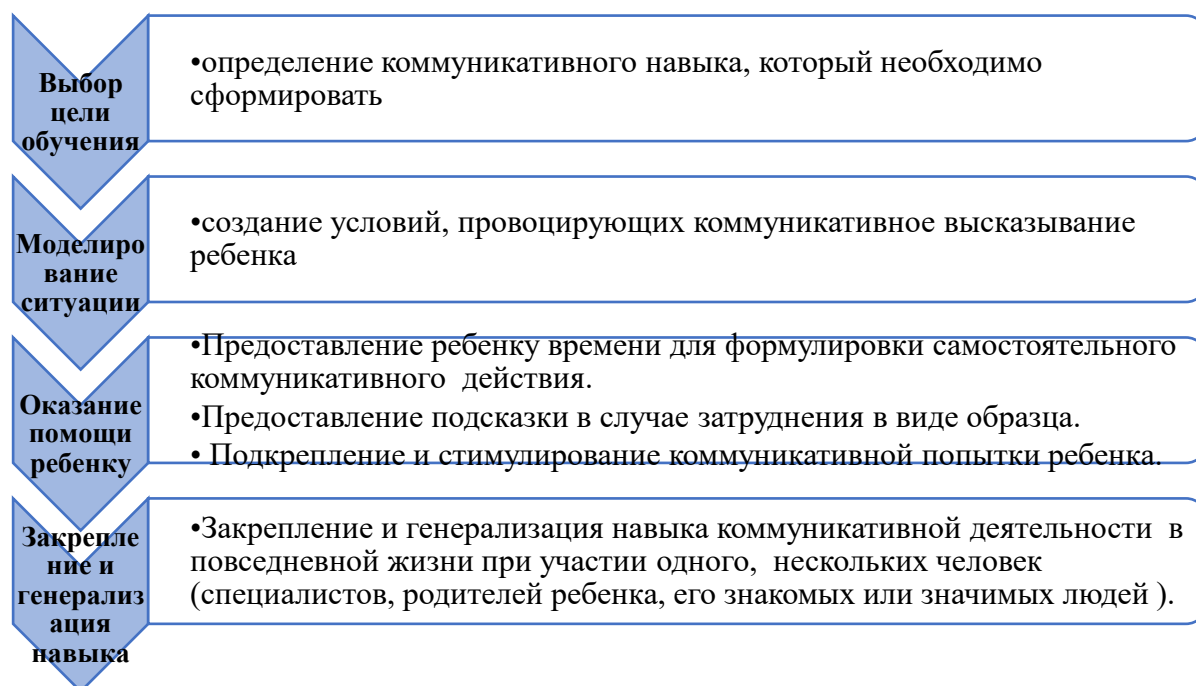


Рисунок 2 – Алгоритм формирования коммуникативного навыка

Данный мониторинг включал в себя количественный и качественный анализ по основным направлениям коррекционной программы с учетом характеристики достижений в рамках конкретного направления. Полученные результаты являлись основой к составлению программ и планирований на следующий период, что позволяло учитывать «актуальную» и «ближайшую» зоны развития ребенка с РАС.

Заключение. Таким образом, дошкольный возраст ребенка с РАС – это не только период становления основных черт личности, но и период формирования аутистической симптоматики. Эти процессы теснейшим образом переплетены, поскольку свойственные аутизму ключевые нарушения прямо относятся к личности ребенка, его социализации и социальной адаптации.

Выделение РАС как особого варианта нарушения психического развития обосновано тем, что во всех случаях данного нарушения отмечается такой дизонтогенетический механизм, как асинхрония развития, когда отдельные психические функции развиваются задержано, тогда как другие – патологически ускоренно. Невозможно определенно сказать, какие функции будут развиваться ускоренно, а какие замедленно, в какой степени ускорение или замедление будет касаться каждой из функций. Кроме того, помимо асинхронии при РАС часто встречаются другие механизмы дизонтогенеза: общее недоразвитие, задержка развития, депривация и др. [5].

В результате клиническая картина приобретает черты исключительной полиморфности, не свойственной другим нарушениям развития, что не только затрудняет разработку организационных, методических, терапевтических, но и коррекционных мероприятий.

Использование комплексного подхода к оказанию коррекционно-педагогической помощи позволяет учитывать имеющиеся у конкретного ребенка особенности психофизического развития, что позволит эффективнее формировать необходимые умения и навыки.

Список использованной литературы:

1. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГУО ВПО УГТУ – УПИ, 2006. – 135 с.
2. Морозов, С.А. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учеб.-метод. пособие / С.А. Морозов, Т.И. Морозова. – Самара ООО «КНИЖНОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО», 2017. – 324 с.
3. Гайдукевич, С.Е. Содержание педагогического образования в области коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития / С.Е. Гайдукевич // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II Междунар. Науч. – практ. конф., г. Минск: БГПУ, 2010 – С. 55–58.
4. Хаустов, А.В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях / А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2004. – № 3. – С. 18–24.
5. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Н.Я. Семаго [и др.]; отв. ред. С.В. Алехина; под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М. МГППУ, 2012. – 80 с.

Лапковская Т.В., студентка
tatanalapkovskaa03@gmail.com

Крестьянинова Т.Ю., доцент, кандидат биологических наук
auta@bk.ru

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

УДК 159.92

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЕНИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена проблеме проявления лени у старших подростков. Изучено содержание понятий «лень», «леность», рассмотрены факторы формирования лени, феномен саморегуляции как фактор, влияющий на формирование лени, эмпирически изучены особенности проявления лени у старших подростков.

Ключевые слова: лень, леность, саморегуляция, активность, личность, старшие подростки, коррекционная программа

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF LAZINESS IN OLDER ADOLESCENTS

The article is devoted to the problem of laziness in older teenagers. The content of the concepts of “laziness” and “slothfulness” has been studied, factors in the formation of laziness, the phenomenon of self-regulation as a factor influencing the formation of laziness have been examined, and the features of the manifestation of laziness in older adolescents have been empirically studied.

Key words: laziness, laziness, self-regulation, activity, personality, older adolescents, correctional program.

Введение. В современном, постоянно развивающемся мире у человека множество направлений для самореализации. Тем не менее, расширяющиеся возможности человек не всегда использует в полной мере. Отказ от активных действий, от конструирования собственного будущего, девальвация личного успеха, а главное интеллекту-

альных и нравственных усилий для его достижения – довольно частое современное явление, и как это ни парадоксально, именно среди самого энергичного слоя населения – молодежи. Депрессия, скука, лень, пожалуй, наиболее часто противостоят активности и творческому преобразованию себя и того, что окружает. Если на депрессию обращается самое пристальное внимание и психиатрами, и психологами в связи с выраженной клинической составляющей и социальной значимостью, то скука и лень существенно реже затрагивают исследовательский интерес специалистов [1, 2].

Многие молодые люди склонны проявлять пассивность и лень в любом виде деятельности, включая учебную. Поэтому в настоящее время одной из самых распространенных проблем образовательной системы является проблема лени в учебной деятельности. Перед психологической наукой встает важная задача изучения причин и предпосылок лени. В человеке на протяжении всей его жизни борются две противоположности – это стремление к активности, которая необходима для достижения цели, и бездеятельность, как показатель низкой мотивации и отсутствия потребности в чем-то. В психологии нежелание действовать, особенно в ситуации, когда это необходимо, относятся к проявлению слабости воли, а в быту его называют ленью [2,3]. В настоящее время проблема лени приобрела особый смысл и коснулась как подрастающего поколения, так и взрослых. Обращение к лени разных специалистов, и прежде всего психологов связано с преобразовательными процессами в обществе, в самом человеке и в психологии как науке (Михайлова Е.Л., 2004; Ильин Е.П., 2011; Извеков А.И., 2017).

В экстремальности, неопределенности, рискогенности социальных процессов фокусируются основные вызовы нашего времени по отношению к человеку, трансформирующие его взаимодействие с обществом, культурой, природой, предметной средой и самим собой. Именно эти стороны нашей жизни, требуют напряжения всех уровней человеческой организации, всех потенциалов и способностей личности. Повседневная жизнь и профессиональная деятельность в максимально динамичных условиях, при отсутствии готовых адаптационных программ поведения обостряют психофизиологические, психические, социальные дефициты, разрушают привычные механизмы саморегуляции. Тем самым повышается психологическая уязвимость личности, выражающаяся в сниженной предметной и социальной активности, эмоциональной неустойчивости, закрытости, несамостоятельности, избирательном отношении к социальным нормам и т.п. Одновременно формируются особая система самосохранения и система саморазвития, сохраняющие целостность психической организации личности. К числу систем самосохранения можно отнести лень [3, 4]. Изучить особенности проявления лени у старших подростков стало целью нашего исследования. Для этого во время работы были решены следующие задачи: 1) изучены содержание понятий «лень», «леность», научные работы по предмету исследования; 2) рассмотрены факторы формирования лени / лености у подростков; 3) рассмотрен феномен саморегуляции как фактор, влияющий на формирование лени; эмпирически изучены особенности проявления лени у старших подростков.

Материал и методы. Базой исследования являлось учреждение образования «Новополюцкий государственный политехнический колледж». Обследовано 25 учащихся первого курса данного учреждения. **Методы исследования:** теоретические (сравнительный анализ современной отечественной и зарубежной научной и периодической литературы); психодиагностический (анкета «Саморегуляция проявления лени» Д.А.Богдановой, С.Т. Посоховой, методика «Незаконченные предложения» в модификации Д.А.Богдановой, С.Т.Посоховой, методика самооценки лени и экспертной оценки лени.), методы математической обработки полученных результатов: регистрация, шкалирование, количественный анализ.

Результаты и их обсуждение. Обобщая данные по проведенным методикам диагностики лени у старших подростков, можно сказать, что самооценка лени и экспертная оценка лени у респондентов коррелируют: в оценке себя и других испытуемые чаще выбирали средние значения по шкале. При самооценке лени респонденты не склонны оценивать себя как ленивых (так оценили себя 4% респондентов), как трудлюбивых тоже немного (28%). Средние показатели выбирало большинство респондентов и при оценке друг друга.

Методика «Незаконченные предложения» выявила причины лени, отношение к лени. Если сгруппировать причины лени по группам «особенности состояния», «дефицит возможностей», «отсутствие интереса», то количество отсылок к этим причинам 38/34/31 соответственно. С одной стороны, у респондентов присутствует понимание того, что лень – это плохо и они стремятся ее преодолеть, с другой – препятствия могут быть неблагоприятные состояния, усталость, отсутствие интереса. Часто указывали на то, что это отдых, передышка. Оценка лени как негативного явления выявляется и через фигурирование в ответах чувства вины и желания ее победить у многих респондентов.

В отечественной культуре, особенно в культуре воспитания на протяжении нескольких столетий сложилось представление о том, что лень необходимо избегать, лень должна наказываться, и что труд, точнее привычка трудиться – основой источник предупреждения и преодоления лени. Понимание ресурсных возможностей меняет традиционное отношение к лени, активизирует развитие новых подходов к пониманию ее эволюционного смысла, разработку оригинальных технологий предупреждения и регуляции. В нашем исследовании мы определяем саморегуляцию как преднамеренную внутреннюю деятельность человека, осуществляемую посредством системного участия различных явлений и уровней психики. Саморегуляция включает в себя: управление мыслями, эмоциями, поведением, вниманием. Экспериментальные данные анкеты «Саморегуляция проявления лени» зафиксировали, что в учебной и развлекательной деятельности в неблагоприятных состояниях у большинства респондентов высокий уровень саморегуляции, а в ситуации отсутствующего интереса низкий. Сверхрегуляция или очень низкий уровень регуляции у небольшого количества испытуемых. Можно говорить о психологических портретах ленивых и не-ленивых учащихся. Ленивый обладает низкой настойчивостью в достижении цели, низким уровнем саморегуляции в деятельности, направленностью на избегание неудачи, меньшей мотивацией на достижение успеха и на приобретение знаний в учебном процессе, меньшей по силе нервной системой, показателем низкой потребности в активности. В то же время предпосылками лени у конкретного человека могут быть либо целый комплекс индивидуальных особенностей ленивого поведения, либо какие-то его отдельные черты, причем для каждого они будут разными. Портрет не-ленивого старшего подростка включает противоположные черты: высокую настойчивость в доведении начатого дела до конца, высокий уровень саморегуляции в деятельности, направленность на достижение успеха и на приобретение знаний и меньшую мотивацию на избегание неудачи, большую по силе нервную систему, высокую потребность в активности.

Заключение. В результате исследования особенностей проявления лени у старших подростков можно сделать следующие выводы. Понятия лень и леность не тождественны. Понятие лень выражает оценку поведения и является ситуационным проявлением, то есть отсутствием желания что-либо делать в данный момент. Леность, наоборот, характеризует свойство человека, которое ему присуще постоянно и которое влияет на проявление его активности в деятельности. Это определение

Н.В.Боровской [4], с которым мы согласны. Лениность – это качество личности, которое может быть обусловлено как нарушениями или несформированностью мотивационной и волевой структур личности, так и природными задатками человека.

Лень это своеобразный механизм ограничения активности, взаимодействия человека с окружающим его миром [5]. Результаты методики «Незаконченные предложения показали», что возможными причинами этого могут быть низкая мотивация, получение удовольствия от бездействия, нарушение саморегуляции, пополнение энергетического ресурса. Одним из важных факторов развития лени видится нарушение или недостаточная сформированность механизмов саморегуляции. Саморегуляция имеет значение внутренней целенаправленной деятельности человека, реализуемой через системное участие различных явлений и уровней психики. Поэтому считаем, что сформированность саморегуляции можно рассматривать, как важный фактор при самоорганизации и самоконтроле в различных видах деятельности и в качестве предупреждения лени у обучающихся. Лень проявляется как ограничение активности, поэтому стимуляция социальной активности подростков, взаимодействие может быть важным фактором в преодолении лени [5]. Но в данном случае следует учитывать физическое и психическое состояние человека (болезнь, переутомление). Проявления лени продолжают оставаться одной из самых распространенных проблем современной образовательной среды, что требует создания специальных программ по ее предупреждению и коррекции. Перспективные исследования по данной теме могут проводиться по следующим направлениям: 1) разработка тренингов по выявлению основной причины или комплекса причин лени у конкретного студента или ученика; 2) разработка программ и тренингов предупреждения и коррекции ленивого поведения в учебной деятельности.

Составляя рекомендации по борьбе с ленью, психолог, педагог должен учитывать и включить в коррекционную программу работу с активностью, мотивацией, эмоциями и способами взаимодействия между обучающимися и формированием саморегуляции.

Таким образом, на основе проведенного исследования, мы можем сделать вывод, что леньность представляет собой достаточно многогранный феномен, что доказывает актуальность и перспективность дальнейшей разработки темы.

Список использованной литературы:

1. Посохова, С.Т. Возможности самореализации и лень / С.Т. Посохова // Вестник гражданских инженеров. – 2011. – № 2(27). – С. 216–222.
2. Казиминова, Е.А. Лень как вид человеческих ресурсов / Е.А. Казиминова, Я.Ю. Ролич, К. В. Кузнецова, О. О. Некрасова // Вестник молодежной науки. – 2017. – № 3(10). – С. 2.
3. Посохова, С.Т. Лень как ресурс преодоления психологической уязвимости личности / С.Т. Посохова // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Международной научной конференции Кострома: в 2 томах, Кострома, 26–28 сентября 2019 года. Том 1. – Кострома: Костромской государственной университет, 2019. – С. 108–112.
4. Боровская, Н.В. Психологические и психофизиологические предпосылки лени студентов : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Н.В. Боровская. – Санкт-Петербург, 2008. – 168 с.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

УДК 159.942+159.947

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В статье представлены: обоснование разработки модели формирования эмоциональной сферы личности учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) в процессе коррекционно-педагогической работы. Описаны структура и содержание модели; критерии и показатели результативности модели на I ступени общего среднего образования; ожидаемые результаты.

Ключевые слова: модель, эмоциональная сфера личности, учащиеся с особенностями психофизического развития, коррекционно-педагогическая работа, I ступень общего среднего образования.

DEVELOPMENT OF A MODEL OF FORMATION OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PERSONALITY OF STUDENTS WITH CHARACTERISTICS OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF CORRECTIONAL PEDAGOGICAL WORK

The article presents: the rationale for the development of a model for the formation of the emotional sphere of the personality of students with special needs of psychophysical development (SNPD) in the process of correctional pedagogical work. The structure and content of the model are described; criteria and performance indicators of the model at the first stage of general secondary education; expected results.

Key words: model, emotional sphere of personality, students with special needs of psychophysical development, correctional pedagogical work, first stage of general secondary education.

Введение. Эмоциональная сфера признана первичной формой психической жизни, «центральной звеном» в психическом развитии человека. Изучением эмоциональной сферы личности занимались выдающиеся учёные: И.Н. Андреева [1], Дж. Боулби [2], Г.М. Бреслав [3], Л.С. Выготский [4], К.Э. Изард [5], Е.П. Ильин [6] и др.

Эмоциональная сфера личности рассматривается как сложное психологическое образование. До настоящего времени отсутствует общепринятая единая теория эмоций. Проблема эмоциональной сферы является наиболее важной среди исследований психических процессов, определяющих внутреннюю жизнь и деятельность человека. Вследствие этого, условия и детерминанты психических процессов, становятся действенными только в случае их проникновения в сферу эмоциональных отношений, преломления в них и закрепления. По мнению Л.С. Выготского [4], соотношение интеллектуальных и аффективных расстройств изменяется при различных нарушениях развития. Эмоции у детей с ОПФР поверхностны, лишены тонких оттенков переживаний, неустойчивы, недостаточно дифференцированы. Нарушается динамика эмоций, наблюдается несоответствие внешним воздействиям по силе и содержанию, затрудняются формирование высших психических функций, поэтому для детей с ОПФР характерна неадекватная форма эмоционального реагирования на изменения ситуаций в их жизнедеятельности. Наблюдается значительная эмоциональная возбудимость; сохранность эмоций отмечается в конкретной ситуации, связанной с простыми потребностями.

Непонимание «языка эмоций» отражается на всей ситуации социального общения, на процессе социальной адаптации и интеграции в обществе. Особенно эти процессы проявляют себя на этапе первой ступени общего среднего образования.

Признавая несомненную ценность и значимость имеющихся исследований, следует отметить, что в патологическом материале «обнажается то, что скрыто в норме». Следовательно, с его помощью, в виду многомерности эмоциональных явлений, возможно уточнение их критериев. Всё это даёт основание считать исследование и раз-

витие эмоциональной сферы личности детей с ОПФР весьма актуальной и в психологии, и в педагогике.

Материал и методы. Теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, логико-дедуктивный метод).

Результаты и их обсуждение. В настоящее время в отечественной психологии и педагогике отсутствует учебно-методическое обеспечение процесса формирования эмоциональной сферы личности (ФЭСЛ) у учащихся с ОПФР. У учащихся с ОПФР вне специально организованного обучения и воспитания не происходит существенных изменений в состоянии эмоциональной сферы, наблюдаются трудности в регуляции поведения.

Описание структуры и содержания инновационной модели

На базе теоретических фактов, определяющих специфику процесса эмоционального воспитания, и разработанной технологии эмоционального воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью В.Ч. Хвойницкой [8], нами разработана модель ФЭСЛ учащихся с ОПФР (рисунок1).

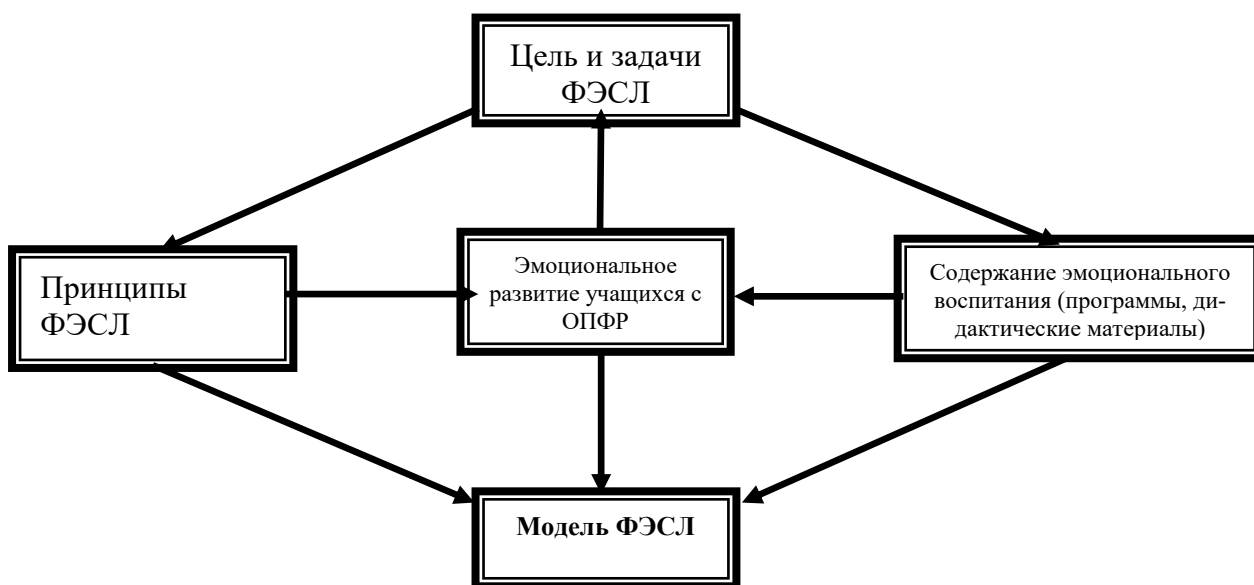


Рисунок 1 – Модель ФЭСЛ учащихся с ОПФР

Реализация модели ФЭСЛ способствует реализации основной цели – адекватному эмоциональному развитию школьников с ОПФР. Учет соотношения аффекта и интеллекта и других нейропсихологических факторов (модально-специфического, кинетического, пространственного, факторов энергетического обеспечения и межполушарного взаимодействия) позволяет прогнозировать положительные результаты решения задач наиболее успешной социальной адаптации и коррекции познавательной деятельности учащихся с ОПФР. Процесс эмоционального воспитания предусматривает коррекцию эмоционального развития. Она осуществляется на основе гедонических переживаний, получаемых через каналы сенсорной и моторной стимуляции, а также через включение учащихся в разнообразную и специфическую деятельность (в первую очередь, эстетическую), которая благоприятствует эмоциональному развитию. Коррекция эмоционального развития личности, гедонические переживания и специфическая (эстетическая) деятельность взаимосвязаны. Они выступают как средства и как самостоятельные направления эмоционального воспитания учащихся с ОПФР.

Стратегия взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса предполагает переход учащегося из ведомого к активному участнику эмоционального взаимодействия. Содержание эмоционального воспитания определяется программой и дидактическим материалом. В содержательном наполнении процесса коррекционно-

педагогической работы по эмоциональному воспитанию и развитию выделяются две генеральные линии (таблица 1).

Первый шаг – работа с **сенсорным потенциалом детей**. Для большинства детей с ОПФР насыщение сенсорной сферы целесообразно открыть подачей сенсорной информации по каналам *вестибулярного, зрительного и слухового анализаторов*.

Таблица 1 – Основные блоки эмоционального воспитания и развития учащихся с ОПФР

Блок развития базальных эмоций	Блок социально-эмоционального развития
Включает: а) вызывание гедонических переживаний путем сенсомоторного стимулирования; б) формирование адекватного эмоционального реагирования; в) совершенствование навыков исследовательских действий; г) обучение паралингвистическим средствам выражения эмоций	Включает: а) обучение умению анализировать свои и чужие эмоциональные состояния (психомоторика, вербализация); б) обучение поведенческой этике на эмоциональной основе; в) контроль за поведением в ситуации социального взаимодействия; г) просоциальное поведение (взаимопомощь, поддержка, внимание, эмпатия, толерантность); д) развитие высших эмоций: интеллектуальных; нравственных; эстетических.

Дистантность локализации сенсорной информации, поступающей по зрительному и слуховому анализаторам, обеспечивает необходимый детям сенсорный комфорт, «открытую» позицию при восприятии. По желанию дети могут регулировать взаимодействие с сенсорными стимулами: отворачиваться, закрывать глаза, затыкать уши и др.

Доминирующая роль зрительной системы объясняется и тем, что она является одним из мощных источников информации о внешнем мире, обладает способностью превращать незримое в зримое, визуализировать практически любые сенсорные сигналы: тактильные, обонятельные, вкусовые. Деятельность вестибулярного анализатора сопровождается вестибулярными ощущениями и эмоциями, наиболее естественными и доступными для человека. Дети способны продуцировать их самостоятельно, без помощи взрослых. Постепенно можно вводить стимулы, соответствующие трем другим анализаторам: обонятельному (дистантному) и двум контактными – *вкусовому и тактильному*. Таким образом, различная степень интенсивности воздействия сенсорных стимулов на эмоциональную сферу детей обуславливает содержание сенсорного блока коррекционной работы.

Мимическая бедность, мимическая аморфность и мимическая неадекватность, присущие многим детям с ОПФР, затрудняют естественное выражение эмоций на лице и являются фактором, осложняющим развитие коммуникативных способностей. Поэтому следующий шаг – **обучение «языку эмоций»**. Это работа с экспрессивной стороной эмоций, со всеми ее составляющими: мимикой, пантомимикой, жестикულიцией, речевой интонацией. Жест в большей мере, чем другие паралингвистические проявления эмоций, подвластен самоуправлению и самоконтролю, а также воздействию и контролю со стороны взрослых. Поэтому этот блок коррекционного воздействия предпочтительно начать с работы над выразительностью жеста. Затем школьников обучают расшифровыванию и воспроизведению основных эмоциональных состояний. Согласно исследованиям П.В. Симонова [7], в коррекционной работе целесообразен следующий порядок совершенствования мимических формул: *радость, гнев, отвращение, огорчение, удивление, интерес, стыд*.

Третий шаг – **обучение релаксации**. Умение снимать психомышечное напряжение важно не только для адекватного эмоционального поведения, но и для сохранения психического и соматического здоровья учащихся. Начинают с обучения расслаблять отдельные мышцы. Затем учат расслаблять все тело, снимать психическое напряжение.

Высшая ступень – **социально-эмоциональное развитие учащихся** с ОПФР. Его этапы: обучение умению анализировать свои и чужие эмоциональные состояния; обучение умению регулировать эмоциональные проявления; обучение поведенческой этике на эмоциональной основе; обучение просоциальному поведению; развитие высших эмоций: интеллектуальных, нравственных, эстетических (таблица 2).

Таблица 2 – Основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию эмоциональной сферы личности учащихся с ОПФР

Развитие навыков адекватного эмоционального реагирования	Обучение «языку чувств»	Обучение навыкам релаксации	Социально-эмоциональное развитие
Вызывание гедонистических переживаний путем сенсорного стимулирования	Обучение умению фиксировать внимание на эмоциональных состояниях других людей	Обучение релаксации отдельных групп мышц	Обучение поведенческой этике на эмоциональной основе
Вызывание гедонистических переживаний путем моторного стимулирования	Обучение расшифровыванию эмоций	Обучение релаксации всего тела	Обучение просоциальному поведению
	Обучение выражению эмоций	Обучение снятию психического напряжения	Обучение умению анализировать свои и чужие эмоциональные состояния и причины их порождающие
	Обучение языку называния и объяснения эмоций		Обучение умению регулировать эмоциональные проявления
			Развитие высших эмоций: интеллектуальных, нравственных, эстетических

Модель ФЭСЛ учащихся с ОПФР не требует строго фиксированного времени в режиме учебного дня. Предполагается ее встраивание в логику учебно-воспитательного процесса с целью педагогически целесообразного заполнения временных ниш в режиме дня: свободных минут до уроков, после уроков, перемен, прогулок, экскурсий и т.д. Упражнения по эмоциональному воспитанию и развитию можно органично включать в урок (в форме физкультминутки, динамической паузы, как одно из условий задания и др.). Основной вид работы – специальные занятия по эмоциональному воспитанию и развитию.

Возможные формы работы – фронтальная, индивидуальная, групповая. Для фронтальной работы по эмоциональному воспитанию и развитию подходят физкультминутки, позволяющие детям получить эмоциональную разрядку, расслабиться во время урока, сбросить накопившуюся усталость, напряжение, не нарушая настрой на учебную работу. Фронтальную работу можно строить и на основе учебного материала.

ла. Такие упражнения обычно сопровождаются эффектом непроизвольного эмоционального включения всего класса: взаимодействие с сенсорным стимулом осуществляет один ребенок, а испытываемые им эмоции находят отклик у остальных детей. На прогулке, где поведение детей минимально регламентировано, уместны коллективные подвижные игры, вызывающие сильный эмоциональный резонанс. Назначение индивидуальной и парной форм работы заключается в максимальном учете возможностей и специфических недостатков эмоциональной сферы конкретного ребенка. С помощью этих форм нетрудно создать условия для дополнительного стимулирующего коррекционного воздействия на эмоциональную сферу. Предварительная игра-подготовка в паре или индивидуально поможет предупредить неуспех ребенка в коллективной игре, отработать навыки адекватного эмоционального реагирования и пр. Составить пару могут разные по характеру недостатков и степени успешности участники. Пары могут быть стихийные, образованные по инициативе и желанию детей, и организованные педагогом. В содержательном наполнении недельного цикла коррекционно-развивающей работы и его методическом обеспечении необходимо учитывать биологические ритмы, вызывающие закономерные колебания в динамике эмоциональных состояний детей. В первые дни недели (понедельник, вторник) вводятся упражнения, помогающие активизировать работу нервной системы, преодолеть вялость и инертность учащихся после выходных дней. Это могут быть упражнения, направленные на стимуляцию зрительного, слухового и вестибулярного анализаторов (невербальные игры-импровизации с жестикуляцией и пантомимикой). Среда и четверг – середина недели, кульминация трудоспособности, эмоциональной стабильности. В эти дни уместны упражнения, требующие повышенного напряжения и внимания детей, рассчитанные на определенную самостоятельность ребенка в различных видах деятельности (осозательные, обонятельные, слуховые игры, игровые задания, предполагающие работу с по мимической выразительности, анализом эмоциональных состояний, эстетическая деятельность). Цель заданий, предлагаемых ученикам в пятницу и субботу, сделать менее заметным спад эмоциональной активности, характерный для школьников в конце учебной недели.

Принципы эмоционального воспитания и развития в модели ФЭСЛ учащихся с ОПФР: 1) педагогического оптимизма, 2) деятельностного характера эмоционального воспитания; 3) дифференцированного и индивидуального подхода, 4) фиксации не на недостатках, а на потенциальных возможностях ученика, 5) социально-эмоциональной направленности учебно-воспитательного процесса, учета роли и места эмоций в протекании психических процессов и функций; 6) приоритетность воспитания перед обучением.

Ожидаемые результаты инновационной деятельности: общие (критерии) и конкретные (показатели)

Эмоциональная сфера личности младших школьников с нормотипичным развитием и с ОПФР в целом представляет собой сложный процесс качественных изменений личности ребенка в контексте ее социализации и предполагает умение школьников понимать и выражать свои эмоции, определять эмоциональное состояние других людей, проявлять эстетические и нравственные эмоции, эмпатию, сбалансированность эмоций, вербализировать свои эмоции и других людей, уметь дифференцировать положительные и отрицательные эмоции и др.

Критериями эмоционального развития личности к концу младшего школьного возраста могут являться степень дифференциации и адекватной интерпретации своих эмоциональных состояний и эмоций других людей, широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, интенсивность и глубина переживания, способность к эмпатии, уровень выражения эмоционального состояния в вербальном плане, умение выражать свои эмоциональные состояния различными экспрессивными средствами,

уровень сформированности эмоционального интеллекта, развитие высших эмоций: интеллектуальных, нравственных, эстетических.

Оценка результативности инновационной деятельности представлена следующими **критериями сформированности эмоциональной сферы личности обучающихся: когнитивный, рефлексивный, поведенческий, коммуникативный.**

Выделены следующие уровни сформированности эмоциональной сферы личности учащихся (элементарный, достаточный, оптимальный) и описаны качественные характеристики каждого уровня.

Критерии и показатели результативности сформированности эмоциональной сферы личности обучающихся

Оценка результативности инновационной деятельности представлена следующими критериями сформированности эмоциональной сферы личности обучающихся: *когнитивный, рефлексивный, поведенческий, коммуникативный.* Данные критерии дополнены критерием – качество управления инновационным процессом.

Таблица 3 – Критерии и показатели результативности сформированности эмоциональной сферы личности обучающихся

№	Критерии результативности	Показатели	Диагностический инструментарий, методика
	Когнитивный критерий	Способность в идентификации собственных эмоциональных состояний в знакомых и незнакомых ситуациях. Способность понимать эмоциональные состояния окружающих. Развитие эмоционального интеллекта. Развитие высших эмоций (интеллектуальных, нравственных, эстетических)	Наблюдения на уроках, коррекционных занятиях и при самоподготовке. Результаты обучения (академические достижения обучающихся), контрольные срезы знаний. Тест «Рука» Э. Вагнера. Тест «Несуществующее животное». Модификация методики Е.И. Изотовой «Эмоциональная идентификация»
	Рефлексивный критерий	<i>Умение демонстрировать</i> развитые рефлексивные способности. Способность объяснять эмоции, устанавливая причинно-следственные связи между событиями и эмоциями. Способность анализировать мотивы поступков других людей	Наблюдения на уроках, коррекционных занятиях и при самоподготовке. Методика изучения самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Тест «Шкала явной тревожности CMAS» (адаптация А.М. Прихожан), Тест тревожности Р.Тэмпл, В.Амен, М.Дорки. Оперативная оценка самочувствия, активности, настроения (опросник САН)
	Поведенческий критерий	Способность самостоятельно контролировать свое эмоциональное состояние. Способность варьировать способы достижения цели в зависимости от ситуации. Настойчивое стремление к достижению целей. Способность учитывать полу-	Наблюдения на уроках, коррекционных занятиях и при самоподготовке. Методика «Социометрия». Диагностика агрессивности детей (опросник Басса-Дарки). Диагностика наличия страхов (методика М. Панфиловой). Опрос родителей об эмоцио-

		ченную от окружающих эмоциональную информацию в общении с окружающими. Способность контролировать свое поведение на эмоциональной основе.	нальной стороне отношений с ребенком (Преемственные связи ДОУ, школы, и родителей будущих первоклассников: Методическое пособие/Е.П.Арнаутова, Г.Г.Зубова, Л.А.Ермакова; Под ред. Е.П.Арнаутовой. – М.: ТЦ Сфера, 2006.).
4	Коммуникативный критерий	Способность к стабильному позитивному настрою независимо от наличия трудностей. Способность к устойчивому настрою на коммуникацию. Способность к устойчивому эмпатийному отношению к окружающим. Способность выражать свои эмоциональные состояния различными экспрессивными вербальными и невербальными средствами.	Наблюдения на уроках, коррекционных занятиях и при самоподготовке. Тест личностных отношений и социальных эмоций О.А.Ореховой «Домики».
5	Качество управления инновационным процессом	Отношение педагогов, администрации, родителей обучающихся к нововведению. Открытость и гласность содержания инновационной деятельности педагогического коллектива. Современная оценка её результатов и социально-педагогической значимости педагогическим сообществом города и области. Наличие и своевременное пополнение необходимых ресурсов. Помощь педагогам в создании авторских учебно-методических комплексов и программных продуктов. Повышение статуса и конкурентоспособности учреждения образования.	Анкета, опрос, внутренняя и внешняя экспертиза. Карта педагогической оценки способностей педагогов к инновационной деятельности. Анкета по выявлению способностей к саморазвитию. Методики определения индивидуальной меры рефлексивности, оценки учителем рефлексивных способностей. Анализ работы семинаров, конференций. Подготовка и издание пособия «Модель формирования эмоциональной сферы личности учащихся с ОПФР в процессе коррекционно-педагогической работы» в РИО ВГУ имени П.М. Машерова

Ожидаемые результаты

1. Определены и апробированы в образовательном процессе организационно-педагогические условия и методы, обеспечивающие ФЭСЛ учащихся с ОПФР на 1 ступени общего среднего образования.
2. У учащихся с ОПФР на 1 ступени образования сформированы когнитивный, рефлексивный, поведенческий, коммуникативный компоненты эмоциональной сферы личности.
3. У учащихся с ОПФР на 1 ступени образования, которые имели элементарный и достаточный уровни сформированности когнитивного, рефлексивного, поведенче-

ского, коммуникативного компонентов эмоциональной сферы личности, повысились данные показатели в результате реализации проекта.

4. Научно-методическое содержание разработанной модели ФЭСЛ учащихся с ОПФР может служить основанием для разработки нормативной документации, планов и программ классов (групп) интегрированного обучения и воспитания, методических пособий и материалов для специалистов, реализующих данную практику.

Список использованной литературы:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 78–86.
2. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. – М.: Академический проект, 2004. – 232 с.
3. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 544 с.
4. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб: Лань, 2006. – 160 с.
5. Изард, К.Э. Психология эмоций; пер. с англ. / К.Э. Изард. – СПб: Речь, 1999. – 464 с.
6. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2016. – 784 с.
7. Симонов, П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – 157 с.
8. Хвойницкая, В.Ч. Технология эмоционального воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью / В.Ч. Хвойницкая // Дефектология. – № 4. – 2004. – С. 46-57.

*Лауткина С.В., доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by*

*Сущицкая Е.В., студентка
katya.struk1999@gmail.com*

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

УДК 316.624:37.091.26:373.3–0.53.5

ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ И УСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Девиантное поведение и низкая успеваемость являются серьезными проблемами, с которыми сталкиваются младшие школьники, их педагоги и родители. В публикации проводится теоретический анализ научной литературы по проблеме девиантного поведения и успеваемости младших школьников.

Ключевые слова: девиантное поведение, виды девиантного поведения, успеваемость, неуспеваемость, типы низкой успеваемости, причины, факторы, младший школьник.

FEATURES OF DEVIANT BEHAVIOR AND ACADEMIC PERFORMANCE OF YOUNGER STUDENTS

Deviant behavior and low academic performance are serious problems faced by younger schoolchildren, their teachers and parents. The publication provides a theoretical analysis of the scientific literature on the problem of deviant behavior and academic performance of younger schoolchildren.

Key words: deviant behavior, types of deviant behavior, academic performance, academic failure, types of low academic performance, causes, factors, junior high school student.

Введение. Проблема девиантного поведения является одной из главных в психологии, педагогике, социологии, юриспруденции. Решить ее достаточно сложно. Как метко заметил Я.И. Глинский: «Уже написаны тысячи томов, посвященные проблемам девиантного поведения, но до сих пор не совсем ясно, что же это такое» [1. с. 6].

Феноменом девиантного поведения занимались В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, А.И. Захаров, Б.Н. Алмазов, Л.В. Николаев, М.М. Парусов, Л.В. Гарилюк и др. Ученые и практики отмечают важность изучения данного феномена в период младшего школьного возраста, так как в этом возрасте происходит активное когнитивное и эмоционально-личностное развитие, а также адаптация к школьной среде. У части детей возникает девиантное поведение. К его проявлениям относятся: агрес-

сия, неповиновение, воровство, ложь, бродяжничество и др. Помимо этого, серьезной проблемой для образовательной системы является низкая успеваемость младших школьников. Понимание взаимосвязи между этими двумя явлениями имеет большое значение для разработки эффективных стратегий вмешательства по коррекции и профилактике девиаций, повышению успеваемости младших школьников. Целью статьи является изучение особенностей девиантного поведения и успеваемости младших школьников.

Материал и методы. Использован теоретический анализ педагогической, психологической, социологической, методической литературы по данной проблематике.

Результаты и их обсуждение. *Девиантное поведение* – это система поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали; это асоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные и культурные нормы [2, с.283]. С каждым годом число школьников, которые попадают под критерий «учащиеся с девиантным поведением», возрастает, так как происходит увеличение числа провоцирующих факторов, содействующих формированию отклоняющегося поведения.

Е.В. Змановская [2] выделяет следующие виды девиантного поведения, характерные для младшего школьника: 1) *антисоциальное (делинквентное)* – поведение, противоречащее правовым нормам (воровство, мелкое хулиганство, разрушение имущества, поджоги); 2) *асоциальное (аморальное)* – поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм (побеги из дома, бродяжничество, школьные прогулы, агрессивное поведение, злословие, ложь, вымогательство и др.); 3) *аутодеструктивное (саморазрушительное)* – поведение, отклоняющееся от медицинской и психологической нормы (курение, токсикомания и др.).

Факторы, способствующие возникновению девиантного поведения: биологические; психологические; социально-педагогические; социально-экономические; морально-этические. *Причинами девиантного поведения* являются: 1) *медико-биологические факторы* (приобретённые, врождённые и наследственные причины); 2) *психологические* (психология отношений влияет на ребёнка не меньше, чем генетический материал); в младшем возрасте проблема будет проявляться в виде неконтролируемого гнева; если родители что-то запретили, то ребёнок будет визжать, кричать, брыкаться, ругаться; 3) *социальные факторы* (проблемы в поведении школьника могут быть вызваны неблагоприятной обстановкой в семье). Обычно в неблагоприятных семьях взрослые не реагируют на неправильное поведение ребенка или, наоборот, поощряют его.

Девиантное поведение детей является настоящей катастрофой для семьи и коллектива, где ребёнок обучается. Так что очень важно предотвратить это и скорректировать поведение ребенка. Возможные симптомы девиаций: 1) сложности в социальной адаптации, конфликты в коллективе, быстрая смена друзей и знакомых (отсутствие постоянства) или же наличие «плохих компаний»; 2) нетипичные увлечения, склонности, интересы, в том числе и в творчестве; 3) инфантильность; 4) проблемы с самооценкой; 5) трудности в физическом или психическом развитии; 6) психологические защиты и возможное импульсивное поведение; 7) нарушения сна, частые простудные заболевания, общая болезненность и склонность к психосоматическим реакциям; 8) проблемы с успеваемостью, невозможность доводить дела до конца, рассеянность, отсутствие сосредоточения и нарушения внимания, отсутствие воли и размытое представление об ответственности.

Таким образом, низкая успеваемость может быть одной из причин (а иногда и следствием) девиантного поведения младших школьников. Анализ реального положения проблемы успеваемости показывает, что к настоящему моменту в теории и практике сложилось несколько подходов в изучении данного феномена [3; 4].

1. Педагогический подход базируется на представлении, что все ученики должны одинаково успешно усваивать предлагаемую программу, созданную в строгом соответствии с их возрастными возможностями и уже имеющимся уровнем знаний. Если так не случается, учитель считает, что ученик, либо не хочет учиться, ленится, не старается, либо не понял материала. Отсюда следует, что ученика надо либо заставить делать то, что требуется, либо необходимо объяснить еще раз непонятный ему материал.

2. Психологический подход исходит из представления о поликаузальной обусловленности неуспешности, и в качестве ее причин рассматриваются недостатки в когнитивно-личностном развитии. В данном подходе объединяются два уровня существования любого психического явления: **внешнее (педагогическое)** и **внутреннее (психологическое) проявления**. Затем устанавливается недостаточность в развитии когнитивных процессов или особенностей личностной сферы.

3. Нейропсихологический подход состоит в том, что имеющиеся трудности рассматриваются как результат дефицитарности (недостаточности) развития отдельных мозговых структур. В рамках монокаузальной обусловленности неуспешности рассматриваются минимальные мозговые дисфункции, хотя и признаются роль эмоционально-мотивационных факторов и влияние социальной ситуации развития.

В рамках обозначенных подходов Н.Г. Лусканова [3] выделила группы факторов, влияющих на успеваемость (таблица 1).

Таблица 1 – Три группы факторов и их составляющие, влияющие на успеваемость (по Н.Г. Лускановой)

Группы факторов	Составляющие
Нейропсихологические факторы	Особенности морфогенеза
	Особенности функциогенеза
Психолого-педагогические факторы	Возраст ребенка, начинающего систематическое обучение в школе
	Дидактико-методическая система обучения (традиционная, развивающая)
Психологические факторы	Уровень умственного развития
	Психологическая готовность к школьному обучению
	Индивидуально-психологические особенности (темперамент)

Успеваемость поликаузальна по своей природе и обеспечивается в результате действия различных факторов. Она достигается при реализации *трех факторов*: выполнения содержания образования, учета учебных возможностей учащегося и социальных условий его жизни и воспитания. При определении уровня учебных возможностей выделяют два детерминированных аспекта: *физические* (состояние организма и его развитие) и *психические* (особенности развития познавательных процессов) *возможности*. Следует отметить, что при разработке требований к содержанию образования специалисты опираются на некую усредненную норму возможностей школьников того или иного возраста. Так, в исследованиях выявлен успех в учении тех школьников, которые обладают нормальным психическим развитием и не имеют отклонения со стороны состояния здоровья.

Однако нарушенное психофизическое развитие, отсутствие или ухудшение социальных условий, в том числе недостаточная организация учебно-воспитательной работы могут повлечь нарушение, ухудшение, рассогласование, понижение возможностей учащихся. Поэтому необходимы согласованные требования к содержанию обучения, которые не должны превышать физических и психических возможностей учащихся и находиться в соответствии с условиями воспитания.

В науке и практике известны исследования неуспеваемости с выделением классификаций, включающих виды и *типы неуспеваемости или отставаний в учебе* [4]. В их основу положены различные критерии, позволяющие дифференцировать учащихся (отношение к учению с сохранением или потерей позиции школьника, уровень мыслительной деятельности и связанную с ним обучаемость, самоорганизация, работоспособность, личностная регуляция учебной деятельности), определены компенсаторные механизмы преодоления неуспеваемости самим учеником.

Так, Ю.К. Бабанский и В.С. Цетлин выделяют две группы причин неуспеваемости: *внешние* (социальные причины – снижение ценности образования в обществе; несовершенство учебного процесса; отрицательное влияние семьи, улицы) и *внутренние* (дефекты здоровья; слабое интеллектуальное (умственное) развитие, вызванное как приобретенными патологиями развития, так и генетически обусловленное; отсутствие мотивации к учению; слабое развитие волевой организации ученика).

Детерминанты отставаний в учении, по выводам В.И. Войтко и Ю.З. Гильбуха, лежат в русле исследований педагога, психолога, нейрофизиолога и охватывают внутриличностную и внеличностную сферы. Среди неуспевающих Л.С. Славина выделяет 5 групп детей: с неправильным отношением к учению; с трудом усваивающих учебный материал; с несформированностью навыков учебной работы; не умеющих трудиться; с отсутствием познавательных интересов.

В основу типологии Н.А. Менчинской положены два критерии: обучаемость и позиция школьника. Ею названы: дети с низкой обучаемостью при сохранении позиции школьника; дети с высокой обучаемостью при утрате позиции школьника; дети с низкой обучаемостью и утратой позиции школьника. Н.И. Мурачковский, опираясь на критерии обучаемости и отношения к учению, выделяет 3 типа неуспевающих: 1 тип – низкая обучаемость при слабом развитии мышления с положительным отношением к учению; 2 тип – высокое качество мышления с отрицательным отношением к учению; 3 тип – низкое качество мышления с беспечным или отрицательным отношением к учению.

А.М. Гельмонт выделяет три вида неуспеваемости в зависимости от количества школьных предметов и устойчивости отставания ученика: 1) общая и глубокая неуспеваемость (по многим или всем учебным предметам длительное время); 2) частичная, но относительно устойчивая неуспеваемость (по одному-трем наиболее сложным предметам); 3) эпизодическая неуспеваемость (то по одному, то по другому предмету, которая преодолевается относительно легко).

Таким образом, на низкую успеваемость младших школьников могут указывать следующие индикаторы [3]:

1. *Низкие оценки:* оценки в школьном журнале могут быть низкими по различным предметам. Постоянное получение низких оценок может быть признаком недостаточного понимания материала или проблем в учебном процессе.

2. *Незавершенные задания:* младшие школьники имеют много незавершенных заданий или домашних заданий, которые не были выполнены. Это может указывать на проблемы с организацией времени и недостаточную мотивацию к учебе.

3. *Отсутствие активности в классе:* младшие школьники малоактивны на уроке. Они не активны на уроках, не задают вопросы, не проявляют интерес к учебному материалу. Это может быть связано с непониманием материала или низкой мотивацией учения.

4. *Негативные отзывы учителя:* учителя могут замечать низкую успеваемость учеников и выражать свою обеспокоенность в комментариях или отзывах. Они могут отмечать недостаточное внимание, слабую работу на уроках или отсутствие прогресса ученика.

Таким образом, общими факторами, влияющими на появление девиаций и низкой успеваемости, являются:

1) *семейная среда* (низкое качество взаимоотношений в семье, отсутствие поддержки и контроля со стороны родителей, неправильный тип воспитания, агрессия со стороны взрослых, завышенные или заниженные требования к ребенку со стороны родителей и др.); 2) *школьная среда* (низкое качество образования, слабый учет потенциальных возможностей учащихся, отрицательные отношения с учителями и сверстниками, школьная дезадаптация и др.); 3) *психологические факторы* (эмоциональная лабильность, низкий самоконтроль, слабая саморегуляция произвольной деятельности, низкая мотивация к учебе, отрицательное или индифферентное отношение к школе, низкий познавательный интерес, слабое развитие когнитивных процессов (особенно мышления, памяти, речи, воображения) и др.

Для выявления особенностей девиантного поведения и успеваемости нами отобраны следующие диагностические методики: тест СДП (Э.В. Леус, САФУ им. М.В. Ломоносова; А.Г. Соловьев, СГМУ, г. Архангельск) для изучения склонности к девиантному поведению; «Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков (МПДО)» (модификация теста А.Е. Личко); методика диагностики структуры учебной мотивации школьника (М.В. Матюхина) и ряд других.

Заключение. Проведенный нами теоретический обзор позволяет сделать следующие выводы.

1. *Успеваемость* трактуется нами как оценка учебных достижений учащегося по тому или иному предмету, соответствующая требованиям стандарта, выражающаяся в наличии знаний, умений и навыков, высоких личностных, активностных и оценочных компонентов учения. *Отставание* – невыполнение учащимися требований, который имеет место на одном из промежуточных отрезков учебного процесса. Отставание означает и процесс накопления и невыполнения отдельных требований.

Успеваемость понимается как явление, обратное неуспеваемости, а отсутствие показателей неуспеваемости является показателем успеваемости. Дифференцируя понятия «отставание в учении» и «неуспеваемость» по глубине и тяжести выраженности явления (не всякое «отставание в учении» приводит к «неуспеваемости»), под *неуспеваемостью* мы понимаем синтезированные отдельные отставания, которые не преодолеваются, а разрастаются, переплетаются друг с другом, фиксируемые по истечении значительного отрезка процесса обучения.

2. Исторически сложились и до настоящего времени являются наиболее разработанными два основных направления психолого-педагогического изучения неуспеваемости: *типологическое и каузально-факторное*. На основе доминирующих причин выделяются *социологические, психологические, педагогические, биологические и комплексные теории неуспеваемости*.

3. Низкая успеваемость может быть одной из причин девиантного поведения младших школьников. В свою очередь, наличие девиантного (отклоняющегося) поведения не способствует высоким учебным достижениям младших школьников, то есть мы можем говорить об интердетерминации связей между феноменами.

Список использованной литературы:

1. Глинский, А.И. Социология девиантного поведения. Учебное пособие / А.И. Глинский, В.С. Афанасьев. – СПб.: Филиал Института социологии РАН, 1993. – 167 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. Локалова, Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
4. Лауткина, С.В. Успеваемость младших школьников с речевыми нарушениями: психолого-педагогический аспект: учеб.-метод. пособие для слушателей ИПК и ПК / С.В. Лауткина. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – 114 с.

УДК 331.101.3:316.64

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ИНДИКАТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНИЦИАЦИИ

Статья посвящена исследованию специфики профессиональной инициации молодых специалистов на основе их ценностных ориентаций.

Ключевые слова: инициация, профессиональная инициация, ценностные ориентации, терминальные ценности, инструментальные ценности.

VALUE ORIENTATIONS OF YOUNG SPECIALISTS AS AN INDICATOR OF PROFESSIONAL INITIATION

The article is devoted to the research of the specifics of professional initiation of young specialists based on their value orientations.

Key words: initiation, professional initiation, value orientations, terminal values, instrumental values.

Введение. В современных условиях особое внимание уделяется психологическому здоровью населения, а значит, повышаются и требования к личностным и профессиональным компетенциям специалистов, психологическую помощь предоставляющих. Высокая профессиональная идентичность специалистов, достигаемая ими посредством профессиональной инициации, является одним из условий эффективности реализуемых ими мероприятий.

Инициация как ритуал посвящения использовалась с древнейших времен для формирования чувства идентичности, принадлежности к определенной группе [1, с. 130]. Данное социально-психологическое явление в той или иной форме проявляется в любой профессиональной среде. На современном этапе развития общества, оно не всегда имеет четкую цель, задачи и последовательность действий, и зачастую проходит бессистемно.

В отечественной психологии изучению психологических аспектов инициации посвящены работы Е.Л. Доценко, Ф.А. Сидоришина, К.Л. Банникова, Р.П. Ефимкиной, В.С. Мухиной и др.

Профессиональная инициация психологами, ведущими исследования в данной области, понимается как многомерное социально-психологическое явление, представляющее собой двусторонний процесс, в ходе которого личность, с одной стороны, усваивает ценности профессиональной группы, а с другой стороны, происходит принятие личности в коллектив [2, с. 101]. Таким образом, ценностные ориентации являются одним из индикаторов профессиональной инициации.

Структура ритуала инициации, выделяемая Арнольдом ванн Геннепом, применима и в отношении современной профессиональной инициации. Геннеп выделяет следующие стадии перехода: прелиминарную (отделение), лиминарную (промежуточную) и постлиминарную (включение) [3, с. 12]. Каждая из этих стадий применима по отношению к профессиональной инициации. Так, на прелиминарной стадии происходит отделение молодого специалиста от социальной группы «студенты», формальное вхождение в профессиональное сообщество. На лиминарной стадии инициации молодой специалист сталкивается с профессиональными задачами («испытаниями»), успешное решение которых позволяет ему ощущать принадлежность к своей профессиональной группе. Также на лиминарной стадии происходит усвоение ценностей профессиональной группы, их принятие. Постлиминарная фаза профессиональной инициации характеризуется отождествлением себя со своей профессиональной группой, в том числе и посредством ценностных ориентаций.

Цель. Целью исследования является установление взаимосвязи между ценностными ориентациями молодых специалистов и особенностями прохождения ими про-

фессиональной инициации, анализ процесса профессиональной инициации молодых специалистов на основе их ценностных ориентаций.

Материал и методы. В ходе реализации исследования были использованы следующие методы: анализ научной литературы по проблеме, метод опроса (анкетирование), методика «Ценностные ориентации», разработанная М.Рокичем, методы математической статистики, обеспечивающие качественный и количественный анализ данных, метод ранговой корреляции Спирмана. В исследовании приняли участие 30 молодых специалистов в должности психолога, являющихся выпускниками 2020-2022 годов.

Результаты и их обсуждение. Наиболее предпочитаемые респондентами терминальные ценности, занимающие 10 включительно позицию по ранговому номеру отображены на рисунке 1.

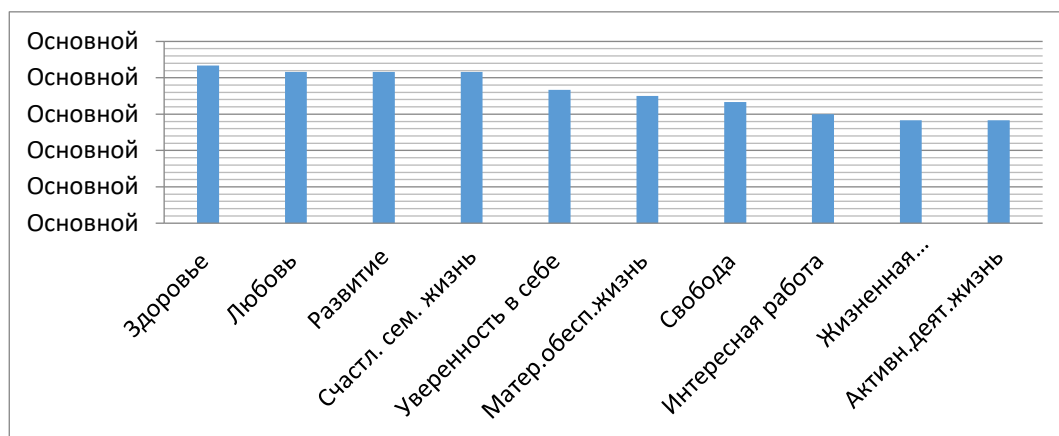


Рисунок 1 – Предпочитаемые терминальные ценности

Анализируя выделенные респондентами терминальными ценности, мы пришли к выводу, что они не противоречат избранной ими профессии. Также, преобладание такой ценности как «Интересная работа» (является значимой для 60% респондентов) показывает, что к выбору своей профессии молодые специалисты подошли исходя из своих ценностей.

Сопоставим предпочитаемые респондентами терминальные ценности с терминальными ценностями, наблюдаемыми ими у более опытных коллег. Полученные в результате анализа корреляционных связей данные свидетельствуют о средней положительной связи между терминальными ценностями молодых специалистов и терминальными ценностями, которые они выделяют у своих более опытных коллег ($r_s = 0,67$). Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что ценности образа жизни, а также жизненные цели молодых специалистов и их опытных коллег схожи, молодые специалисты принимают терминальные ценности своей профессиональной группы.

Наиболее предпочитаемые респондентами инструментальные ценности отображены на рисунке 2.

Анализируя выделенные респондентами инструментальные ценности, мы пришли к выводу, что они не противоречат избранной ими профессии. Сопоставим предпочитаемые респондентами инструментальные ценности с инструментальными ценностями, наблюдаемыми ими у более опытных коллег. Полученные в результате анализа корреляционных связей данные свидетельствуют о слабой взаимосвязи между инструментальными ценностями молодых специалистов и инструментальными ценностями, которые транслируют их более опытные коллеги ($r_s = 0,103$). Полученные данные показывают, что средства, которые молодые специалисты используют для достижения своих целей, отличаются от средств их более опытных коллег. Полученные данные указывают на то, что молодые специалисты не отождествляют себя с профессиональной группой в способах достижения поставленных ими целей.

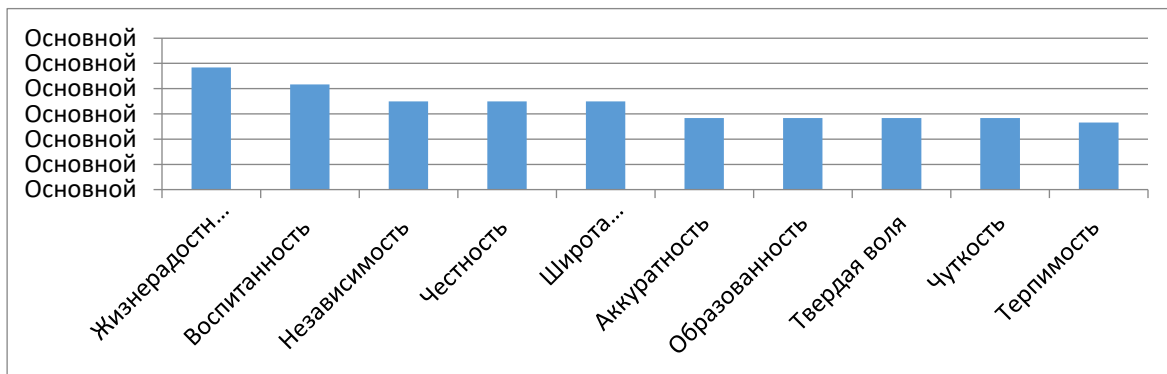


Рисунок 2 – Предпочитаемые инструментальные ценности

Теперь установим взаимосвязь между предпочитаемыми инструментальными ценностями молодых специалистов и инструментальными ценностями, соответствующими образу «идеального» психолога. Полученные в результате анализа корреляционных связей данные свидетельствуют о слабой взаимосвязи между инструментальными ценностями молодых специалистов и ценностями, которые студенты считают значимыми для специалиста – психолога, которая не является статистически значимой ($r_s = 0,109$). Полученные данные могут свидетельствовать о том, что молодые специалисты идеализируют опытных психологов и не отождествляют себя с ними.

Обозначим взаимосвязь между ценностями, которые по мнению молодых специалистов являются значимыми для специалиста– психолога и ценностями, которые демонстрируют их более опытные коллеги. Полученные в результате анализа корреляционных связей данные свидетельствуют о сильной положительной взаимосвязи между ценностями, которые молодые специалисты считают значимыми для психолога и ценностями, которые они наблюдают у более опытных специалистов-психологов ($r_s = 0,781$). Полученные данные могут указывать на то, что молодые специалисты признают своих более опытных коллег как образец авторитетного специалиста.

Полученные нами данные показывают, что у молодых специалистов имеется устойчивый прототип образа квалифицированного специалиста в области психологии, которому соответствуют их более опытные коллеги. Однако, взаимосвязь между личными и профессиональными ценностными ориентациями молодых специалистов слабая, что может свидетельствовать о нахождении в лиминарной (промежуточной) фазе профессиональной инициации.

Закключение. Нами были изучены ценностные ориентации молодых специалистов. В результате анализа корреляционных связей была установлена средняя положительная взаимосвязь между терминальными ценностями молодых специалистов и терминальными ценностями, которые они выделяют у своих более опытных коллег ($r_s = 0,67$). Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что ценности образа жизни, а также жизненные цели молодых специалистов и их опытных коллег схожи, молодые специалисты принимают терминальные ценности своей профессиональной группы. Полученные нами в результате анализа корреляционных связей данные указывают на слабую взаимосвязь между инструментальными ценностями молодых специалистов и инструментальными ценностями, которые транслируют их более опытные коллеги ($r_s = 0,103$). Из полученных нами данных можно сделать следующий вывод: средства, которые молодые специалисты используют для достижения своих целей, отличаются от средств их более опытных коллег. Данная взаимосвязь показывает, что молодые специалисты не отождествляют себя с профессиональной группой в способах достижения поставленных ими целей. Полученные в результате анализа корреляционных связей данные свидетельствуют о слабой взаимосвязи между инструментальными ценностями молодых специалистов и ценностями, которые студенты считают значимыми для специалиста – психолога, которая не яв-

ляется статистически значимой ($r_s = 0,109$). Полученные данные могут свидетельствовать о том, что молодые специалисты идеализируют опытных психологов и не отождествляют себя с ними. В результате анализа корреляционных связей нами была установлена сильная положительная взаимосвязь между ценностями, которые молодые специалисты считают значимыми для психолога и ценностями, которые они наблюдают у более опытных специалистов-психологов ($r_s = 0,781$). На основании полученных нами данных можно сделать вывод о том, что молодые специалисты признают своих более опытных коллег как образец авторитетного специалиста.

Проведенное исследование показало, что молодые специалисты испытывают трудности с принятием ценностей, позволяющих отождествлять себя с выбранной ими профессиональной группой. Полученные нами в результате исследования данные свидетельствуют о нахождении молодых специалистов на лиминарной (промежуточной) стадии профессиональной инициации. Следует отметить, что процесс профессиональной инициации специалистов-психологов происходит хаотично, без четко определенных ступеней и этапов (в отличие от, например, профессиональной инициации военнослужащих, организованной четко и последовательно [2]). Отсутствие организованного посвящения в профессию может являться одним из факторов, замедляющим и отягощающим процесс включения в профессиональное сообщество и отождествление себя с ним.

Список использованной литературы:

1. Випулис, И.В. Архаические инициации и неофициальные посвящения в современности / И.В. Випулис // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 5. – С. 129–137. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/arhaicheskie-initsiatsii-i-neofitsialnye-posvyascheniya-v-sovremennosti/viewer> (Дата обращения: 27.09.2023).
2. Тамаев, Д.М. К проблеме профессиональной инициации в условиях воинской среды / Д. М. Тамаев // Вестник МГОУ. – Сер. Психологические науки. – 2009. – № 2. – С. 100–110. URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/6882> (Дата обращения: 27.09.2023).
3. Казаков, М.С. Инициация в специфическом трудовом коллективе, на примере автоматизированных диагностических комплексов ОАО «РЖД» / М.С. Казаков // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2021. – № 2. – С. 6–17.

Макаренко А.А., магистрант
olleni722@gmail.com

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

УДК 159.922.736.4:613.2:616.89-008.441

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассматриваются влияние тревожности на формирование и усиление нарушений пищевого поведения, а также роль нарушений пищевого поведения в увеличении уровня тревожности у людей. Статья предоставляет более глубокое понимание взаимосвязи и акцентирует внимание на важности интегрированного подхода к лечению и поддержке людей, страдающих от тревожности и нарушений пищевого поведения.

Ключевые слова: тревожность, расстройства пищевого поведения, анорексия, булимия, компульсивное переедание.

THE RELATIONSHIP BETWEEN ANXIETY AND EATING DISORDERS

The article discusses the impact of anxiety on the formation and intensification of eating disorders, as well as the role of eating disorders in increasing peoples' anxiety levels. The article provides a deeper understanding of the relationship and focuses on the importance of an integrated approach to treating and supporting people suffering from anxiety and eating disorders.

Key words: anxiety, eating disorders, anorexia, bulimia, compulsive overeating.

Введение. Меняющиеся условия жизни усиливают тенденции людей, склонных к нарушениям пищевого поведения, находить опору в отклоняющихся пищевых практиках. Высокая распространенность, серьезные последствия соматического и психического здоровья, а также продолжительный период реабилитации говорят о существенной актуальности задачи расстройств пищевого действия. Одной из ключевых задач исследований в данной сфере является изучение факторов возникновения нарушения у отдельных субъектов исследования, выделение различных условий, оказывающих большое влияние на развитие нарушений и расстройств пищевого поведения. Пищевые расстройства с высокой вероятностью являются итогом взаимодействия большого количества сложных, взаимосвязанных, 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 [1].

В современном мире, где требования к внешнему виду и образу жизни постоянно возрастают, вопросы, связанные с тревожностью и нарушениями пищевого поведения, становятся все более актуальными и значимыми. Эти два фактора тесно связаны и оказывают значительное воздействие на психическое и физическое здоровье индивида. В данной статье мы предпримем попытку провести глубокий анализ взаимосвязи между тревожностью и нарушениями пищевого поведения, выявляя ключевые аспекты этой проблемы и ее клиническое значение.

И прежде чем говорить о тревожности в рамках излагаемой проблемы необходимо разграничить понятия «стресс», «тревога» и «тревожность». Так, стресс понимается как состояние организма, при котором присутствует и физическое, и эмоциональное напряжение. Его испытывают и люди, и животные.

Стресс для животного – исключительно то, что происходит в реальности. Хищники, смена места обитания, проблемы с питанием и здоровьем и др. У человека ситуация обстоит сложнее. Стресс может появиться из-за того, что он подумал, увидел по телевизору, услышал от знакомых, прочел в интернете. Таким образом, стресс может вызвать все, что угодно.

Тревога – это состояние чрезмерного беспокойства. Несмотря на то, что она тесно связана со стрессом, тревога и стресс – не одно и то же. Стресс – естественная реакция организма на существующий стрессор. В то время как тревога – это ощущение неспособности контролировать ситуацию. Ее запускает не сам стрессор, а мысль, вызывающая страх.

Например, человеку нужно совершить покупку в интернет-магазине, а он плохо разбирается в том, как работает сайт с магазином. Путается, жмет не туда, не может найти нужный товар.

Сама ситуация уже является фактором стресса. А вот если человек начнет думать о том, что происходящее мало поддается его контролю, например, покупку могут доставить не вовремя, потеряют или привезут не то, эта мысль будет вызывать страх. Человек мгновенно почувствует нарастающую тревогу.

Важно заметить, что есть различие между тревогой и тревожностью. Если тревога – это эпизодические проявления беспокойства, то тревожность – это уже устойчивое состояние. Тревожность вызывает ощутимые телесные и эмоциональные реакции: учащенное сердцебиение; повышение артериального давления; снижение порога чувствительности; постоянное напряжение в мышцах тела; повышение общего уровня возбудимости; расстройства сна и настроения; нарушение аппетита; подавление либидо.

Тревожность, как один из наиболее распространенных психологических феноменов, оказывает сильное воздействие на различные сферы жизни человека. Она сопровождает нас в повседневных ситуациях, но может также превратиться в хроническое состояние, становясь одним из факторов, способствующих развитию различных психологических и физиологических нарушений.

Тревожность – это своеобразная психологическая особенность личности, которая проявляется частым волнением по несущественным поводам. Человек с повышенной тревожностью склонен переживать чувство страха (фобии) и немотивированной тревоги. Страх возникает в ответ на конкретную, физическую внешнюю угрозу, а вот с тревогой все сложнее – причины ее сложны для идентификации, или воспринимаются как неизбежная угроза.

В контексте пищевого поведения, тревожность может проявляться в виде навязчивых мыслей о внешности, страхе набрать вес или в ограничении себя в еде. Эти аспекты могут стать инициаторами нарушений и расстройств пищевого поведения, таких как анорексия, булимия и компульсивное переедание [2].

Однако, и нарушения пищевого поведения также могут способствовать возникновению тревожности. Индивиды, страдающие от таких нарушений, часто испытывают чувство беспокойства, связанное с контролем над своим питанием, страхом потери веса или ощущением утраты самоконтроля. Поэтому эти два фактора взаимосвязаны и взаимозависимы.

Цель данной статьи – выявление взаимосвязи тревожности и нарушений пищевого поведения.

Материал и методы. Использовался системный анализ медицинской и психологической литературы по проблеме 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 такие болезни, как переедание, булимия, анорексия и несколько других [3].

Мировые исследования подтверждают сложную взаимосвязь между тревожностью и нарушениями пищевого поведения. В рамках теоретического анализа литературы выявлено, что было проведено большое количество исследований, которые демонстрируют разнообразные аспекты этой взаимосвязи.

Одним из таких исследований является работа Кевина П. Томаса и его коллег, проведенная в Соединенных Штатах. Это исследование выявило, что уровень тревожности коррелирует с повышенной склонностью к булимии у молодых женщин. Участники исследования, испытывающие высокий уровень тревожности, чаще подвергались эпизодам компульсивного переедания и очищения, что свидетельствует о влиянии тревожности на формирование нарушений пищевого поведения.

Другое исследование, проведенное в Великобритании Джоном Смитом, рассматривало влияние тревожности на анорексию у подростков. Исследование показало, что подростки с высоким уровнем тревожности имели более высокую вероятность развития анорексии. Тревожность сопровождалась стремлением контролировать свой вес и ограничивать себя в еде, что создавало основу для развития анорексии.

Однако не все исследования подтверждают прямую связь между тревожностью и нарушениями пищевого поведения. Исследование Изабеллы Карвальо из Португалии показывает сложную динамику этой взаимосвязи. Выяснилось, что тревожность мо-

жет как предшествовать, так и следовать за нарушениями пищевого поведения. Это свидетельствует о том, что связь между этими факторами может быть взаимозависимой и меняться в разных контекстах [4].

Сложные взаимосвязи между тревожностью и нарушениями пищевого поведения проявляются по-разному в зависимости от популяции, возрастных категорий и культурных контекстов. Например, в одних исследованиях тревожность может быть фактором риска для нарушений пищевого поведения, а в других – следствием таких нарушений.

Эти разнообразные результаты указывают на необходимость дополнительных исследований, которые учли бы разнообразие факторов, влияющих на эту взаимосвязь. Это важно для разработки более точных методов диагностики и лечения, которые бы учитывали индивидуальные особенности каждого человека.

Важно также подчеркнуть, что, несмотря на разнообразие результатов, мировые исследования подтверждают общее понимание важности внимания к тревожности при работе с людьми, страдающими от нарушений пищевого поведения. Интегрированный подход, включая терапию тревожности в рамках лечения нарушений пищевого поведения, может быть более эффективным способом помощи людям [5].

Заключение. Нами проанализирована взаимосвязь между тревожностью и нарушениями пищевого поведения. Результаты анализа подтверждают, что эта взаимосвязь является сложным и многогранным явлением, имеющим практическое значение для клинической практики и психологической помощи людям.

Тревожность может играть роль как фактора риска, способствующего развитию нарушений пищевого поведения, так и может быть следствием пищевых нарушений. Тревожность может увеличивать чувство контроля над весом, страх перед набором лишних килограммов и ограничения в приеме пищи. Эти факторы могут способствовать формированию анорексии. С другой стороны, уровень тревожности может возрастать после эпизодов переедания и очищения, что бывает при булимии. Кроме того, компульсивное переедание также может вызывать тревожность.

Эти результаты подчеркивают важность комплексного подхода к коррекции и поддержке людей, страдающих от тревожности и нарушений пищевого поведения. Терапевтические методы должны включать не только работу с симптомами нарушений пищевого поведения, но и управление тревожностью как фактором, способствующим усугублению симптомов.

Для более полного понимания этой взаимосвязи необходимо проводить дополнительные исследования, включая международные данные и анализ специфических популяций.

Взаимосвязь между тревожностью и нарушениями пищевого поведения остается актуальной и интересной темой для исследования в психологии. Понимание этой взаимосвязи может способствовать более эффективным методам коррекции и поддержки людей, помогая им восстановить психологическое и физическое здоровье.

Список использованной литературы:

1. Смирнов, И.В. Тревожность и нарушения пищевого поведения: взаимосвязь и коррекция / И.В. Смирнов // Психология и медицина. – 2012. – № 3 (17). – С. 12–18.
2. Иванова, Е.А. Роль тревожности в развитии анорексии и булимии у подростков / Е.А. Иванова // Психологический журнал. – 2015. – № 34 (2). – С. 45–53.
3. Козлова, Н.С. Тревожность и компульсивное переедание: взаимосвязь и терапевтические аспекты / Н.С. Козлова // Вестник клинической психологии и психиатрии. – 2018. – № 6 (2). – С. 87–95.
4. Петров, А.М. Влияние тревожности на нарушения пищевого поведения у женщин среднего возраста / А.М. Петров // Российский журнал психологии. – 2020. – 37 (4) – С. 56–63.
5. Гаврилова, Е.А. Современные тенденции в исследованиях взаимосвязи тревожности и нарушений пищевого поведения / Е.А. Гаврилова // Психологическая наука и образование. – 2023. – 8 (1) – С. 29–37.

УДК 159.944.4:316.627:616.895.8-056.34:364-781

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ БОЛЬНЫХ ШИЗОФРЕНИЕЙ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА

Шизофрения зачастую проявляется в период пика профессиональной и социальной продуктивности личности. По мере прогрессирования заболевания нарастают нарушения процессов мышления, восприятия и дефекты волевой, эмоциональной, поведенческой сфер личности. От того, каким образом больной шизофренией будет совладать со своим заболеванием и требованиями социальной среды, зависит успех как в процессе адаптации, так и в процессе преодоления болезни, длительность и эффективность ремиссий. Возможности психологической и социально-трудовой адаптации больных шизофренией в условиях дома-интерната зависят от особенностей совладающего поведения.

Ключевые слова: копинг-стратегии, шизофрения, социально-трудовая адаптация, дом-интернат.

COPING STRATEGIES OF SCHIZOPHRENIA PATIENTS AS A DETERMINANT OF PSYCHOSOCIAL ADAPTATION IN THE CONDITIONS OF AN ASYLUM

Schizophrenia often manifests itself during the period of peak professional and social productivity of the individual. Success both in the process of adaptation and in the process of overcoming the disease depends on how a patient with schizophrenia copes with his illness and the demands of the social environment. The possibilities of psychological and social-labor adaptation of patients with schizophrenia in these conditions depend on the characteristics of coping behavior.

Key words: coping strategies, schizophrenia, psychosocial adaptation, asylum.

Введение. Совладать с чем-либо – значит справиться, приложить определенные поведенческие, когнитивные, эмоциональные усилия по управлению чем-либо, что причиняет страдания. Механизмы совладания – это любое поведение, которое уменьшает напряжение или тревогу в стрессовых ситуациях.

В западной литературе принято разделять стратегии совладания на позитивные и негативные. Позитивные механизмы совладания конструктивны, благотворны и полезны для достижения цели. Выделяют четыре типа позитивного копинг-поведения: проблемно-ориентированное – активные попытки разрешения проблемы, смысло-ориентированное – попытки пересмотреть свое представление о проблеме (рефрейминг), эмоционально-ориентированное – попытки уменьшить негативные эмоции (принятие, молитва, юмор), и социально-ориентированное (поиск социальной поддержки). Для эффективного применения проблемно-ориентированного совладания необходимо обладать навыками разрешения проблем, принятия решений, общения, социального взаимодействия, а также навыками, специфичными для каждой проблемы (например, профессиональными). Использование эмоционально-ориентированного совладания предполагает владение навыками достижения желаемого физического состояния (релаксация, медитация), а также навыками когнитивного реструктурирования и дистанцирования.

Негативные копинг-стратегии – это пагубное, нездоровое поведение, позволяющее быстро снизить напряжение, маскируя проблему, но при этом наносящее вред психическому и физическому здоровью. К негативным стратегиям преодоления стресса относятся избегание, социальная изоляция, руминация («чрезмерное мышление», непрерывное прокручивание одних и тех же мыслей), токсичная позитивность (отрицание реальных негативных эмоций), катастрофическое мышление (продумывание наихудших сценариев), негативное социальное сравнение, селфхарм (самоповреждающее поведение), трудоголизм, импульсивный шопинг, употребление

психоактивных веществ, переедание/недоедание, чрезмерно острая реакция на мелкие раздражители, рискованное и агрессивное поведение.

Материал и методы. Концепция совладания со стрессом играет важную роль в современных моделях понимания психических заболеваний. Ritsner и др. обнаружили, что качество жизни больных шизофренией положительно коррелирует с избегающими и проблемно-ориентированными копинг-стратегиями, и отрицательно – с эмоционально-ориентированным совладанием. Было доказано, что госпитализация чаще была необходима тем пациентам, которые использовали стиль совладания, нацеленный на преодоление эмоций, и реже – тем, кто использовал стратегии, ориентированные на разрешение задач и поиск социальной поддержки. Копинг-стратегии также влияют на комплаенс (англ. compliance – согласие, соответствие) – добровольное следование пациента предписанному ему режиму лечения. Ожидается, что стратегия избегания коррелировала с низкой степенью комплаенса [1].

Результаты и их обсуждение. Обзор современных научных исследований показал преобладание у больных шизофренией стратегий «избегание», когнитивное реструктурирование («придача смысла», «религиозность»), «оптимизм» и «подавление эмоций» [2]. Использование избегания как основной поведенческой стратегии приводит к формированию негативно окрашенного образа Я, с присущим ему низким уровнем самооценки и осознания себя, что предопределяет повышенную уязвимость к стрессу и является диагностическим предиктором дезадаптивного поведения. Выбор стратегий «придача смысла» может быть обусловлен патологическими особенностями мышления, тенденциями к придаче происходящему «особого смысла», периодически возникающей психопродукцией. Больные, использующие стратегию «религиозность», при условии, что обращение к религии произошло до болезни или в период стойкой ремиссии, легче переносят пребывание в стационаре, лучше формировали лекарственный комплаенс и контакт с врачом. В эмоциональной сфере больные шизофренией преимущественно используют стратегии «оптимизм» и «подавление эмоций» [3]. Адаптивные возможности копинг-поведения, направленного на редукцию эмоционального напряжения, устранения или избегания травмирующей ситуации, достаточно велики. Бесспорно, если причина возникновения проблемы неконтролируема и носит хронический характер, то имеет целесообразность уклоняться от травмирующего воздействия стрессора, особенно если это осознанное избегание или дистанцирование на когнитивном уровне проявляется в придании ситуации нового смысла, положительной переоценке происходящего.

Так, исследование О.В. Шиловой показало достаточно высокий уровень субъективной способности пациентов с шизофренией, проживающих в доме-интернате, справляться с жизненными проблемами. При этом низкий уровень адаптивных возможностей коррелировал с низкой удовлетворённостью работой, занятостью и связанным с этим благополучием [4]. Клинико-психологические данные выявили парадоксальное сочетание стратегий «активное избегание» и «альтруизм», которые проявляются как желание помочь близким на фоне аутизации, обеднения эмоций и внешнего равнодушия. Таким образом пациенты с шизофренией отвлекаются от собственных сложностей, стремятся почувствовать свою значимость и снизить возникающую тревогу [2].

В психологической работе с больными шизофренией необходимо учитывать, что в межличностных отношениях и вопросе комплаенса они отличаются «полярностью» в построении своих контактов – пациенты склонны или избегать возникающих трудностей, или смотреть на них излишне оптимистично. В этом случае стоит обращаться к их способности к планированию разрешения проблем, помогая, подсказывая и поддерживая в реализации задуманного, возвращая ответственность за происходящее, напоминая о важности их собственной роли в урегулировании сложных жизненных обстоятельств. Развитие поведенческой, когнитивной и мотивационно-волевой сфе-

ры, повышение субъективной значимости своей деятельности, овладение новыми трудовыми навыками также является целью трудовой терапии – направленного вовлечения пациента в трудовую деятельность с лечебной и реабилитационной целью.

Заключение. Адаптивное (позитивное) совладание понимается как гибкое и эффективное, в то время как неадаптивное (негативное) является жестким и социально-неодобряемым. Конкретным типам стратегий совладания свойственно повторяться, если они были эффективными в прошлом, что формирует своеобразный стиль совладания личности. Способность справляться со стрессом существенно повышает качество жизни пациентов. У больных шизофренией, предпочитавших негативные стратегии совладания, фиксировалось худшее качество жизни, чем у тех, кто использовал позитивные копинг-стратегии. Обучение позитивным стратегиям в рамках программ психобразования, когнитивно-поведенческой психокоррекции и трудотерапии могут помочь пациентам использовать более адаптивные стратегии совладания и повысить качество их жизни. Высокий уровень социальной и трудовой адаптации в условиях учреждения закрытого типа значительно улучшает субъективную удовлетворенность пациентами качества своей жизни, даже когда объективные данные свидетельствуют о неудовлетворительном психическом состоянии.

Список использованной литературы

1. Holubova, M., Coping strategies and quality of life in schizophrenia: cross-sectional study / M. Holubova, J. Prasko // *Neuropsychiatr Dis Treat.* – 2015. – №11. – P. 3041–3048.
2. Швец, К.Н. Факторы социальной дезадаптации больных шизофренией и подходы к психосоциальной терапии и реабилитации (обзор) / К.Н. Швец, И.С. Хамская // *Научные результаты биомедицинских исследований.* – 2019. – Т.5. – №2. – С. 72–85.
3. Кудряшова, В.Ю. Копинг-стратегии и саморегуляция поведения у больных шизофренией и аффективными расстройствами / В.Ю. Кудряшова, Д.М. Сарайкин, М.В. Иванов // *Обзорные психиатрии и медицинской психологии.* – 2017. – №2. – С. 33–38.
4. Шилова, О.В. Качество жизни пациентов с шизофренией, проживающих в психоневрологическом доме-интернате / О.В. Шилова, Р.В. Левковский // *Проблемы здоровья и экологии.* – 2015. – №4 (46). – С. 85–89.

Маршалова М.В., магистрант

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

УДК 159.92

ПРИЧИНЫ УРГЕНТНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются научные взгляды отечественных и зарубежных исследователей на ургентную зависимость. Важной проблемой современного общества является возникновение данного вида аддикции у подростков, что актуализирует выявление причин и проблем вызывающих ургентную зависимость учащихся.

Ключевые слова: ургентная зависимость, нехватка времени, подростки, образовательный процесс, стресс, тревожность.

CAUSES OF URGENCY ADDICTION IN ADOLESCENCE

The article deals with scientific views of domestic and foreign researchers on urgent addiction. An important problem of modern society is the occurrence of this type of addiction in adolescents, which actualises the identification of causes and problems causing urgent dependence of students.

Key words: urgent addiction, lack of time, teenagers, educational process, stress, anxiety.

Введение. Современный образовательный процесс отличается повышенной интенсивностью, что приводит к стрессовым ситуациям. Учащиеся часто теряют чувство безопасности, при повышенной нагрузке нередко появляется страх перед дей-

ствительностью. Низкие адаптационные способности и слабая стрессоустойчивость провоцирует возникновение зависимости, которое приводит к ухудшению психического состояния в результате интенсивных эмоциональных переживаний, к употреблению психоактивных веществ или постоянной фиксации внимания на конкретных аспектах или активностях. К вариантам зависимого поведения относится ургентная зависимость, которая выражается в постоянной нехватке времени и в привычке находиться в состоянии тревоги не успеть что-либо.

У человека с ургентной зависимостью пребывание в любом ином состоянии вызывает чувство дискомфорта и стресса. В условиях повышенной занятости многих современных школьников ургентная зависимость способна оказать крайне негативное влияние на формирование адаптивных способностей, что может привести к таким последствиям, как: необъективный уровень самооценки, нарушение связей с микро-социальной и референтной группой, дисфункция коммуникативных навыков. Актуальность проблемы дезадаптации обуславливается сложившейся ситуацией в современном обществе, которую можно охарактеризовать как критическую.

Целью статьи является выявление причин ургентной зависимости подростков обучающихся в учреждениях общего среднего образования.

Материал и методы. Материалом послужил анализ научных литературных источников по проблеме исследования. Используются методы анализа научной и научно-методической литературы; наблюдения, обобщения.

Результаты и их обсуждение. Понятие «ургентная зависимость» как термин определен Н. Тасси в монографии. Несмотря на то, что точного определения автор не дает, однако устанавливает взаимосвязь от состояния постоянной нехватки времени. В прямом переводе с латинского термин «ургентная зависимость» (лат. *urgentis*) означает – срочный, неотложный, спешить. Наиболее часто возникновение данного состояния обусловлено сверхзанятостью индивида: «необходимостью принимать участие во многих видах деятельности, связанных с различными сферами жизнедеятельности, ускорением и быстротечностью общего темпа жизни» [1, с. 66].

Отечественный психолог Е. И. Сапего отмечает, что «напряженная спешка в попытках угнаться за временем и успеть больше других незаметно для человека приводит к формированию у него определенной зависимости» [2]. По мнению ученого это является «своего рода защитой от различных стрессов, попыткой ухода от действительности и все возрастающего беспокойства» [2].

Ургентную зависимость относят к категории негативных аддикций. Психологические механизмы, лежащие в основе ургентной зависимости, влияют крайне деструктивно на психику: человек испытывает страх и тревогу из-за длительного отсутствия продуктивной деятельности, направленной на приобретение и формирование учебно-трудовых навыков, сохранение социального статуса, формирование устойчивых социальных связей и улучшение качества жизни в целом. Отрицательные эмоции, полученные при этом, чаще всего интенсивны, и успокоение человек находит в состоянии нехватки времени.

Развитие высоких технологий в последнее десятилетие обуславливает рост объема информационной нагрузки. Для обучающихся стремительно увеличивается объем знаний, вследствие чего возникает информационная пресыщенность знаниями. При этом расширяются возможности поиска и выбора информационного источника, происходит расширение возможностей выбора различных целей и задач. Возможность учащихся приспосабливаться к такому объему изменений и способность принятия решений является одним из основополагающих способов адаптации к окружающему миру. Можно сделать предположение о том, что одной из причин появления ургентной зависимости является неспособность определения наиболее важных дел в данный момент жизни, что побуждает учащегося исполнять все дела сразу. Постоянно

увеличивающаяся нагрузка приводит к недостатку времени на поставленные задачи, что вызывает истощение психологических и моральных ресурсов. Развитие ургентной зависимости протекает незаметно для человека, потому как время в определенном смысле «невидимо». В таком состоянии могут появляться угнетенное настроение, тревожность, агрессия, депрессивные проявления, расстройство концентрации внимания. Все чаще фиксируются страхи о нехватке времени [3, с. 35].

К неизбежному нарастанию напряженности психики и раздражительности, проблемам нарушения сна и бодрствования, физическому истощению организма приводит непрерывная занятость. Решение проблем в дневное, а также в ночное время, попытки реализовать невыполнимые требования, не соответствующие выделенному временному периоду, имеют деструктивные последствия.

Исследователи Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева выявили что пребывание в состоянии нехватки времени и тотальной спешки в конечном итоге приводит к проявлению «синдрома выжигания», который характеризуется неврастением или неврастеническим неврозом с повышенной утомляемостью, усталостью, нарушениями сна, снижением концентрации внимания, раздражительностью и сниженным настроением [4].

Одной из ключевых составляющих ургентной зависимости является трудоголизм, что означает «патологическое влечение к чрезмерному труду, выходящее за рамки естественного трудолюбия». Для трудоголиков трудовая деятельность не является средством реализации своего потенциала и достижения определенного социального уровня. Труд для них – средство ухода от реальности, которым он замещают потребности в социальных связях, духовные интересы и другие [1, с. 68].

Белорусский психолог Е.Л. Шибко уделила внимание в своих исследовательских работах изучению феномену ургентной зависимости, в которых она отмечает основные возможные причины ургентной зависимости:

- постановка большого количества новых целей и задач при невыполнении прошлых;
- попадание в ситуации, требующие принятия нескольких решений в ограниченный эпизод времени;
- частая смена целей;
- бесплодное фантазирование и неудачное проектирование результатов в отношении развития значимой ситуации, загоняющие человека в цейтнот [3].

В исследованиях ученого определены возрастные и гендерные границы людей подверженных ургентной зависимости, однако в последние годы случаи возникновения ургентной зависимости у несовершеннолетних детей и людей молодого возраста наблюдаются достаточно часто. Данный аспект требует более пристального изучения проблем профилактики и коррекции со стороны психологов, которые работают со учащимися.

Исходя из особенностей саморегуляции и проявления ургентной зависимости, Е.Л. Шибко выделяет следующие типы людей с ургентной зависимостью [3, с. 67]: планирующий ургентный аддикт, немоделирующий ургентный аддикт, негибкий ургентный аддикт.

Н. Тасси в своей монографии «Ургентная аддикция» выделила основные специфические характеристики, свойственные для людей с ургентной зависимостью [5] (см. рис.).

Возникновение и формирование ургентной зависимости у подростков прежде всего связано с семейным воспитанием. Использование в воспитании современными родителями методов многозадачности, которые с раннего возраста стараются дать дополнительное образование посредством посещения кружков, секций, школ раннего развития, приводит к тому, что нагрузка на ребенка увеличивается, когда он начинает посещать учреждение образования. Неокрепшая и несформированная психика нередко воспринимает большую нагрузку как стресс. Активное участие родителей в образовательном процессе провоцирует негативные реакции учащегося и отказ или

нежелание учащегося посещать дополнительные объединения по интересам, изучать выходящее за рамки обязательной учебной программы, по причине утомляемости и стресса. Такое положение способно выработать защитный механизм психики учащегося, который проявляется в виде ургентной зависимости. В этой связи учащийся, желая соответствовать желаниям родителей старается работать на пределе своих сил, испытывая постоянный страх не успеть сделать то, чего от него ждут.

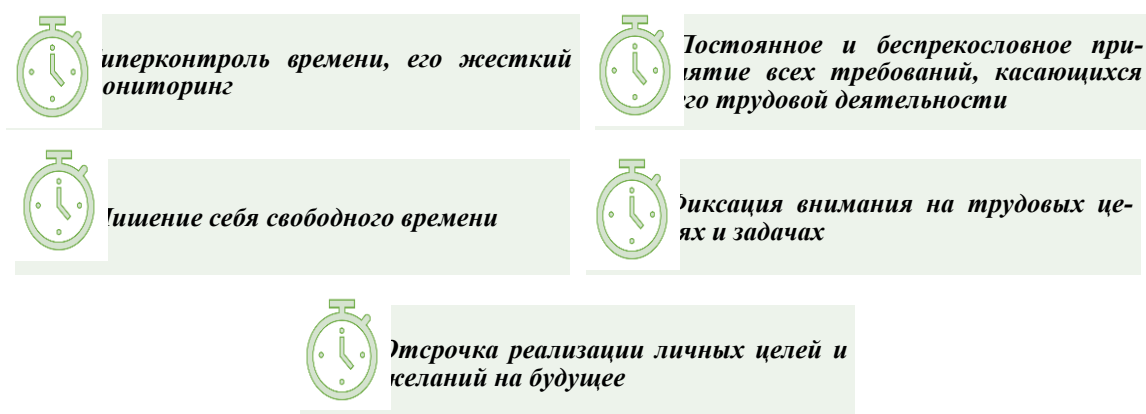


Рисунок 1 – Основные специфические характеристики, свойственные для людей с ургентной зависимостью по мнению Н. Тасси

Негативное влияние ургентной зависимости усиливается тем, что несовершеннолетний находится в процессе первичной социализации. Из-за этого базовые социальные навыки не усваиваются должным образом, создавая барьер между ребенком и обществом. Взаимодействие учащегося и социальной среды, которая его окружает, доставляет дискомфорт, приводит подростка к разочарованию в жизни. Все это может привести к отчужденности в будущем, то есть основная потребность в общении не будет реализовываться.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ургентная зависимость оказывает негативное влияние на развитие личности подростка: затруднения в формировании и поддержке системы социальных связей, отсутствие объективной самооценки, нахождение в состоянии постоянного стресса, депрессивные колебания настроения, тревожность и беспокойство, сложности в усвоении норм и правил, диктуемых обществом. Все эти негативные воздействия на несформированную личность учащегося нарушают адаптационные механизмы. Ургентная зависимость вынуждает подростка всеми доступными способами избегать реальность, уходить в зону стресса, что негативно влияет на становление личности.

Список использованной литературы:

1. Шибко, О.Л. Ургентная аддикция как форма аддиктивного поведения личности / О.Л. Шибко // Минск: Психологический журнал. – 2006. – №3(11). – С. 65–68.
2. Сапего, Е.И. Почему мы стали жертвами ургентной зависимости и как ее преодолеть / Е.И. Сапего [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.sb.by/articles/voronka-vremeni.html>. – Дата доступа: 25.10.2023.
3. Шибко, О.Л. Диагностика ургентной аддикции / О.Л. Шибко // Психологический журнал. – 2008. – №1(17). – С. 33–38.
4. Короленко, Ц.П. Психосоциальная аддиктология / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: Изд-во ОЛСИБ, 2001. – 251 с.
5. Тасси, Н. Ургентная аддикция / Н. Тасси [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.ninatassi.com/works/urgencyaddiction.php>. – Дата доступа: 25.10.2023.

УДК 316.6-057.875:316.7

СОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена проблеме изучения социальных ценностей как основы деятельности и поведения студентов различных национальностей в образовательной среде. В процессе исследования установлено, что семейные, профессиональные и финансовые ценности являются доминирующими для студентов, что показывает сформированность у них положительных ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, социальные ценности.

SOCIAL VALUES OF MODERN STUDENTS IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the problem studying social values as the basis of activity and behavior of students of different nationalities in the educational environment. In the process of research it was found that family, professional and financial values are dominant for students, which shows the formation of positive value orientations in them/

Key words: values, value orientations, social values.

Введение. На современном этапе развития общества актуализировались исследования ценностей и ценностных ориентаций личности, особенно в рамках молодежной субкультуры. Актуальный интерес исследователей к проблеме изучения ценностно-смысловой сферы человека – это результат более глубокого понимания природы человеческого познания, которое в процессе трансформации приобретает новые черты и помогает личности приспособиться к качественно другим социально – культурным условиям жизни. В психологической литературе ценности и ценностные ориентации рассматриваются как важнейшие компоненты личности, имеющие иерархическую структуру. В работе Е.П. Милашевич, ценностные ориентации определяются как важный компонент мировоззрения личности, выражающий предпочтения и стремления личности в отношении тех или иных обобщённых человеческих ценностей, как система фиксированных установок личности, характеризующейся избирательным отношением к ценностям [1].

Культурологический подход и связанные с ним кросс-культурные исследования ценностей современных студентов высшей школы имеет большую значимость в связи с формированием поликультурной образовательной среды, обусловленной интенсификацией межнациональных контактов, влияющих на систему взаимодействия и трансформацию в системе ценностей обучаемых. От того, какие интересы, взгляды, ценности преобладают в молодежной среде, зависит дальнейшее их профессиональное становление и личностное развитие как будущего специалиста и гражданина в современном мире.

Белорусский ученый Ксёнда О.Г. в своей статье описывает результаты исследования жизненных ценностей, стратегий современных студентов в Беларуси, у которых наблюдается тенденция к приоритетности ценностей, связанных с собственным благополучием (шкалы «хорошее материальное благополучие», «высокое социальное положение»). Это указывает на наличие стремления к достижению поставленных целей, реализации своего потенциала. Автор констатирует, что самый высокий ранг получила характеристика «саморазвитие личности», что достаточно позитивно характеризует белорусских студентов [2].

На основе изученных литературных источников, мы придерживаемся позиции авторов, которые рассматривают ценности как убеждения (мнения); желаемые человеком

цели и образ поведения, который способствует достижению этих целей, а ценностные ориентации как интериоризированные личностью ценности социальных групп [3].

Так как поликультурная образовательная среда влияет на личность и процессы ее становления, на оценки человека самого себя и других, на эффективность взаимодействия представителей разных культур нам представлялось интересным сфокусировать внимание на анализе ценностей, определяющих цели и перспективы, связанные с настоящим и будущим молодых людей.

Целью данного исследования стало выявление доминирующих ценностей студентов, как представителей различных национальных культур, и определение сходства и различия в структуре ценностных ориентаций личности.

Материал и методы. Современные российские психологи (Б.С. Братусь, С.С. Бубнова, Н.А. Журавлева, Г.Е. Залесский, Д.А. Леонтьев, Н.И. Непомнящая, М.С. Яницкий и др.), также акцентируют внимание на понимании ценностей как сложной иерархической системы. Данная система вписывается в мотивационно-потребностную сферу личности и мировоззренческие структуры сознания, выполняя функции регулятора активности человека. В последнее время ученые указывают на наличие взаимосвязи ценностных ориентаций и социокультурных предпочтений человека, что выводит личность на более высокий уровень регуляции социального поведения (Н.А. Журавлева, Л.Г.Почебут, А.В.Шариков).

Рассмотрение проблемы ценностей в кросс-культурном аспекте сегодня позволяет исследователям акцентировать внимание на общих и специфических характеристиках ценностных предпочтений современных студентов, принадлежащим разным культурам. Ценности и ценностные ориентации – это, прежде всего, результат взаимодействия личности с той социальной средой, в которой он социализируется, и которую воспринимает своей. Вне культурного контекста достаточно сложно изучать социальные ценности, так как культура выступает как своеобразный источник развития, под влиянием которого формируется ценностный мир личности.

Так в статье Е.П. Милашевич, социально-ролевая идентичность по признаку «Мы – студенты» у обучающихся из Туркменистана отчетливо проявляется с момента приобретения статуса студента вуза. Социальное Я респондентов находит выражение в доминирующей *учебной профессионально – ролевой позиции и этнической принадлежности* [4].

Описывая эмпирическую составную исследования, следует обратить внимание на кросс – культурный исследовательский дизайн, который, представляется значимым для проведения исследования в области изучения жизненных ценностей. При этом, в качестве объекта исследования выбраны 73 человека, из них: 21 студент из Туркменистана (7 девушек и 14 юношей), 42 студента из Беларуси (8 юношей и 34 девушки) и 11 студентов из Китая (5 девушек и 6 юношей), являющимися студентами ВГУ имени П.М. Машерова и представляющими молодежь в возрасте от 18 до 25 лет. Выбор данной возрастной категории респондентов обусловлен тем, что на этапе студенчества происходит активное развитие мотивационно – смысловой сферы личности, формирование новых потребностей и интересов, мировоззрения и ценностной регуляции поведения. Выбор в качестве объекта студентов разных национальностей позволит провести сопоставительный анализ социальных ценностей представителей различных культур.

Осуществленный теоретический анализ показывает, что имеется широкий набор инструментария для изучения ценностно-смысловой сферы личности, созданный на основе многочисленных исследований психологов. Для психологической диагностики ценностных предпочтений респондентов была выбрана методика «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности», разработанная Н.П. Фетискиным, В.В.Козловым, Г.М. Мануйловым. Эта методика способствует выявлению социально-психологических ориентаций и предпочтений личности: профессиональных, финан-

совых, семейных, социальных, общественных, духовных, физических и интеллектуальных [5]. О валидности выбранных методик для изучения социальных ценностей студентов косвенно свидетельствуют результаты, полученные при обследовании различных социальных групп в психологии.

Результаты и их обсуждение. В кластере социальных ценностей у студентов из Туркменистана доминируют семейные ценности (удачное женитьба или замужество, и времяпровождение в семейном кругу). На втором месте по рангу находятся профессиональные (увлекательная работа, которая доставляет удовольствие и карьера) и финансовые (высокооплачиваемая работа и красивые машины, одежда, дом и т. д.) ценности. Третье ранговое место занимает духовные ценности такие как, религия, медитация, философские размышления о жизни, молитва. Социальным (друзья, знакомства, социальные мероприятия) и физическим (спорт, сбалансированное питание), интеллектуальным ценностным ориентациям респонденты отвели четвертое ранговое место. К наименее выраженным ценностям относятся общественные (вовлечение в общественную деятельность и работа на добровольных началах в некоммерческих организациях).

Таким образом, очевидно, что у респондентов из Туркменистана ярко выражены семейные ценности – 88% исследуемой выборки, профессиональные ценности составляют 79%, финансовые и духовные ценности – 74%, интеллектуальные – 70%, социальные – 67%, физические – 65%, общественные – 54%. Причем у девушек доминируют профессиональные и финансовые ценности, у юношей семейные и духовные ценности.

В выборке студентов из Китая наиболее значимыми являются семейные (удачная женитьба или замужество, времяпрепровождение в кругу семьи) ценности. А духовные ценности такие как религия, медитация, размышления, молитвы оказались на последнем ранговом месте. У девушек доминирует финансовые ценности, у юношей семейные. Следует подчеркнуть, что важность семейных ценностей отмечают 85% респондентов, соотношение профессиональных и социальных ценностей составляет 73%, финансовые ценности характерны для 70% студентов, интеллектуальные выделяют 58% выборки, общественные, в свою очередь, – 57%, физические ценности – 56% и духовные составляют всего лишь 32%.

У студентов из Беларуси отмечается явное преобладание значимости профессиональных ценностей (увлекательная работа, которая доставляет удовольствие, карьера), что составляет 83%. Стремление к финансовым ценностям, связанным с высокооплачиваемой работой и материальными благами характерно для 79% респондентов студенческого возраста. Такие, предпочтительные ценности, как интеллектуальные, семейные, социальные в структуре ценностных ориентаций занимают третье ранговое место. Общественные и физические ценности находятся на четвертом ранговом месте, а вот духовные ценности для студентов оказались малозначимыми (45%). Надо отметить, что для девушек приоритетны семейные и финансовые ценности, для юношей профессиональные и интеллектуальные ценности.

Полученные данные демонстрируют, что такие общечеловеческие ценности как семейные высоко значимы для всех групп студенческой молодежи. Также современные студенты из разных культур отдают предпочтения профессиональным и финансовым ценностям, но при этом слабо ориентированы на духовное развитие, в частности китайские и белорусские студенты. Духовные ценности в большей степени предпочтительны для туркменских студентов.

Заключение. Анализ результатов проведенного исследования позволяет глубже понять культурную детерминацию развития личности студента и дает возможность совершенствовать вопросы изучения ценностей молодежи в современной ситуации развития. Акценты на профессиональное становление и финансовое благополучие, которые расставляют молодые люди, в целом отражают тенденции развития обще-

ства сегодня. Следует обратить внимание на необходимость эффективной воспитательной работы со студентами в рамках учебной и внеучебной деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей и более широкого вовлечения молодых людей в общественную жизнь университета, независимо от национальной принадлежности, тем самым способствуя плодотворной межкультурной коммуникации в образовательной среде.

Список использованной литературы:

1. Милашевич, Е. П. Семейные ценности в представлении современных студентов / Е.П. Милашевич // Пути, тенденции и направления развития социальной сферы: мат. II междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 3-4 декабря 2009 г. – Витебск, 2009. – С. 189–191.
2. Ксенда, О.Г. Современный белорусский студент: жизненные ценности, планы и стратегии / О.Г. Ксенда // Философия и социальные науки. – 2016. – № 3. – С. 89–93.
3. Овчарова, Р.В. Взаимосвязь базовых ценностей и типа эмоциональной направленности личности студентов университета / Р.В. Овчарова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 7(109). – Часть 2. – С. 138–142.
4. Милашевич, Е.П. Роль студента в структуре социальной идентичности личности в период вузовского обучения / Е.П. Милашевич // Современное образование Витебщины. – 2016. – № 1. – С. 10–14.
5. 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. – 488 с.

Митицина Е.А., доцент, кандидат психологических наук
pskovprof@mail.ru

Псковский государственный университет, г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.923.2

«СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ»

КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МОЛОДЕЖИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования репрезентации феномена «социальные сети» в сознании пользователей студенческого возраста с учетом преобладающих видов их активности в Сети. Было выявлено, что ядро социальных представлений включает в себя две группы понятий, первая из которых связана с коммуникативной и информационной функцией сетей, вторая – с риском при их использовании. Данные представления согласуются с доминирующими видами деятельности респондентов в социальных сетях, в качестве которых выступают общение с друзьями и публикация информации.

Ключевые слова: социальные сети, социальные представления, психология Интернет-среды, мотивация, студенты

"SOCIAL MEDIA"

AS AN OBJECT OF SOCIAL REPRESENTATIONS OF YOUTH

The article presents the results of an empirical study of the representation of the phenomenon "social media" in the minds of students, taking into account the main types of their activities. It was revealed that the core of social representations includes two groups of concepts. The first group is associated with the communication and information function of networks, the second – with the risk of using them. These perceptions are consistent with respondents' predominant activities on social media – communicating with friends and publishing information.

Key words: social media, social representations, psychology of the Internet environment, motivation, students

Введение. Всеохватывающая цифровизация повседневной жизни сопровождается переносом многих жизненных процессов в виртуальную среду. Интернет-пространство для многих людей формирует особую социальную реальность, которая требует специального изучения. Особенно это актуально для молодежи, которая про-

водит в Сети максимальное количество времени и для которой «новые информационные технологии являются сегодня одновременно и средством, и средой социального развития личности» [1, с. 5].

Среди цифровых агентов социализации лидирующее место занимают социальные сети, влияние которых на развитие личности привлекает внимание многих исследователей. Особенно подробно этот процесс изучается в контексте подросткового возраста [2], при этом отмечается, что ведущей мотивацией использования социальных сетей являются мотивы общения, поддержания и развития отношений [3]. На этом фоне обращает на себя внимание некоторое сокращение числа исследований, отражающих особенности цифровой социализации при переходе от подросткового возраста к юношескому. В то же время отмечается, что в этот период в структуре мотивации социальные мотивы начинают уступать мотивам саморазвития и самообразования [4].

Ставя перед собой задачу расширить представления о психологических особенностях пользователей социальных сетей юношеского возраста, мы решили изучить структуру социальных представлений студентов о феномене «социальные сети» как значимом аспекте жизнедеятельности современной молодежи. Содержание семантического поля «социальные сети» интерпретируется нами с позиций методологического принципа единства сознания и деятельности в соотношении с преобладающими видами активности студентов в Сети.

Материал и методы. Сбор эмпирического материала проводился осенью 2022 года на базе Псковского государственного университета. В исследовании принимали участие студенты младших курсов, осваивающие психологические направления подготовки (N=50, 36 девушек и 14 юношей). Возраст испытуемых 18-21 год. Основным методом, который применялся на этапе получения эмпирических данных, был метод анкетирования. В анкету мы включили как открытые вопросы, так и шкалы, предварительно прошедшие психометрическую проверку, раскрывающие содержание видов активности студентов в социальных сетях, а также их мотивацию использования социальных сетей. В большинстве вопросов испытуемые оценивали степень своего согласия с утверждениями по 5-тибалльной шкале Лайкерта. Полученные с помощью стандартизированных шкал данные впоследствии подвергались частотному и факторному анализу с использованием статистического пакета SPSS 22,5 for Windows.

Для сбора информации о репрезентации феномена «социальные сети» в сознании студентов в анкету был включен вопрос, основанный на методике свободных ассоциаций. Респондентов просили перечислить не менее 3 ассоциаций со словосочетанием «социальные сети» в виде имен существительных. Далее обработка полученного массива данных осуществлялась с помощью метода прототипического анализа П. Вержеса, который используется для исследования структуры социальных представлений. На основе определения частоты упоминания понятия в выборке испытуемых и ранга каждого понятия в ряду ассоциаций отдельного испытуемого метод позволяет выявить в структуре социальных представлений 4 иерархически организованных компонента. Среди них выделяют область ядра социального представления (включает понятия с частотой выше медианы и рангом ниже среднего), куда входят наиболее устойчивые стереотипы и прототипы, связанные с объектом оценки. Наиболее значимые компоненты периферической системы социального представления – область понятий, упоминаемых меньшинством, но имеющих для испытуемых высокую важность (низкая частота в сочетании с низкими рангами), а также область понятий, разделяемая большинством, но не имеющая для них первоочередного значения (высокая частота в сочетании с высокими рангами). Данные компоненты периферической системы могут выступать источниками изменения социального представления. Четвертая – наиболее «отдаленная» периферическая зона – объединяет ассоциации с

низкой частотой и высоким рангом, эта область подвержена максимальным трансформациям под влиянием случайных факторов [5].

Результаты и их обсуждение. Анализ ассоциаций, связанных с понятием «социальные сети», позволил получить 136 высказываний, т.е. в среднем респондент назвал 2,72 слова. Перечень высказываний, отражающий содержание и структуру представлений студентов о социальных сетях представлен в таблице 1, в которой полученные понятия распределены на 4 области с учетом соотношения частоты упоминания и ранга.

Таблица 1 – Содержание и структура социальных представлений молодежи о феномене «социальные сети»

Частота понятий	Ранг понятий	
	низкий (<среднего ранга)	высокий (≥среднего ранга)
высокая частота понятий (≥медианы частоты)	Область I (частота, средний ранг) Общение (30; 1,1); новости (13; 2,08); время (4; 2); зависимость (2; 1); сообщения (2; 2); работа (2; 2); трата времени (2; 1,5); музыка (2; 2)	Область III (частота, средний ранг) Друзья (10; 2,22); фотографии (8; 2,37); информация (7; 2,7); люди (5; 2,2); интересы (3; 2,66); учеба (2; 2,5); связь (2; 2,5); мемы (2; 2,5); развлечение (2; 2,5)
низкая частота понятий (<медианы частоты)	Область II (частота, средний ранг) Контакт (1;1); события (1;1); анорексия (1;1); Вк (1;1); паук (1; 1); спокойствие (1; 1); поиск (1; 1); мессенджер (1; 1); переписка (1; 2); Телеграмм (1; 2); досуг (1; 2); самовыражение (1; 2); развитие (1; 2); фотошоп (1; 2); публикации (1; 2); картинки (1; 2); анкета (1; 2); сеть (1; 2); незнакомцы (1; 2); социальность (1; 2); канал (1; 2); ненависть (1; 2); уход от проблем (1; 2); телефон (1; 2)	Область IV (частота, средний ранг) Контент (1; 3); зло (1; 3); чтение постов (1; 3); компьютер (1; 3); улыбка (1; 3); эмоции (1; 3); сообщество (1; 3); животные (1; 3); заработок (1; 3); скука (1; 3); вдохновение (1; 3); котики (1; 3); напряжение (1; 3); общественная программа (1; 3)

Полученные результаты свидетельствуют, что в состав ядра представлений молодежи о социальных сетях входят две группы понятий. Наиболее часто упоминаются виды деятельности и содержание определенного контента, которые могут свидетельствовать о главных мотивах использования социальных сетей (общение, новости, сообщения, работа, музыка). Наряду с этим в ядро вошли представления о проблемах, связанных с использованием социальных сетей – в первую очередь трата времени, вплоть до развития зависимости. Таким образом, респонденты отмечают как утилитарную функцию социальных сетей в качестве средства общения и информирования, так и риск дезадаптации, источником которого они могут стать.

То, что у студентов социальные сети прежде всего ассоциируются с определенным контентом и техническими возможностями, которые они там используют, подтверждается составом высказываний, попавших в периферическую зону социальных представлений. В частности, в область II вошли понятия: поиск, фотошоп, публикации, картинки, анкета, сеть, мессенджер, переписка, в область III – друзья, фотографии, информация, люди, интересы, учеба, связь, мемы, развлечение.

Для небольшой части студентов оказалась высоко значимой оценка позитивного или негативного влияния социальных сетей на эмоциональные состояния и развитие личности. Среди них положительную коннотацию несут понятия: спокойствие, самовыражение, досуг, развитие, социальность, напротив, отрицательную – ненависть, уход от проблем, анорексия, незнакомцы, паук.

В области IV были выделены единичные высказывания, которые упоминались респондентами в конце ассоциативного ряда. В данной области также продолжается тематика положительных и отрицательных эмоций в Сети и конкретного контента, связанного с интересами.

Для более глубокого понимания оснований, определяющих социальные представления, мы решили проанализировать мотивацию и виды активности студентов в социальных сетях.

На вопрос «Что в наибольшей степени влияет на использование Вами социальных сетей?» респондентам были предложены 16 вариантов ответов, после факторизации которых было получено 4 фактора (описывают 62,3% дисперсии), свидетельствующие о содержательных характеристиках мотивации пользователей.

Фактор 1 «Мотивы общения и идентификации» (36,6 % дисперсии), включает пункты: социальные сети – это способ продемонстрировать свои убеждения (0,776); можно использовать контент по интересам (музыка, фото, видео) (0,776); социальные сети удобны для общения с людьми на расстоянии (0,744); в социальных сетях можно объединяться в группы по интересам (0,726); в социальных сетях можно быть кем угодно (0,664).

Фактор 2 «Мотивы развлечения и самовыражения» (9,2 % дисперсии), включает пункты: социальные сети помогают расслабиться (0,829); общение через социальные сети удобнее, чем в реальной жизни (0,709); социальные сети – это интересное развлечение (0,638); ведение своей страницы позволяет подчеркнуть свою индивидуальность (0,583); если не участвовать в социальных сетях, то пропустишь что-то важное, что обсуждается знакомыми (0,469).

Фактор 3 «Мотивы демонстрации своей жизни» (8,5 % дисперсии), включает пункты: можно рассказать другим, что происходит в моей жизни (0,738); можно следить за событиями из личной жизни других людей (0,709); социальные сети – это место свободное от контроля взрослых (-0,553).

Фактор 4 «Мотивы подражания в противовес мотивам деловой направленности» (8 % дисперсии), включает пункты: социальные сети – важный источник информации по учебе или работе (-0,668); я завел аккаунт, т.к. это делают все мои знакомые и друзья (0,597); социальные сети – это способ избежать одиночества (0,537).

Аналогичным образом на основании факторизации ответов на вопрос «Когда Вы находитесь в социальной сети, то занимаетесь следующим...» у пользователей было выделено 4 основных типа поведения в социальных сетях. В целом факторы описывают 58 % дисперсии.

Фактор 1 «Общение с друзьями» (21,7% дисперсии), включает пункты: переписываюсь в мессенжере (0,807); вступаю в общение с друзьями (0,755); захожу на страницы друзей и смотрю, что у них нового (0,500).

Фактор 2 «Публикация информации» (14,9 % дисперсии), включает пункты: ставлю лайки, комментирую посты, фотографии и т.д. (0,786); публикую собственные посты (0,747); делаю репосты интересной информации (0,657).

Фактор 3 «Поиск новых впечатлений, времяпрепровождение» (11,5 % дисперсии), включает пункты: вступаю в общение с незнакомыми людьми (0,663); просматриваю ролики и клипы (0,586); играю в игры (0,577); листаю ленту (0,509).

Фактор 4 «Использование контента по интересам» (9,8 % дисперсии), включает пункты: обновляю информацию на своей странице (0,828); посещаю группы, на которые подписан (0,642); слушаю музыку (-0,554).

В таблице 2 представлены данные об уровне выраженности полученных факторов, проведенные на основании подсчета Z-оценок.

Таблица 2 – Количество студентов (в %) с различными уровнями мотивации и выраженности видов поведения в социальных сетях

Содержание факторов	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Мотивация пользователей социальных сетей			
Фактор 1 Мотивы общения и идентификации	18	66	16
Фактор 2 Мотивы развлечения и самовыражения	26	50	24
Фактор 3 Мотивы демонстрации своей жизни	26	48	26
Фактор 4 Мотивы подражания в противовес мотивам деловой направленности	24	54	22
Виды активности пользователей социальных сетей			
Фактор 1 Общение с друзьями	32	46	22
Фактор 2 Публикация информации	26	44	30
Фактор 3 Поиск новых впечатлений, времяпрепровождение	22	54	24
Фактор 4 Использование контента по интересам	18	54	28

При преобладании у большинства респондентов среднего уровня по каждому фактору, можно отметить тенденцию к возрастанию количества испытуемых с высоким уровнем мотивации развлечения, самовыражения и демонстрации своей жизни, а также таких видов деятельности, как общение с друзьями и публикация информации. Таким образом, можно заключить, что социальные сети в действительности выполняют для молодежи в первую очередь коммуникативную функцию и являются источником значимой информации, однако на уровне осознаваемой мотивации часто воспринимаются как способ развлечения и демонстрации событий своей жизни.

Заключение. На основании результатов исследования можно констатировать согласованность у студентов содержания смыслового поля «социальные сети» и видов деятельности, которые они наиболее активно реализуют в виртуальной среде. Наиболее частотные понятия, отражающие основное содержание социальных представлений (общение, новости, друзья, фотографии, информация) соотносятся с деятельностью по передаче и усвоению информации и установлению широкой сети социальных контактов. В качестве перспектив данного исследования можно выделить уточнение полученных результатов на более широкой выборке респондентов, а также сравнительный анализ социальных представлений групп студентов, демонстрирующих различную специфику мотивации и поведения в социальных сетях.

Список использованной литературы:

1. Белинская, Е.П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие / Е.П. Белинская // Психологические исследования. – 2013. – Т.6. – № 30. – С. 5.
2. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71–80.
3. Припорова, Е.А. Социальные мотивы использования социальных сетей: анализ групп пользователей / Е.А. Припорова, Е.Р. Агадулина // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10. – № 4. – С. 96–111.
4. Собкин, В.С. Сеть как пространство социализации современного подростка / В.С. Собкин, А.В. Федотова // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. – № 3. – С. 119–137.
5. Бовина, И.Б. Стратегии исследования социальных представлений / И.Б. Бовина // Социологический журнал. – 2011. – № 3. – С. 5–23.

УДК 159.923:316.613;004.77

ФЕНОМЕН «СЕЛФИ» КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

В современном мире фотография стала неотъемлемой частью жизни человека. В статье рассматривается феномен «селфи», его происхождение, классификация, трактовки термина в современной психологии.

Ключевые слова: селфи, самопрезентация, социальные сети, фотопортрет, автопортрет, коммуникация.

THE PHENOMENON OF "SELFIE" AS A PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTIC OF A MODERN PERSON

In the modern world, photography has become an integral part of human life. The article discusses the phenomenon of «selfie», its origin, classification, interpretation of the term in modern psychology.

Key words: selfie, self-presentation, social networks, photo portrait, self-portrait, communication

Введение. На современном этапе развития общества все большую популярность приобретают различные социальные сети. Они позволяют людям беспрепятственно заводить новые знакомства, получать легкий доступ к большому количеству информации, обсуждать разные темы в режиме онлайн и самопрезентовать себя другим пользователям. Изучение способов и особенностей самопрезентации человека в социальных сетях особенно актуально на сегодняшний день, так как потребности в общении и признании относятся к наиболее значимым человеческим потребностям. С помощью самопрезентации человек формирует намеренно или неосознанно то или иное впечатление о себе у других людей. Непосредственно в социальных сетях потребность в самопрезентации может выражаться при помощи вербальных и невербальных форм общения. Например, к вербальным формам относится написание комментария к новостям виртуальных сообществ или материалам других пользователей, а к невербальным – фотографии, картинки, видео. Одной из форм невербальной коммуникации, широко распространенной в современных социальных сетях, является селфи [1].

Важным шагом в распространении стиля селфи в фотографии стало появление цифрового изображения, а также развитие сети Интернет. В дальнейшем, развитие социальных сетей привело к созданию более популярной в настоящее время сети «Фейсбук». Следующий взлет селфи произошел благодаря социальной сети «Инстаграм», которая специально отформатирована для публикации фотографий в этом формате [1]. Социальные сети в данном контексте выступают как инструмент создания актуального для человека в настоящий момент образа себя и позволяют использовать его в процессе межличностной коммуникации. Наличие данного инструмента позволяет индивиду реализовать улучшенный образ себя в заданных, и постоянно трансформирующихся рамках социального взаимодействия в контексте самопредъявления.

Материал и методы. Для решения исследовательских задач использовались методы логико-теоретического анализа, синтеза, формализации и сравнения научной информации по проблеме.

Результаты и их обсуждение. Датой рождения термина «селфи» можно считать 13 сентября 2002 года, когда он впервые появился на австралийском интернет-форуме ABC Online. Оксфордский словарь определяет селфи как «фотографию самого себя, сделанную, как правило, при помощи смартфона или вебкамеры и распространенную при помощи социальных сетей». Классическое селфи включает так называемый «жест» (вытянутую руку) [2].

Онлайн-словарь Мэрриам-Вебстер трактует термин селфи как изображение, включающее самого себя (часто с другим человеком или в составе группы) и сделанное с помощью цифровой камеры специально для публикации в социальных сетях [2]. Российский психолог К. Мартынов (2014) рассматривает феномен селфи как фактор упрощения, приближения к народу медийного пространства и как инструмент возможного стирания индивидуальности и превращения в товар пользователей социальных сетей [3].

Как правило, генеалогию селфи связывают с жанром фотопортрета. Однако целый ряд наблюдений исследователей позволяют увидеть кардинальные различия между фотопортретом и селфи. Селфи как специфический феномен современной цифровой культуры требует обмена визуальными материалами, характерными для разных медиаканалов и сред. Традиционный фотопортрет возникает не так спонтанно как селфи, создается художниками, а не простыми владельцами смартфонов, и не предполагает диалога со зрителем. Однако сближение функций фотоавтопортрета и селфи, несомненно, одна из самых вдохновляющих тем для исследования: от погружения в глубины самопознания до использования собственного образа как средства саморекламы.

Сама возможность делать фотографии самого себя самостоятельно подталкивает к потребности фиксировать собственное развитие как личности. Изменение технических возможностей современной фотокамеры, неограниченное количество снимков которой позволяет не задумываться о необходимости концепции отдельного кадра, меняет ее функции. Если в эпоху фотопленки фотография имела меморативную функцию и позволяла фиксировать личную память, то теперь фотокамера все более становится накопителем большого количества снимков [4].

В трудах известного исследователя визуальной культуры Николаса Мирзоева, селфи показывает драму современного человека, желающего (порой, безуспешно) выразить свой внутренний мир и эмоции, с ним связанные, на фоне банальности повседневного существования, с учетом социальных иерархий и распространенных перформативных практик, гендерных, расовых, экономических порядков, формирующих идентичность. Н. Мирзоев видит основное изменение жанра автопортрета следствием стремительного развития технологий и доминирования визуальной культуры, возможностей для каждого создавать собственный цифровой автопортрет (селфи, интерфейс) как образ на публику [5].

Зарубежные и отечественные исследователи данного феномена неоднозначно относятся к его влиянию на современных людей в условиях научно-технического прогресса. Авторами выделяются как положительные, так и отрицательные тенденции, которые влекут за собой популяризацию селфи. Исследования негативной стороны селфи чаще всего утверждают, что для людей, увлекающихся селфи, характерны нарциссические черты личности, недостаточность целостности субъекта, заниженная самооценка. Так американский психолог Томпсон К. (2013) считает данный феномен не новой эволюционной ступенью презентации человека о самом себе и своей роли в мире, а «новым уровнем развития нарциссизма». По мнению О. Шварца, новые медиа подготовили почву для перехода от фотографирования других для своего личного потребления к фотографированию себя для потребления другими людьми [1]. Сторонники положительного влияния селфи утверждают, что данный феномен – это способ исцеления человека, возможность принятия своего тела со всеми недостатками и изъянами, которая позволяет свободно существовать в мире и демонстрировать свои жизненные достижения. Конечно, увеличение количества селфи-публикаций неразрывно связано с развитием информационных технологий. Однако, первопричина тотальной сверхувлеченности селфи скрыта в самой человеческой сущности и имеет разумное объяснение. Однако есть и другая, «практическая», трактовка феномена селфи, рассматривающая данный тип фотографии не более чем вид фотографи-

ческого изображения, присущий современной эпохе. Так, Н. Берлантски считает, что селфи является автопортретом, что, по сути, это всего лишь жанр фотографии. Как и любой жанр, селфи не может быть плохим или хорошим, но может быть сделан плохо или хорошо. Это касается и технической, и сюжетной стороны. Так же, как и любой популярный жанр, он не может быть показателем какого-либо диагноза, но может характеризовать человека и быть проявлением современной культуры и социума [2].

Понятие «селфи» является многогранным и многофункциональным, и хотя конечный продукт селфи – это фотография, процессы фотографирования и создания селфи различны. Исходя из этого, на сегодняшний день сформирована классификация селфи. В зависимости от запечатленных на фото людей и окружающих объектов различают: селебрити-селфи (снимок со «звездой»), релфи (relationship selfie, селфи как иллюстрация близких отношений), груфи (group selfie, коллективное селфи), фелфи (farmer selfie, селфи с животными, изначально – «фотографии на ферме»), селфи с едой (food selfie). В зависимости от запечатленных на них частей человеческого тела выделяют: дакфейс (от английского duckface – утиное лицо), брелфи (breast selfie, то есть селфи для молодых мам, запечатлевающее кормление грудью), бифи (bikini selfie, селфи в бикини), шуфис (shoes selfie, фотопортрет ног, обычно в обуви), мелфи (man selfie, в стиле «гора мышц»), белфи (butt selfie), т.е. селфи, запечатлевающие не лицо, а противоположную часть тела. В зависимости от обстоятельств съемки выделяют: лифтолук (селфи в зеркале лифта), туалук (туалетный лук – автопортрет в ванной или туалете напротив зеркала) и баселфи (bath selfie, селфи в ванне), фитнеселфи (fitness selfie), селфи в момент отдыха (rest selfie), просночные селфи (wake up selfie, селфи после пробуждения), алкоселфи (в момент распития алкоголя) и «пхмельные» селфи, after-Sex-Selfie и Sex-Selfie (название говорит само за себя), скотчселфи (Sellotape selfie), сагли (selfie ugly, «изуродованное» селфи) и, наконец, экстремальные селфи (extreme selfie, XS). Главное, что объединяет все перечисленные разновидности селфи, по мнению М.Е. Сандомирского, – это не просто автопортреты (сделанные, как правило, с помощью камеры мобильного телефона), а то, что они представляют собой сетевой контент (от английского content – содержание; в данном случае – «информация, расположенная на страницах сайта») [1].

Выводы. Селфи может быть, как со стремлением размещать сделанные фотографии в социальных сетях, так и без него. При наличии у человека психологической тяги к публичному размещению себя многие психологи определяют истероидно-нарциссическую направленность личности, т.е. стремление к демонстрации и привлечению внимания. При этом через публикацию своих фотографий, человек может реализовывать не только потребность во внимании, но и более четко, ясно формировать представление о себе и своей идентичности, через количество «лайков». Селфи, с точки зрения многих психологов, служит инструментом познания себя и получения представления, впечатления о себе «со стороны», чтобы соединить идеальный образ себя с реальным. Таким образом, селфи можно рассматривать не как признак, а как способ компенсации нарциссической травмы.

Список использованной литературы:

1. Пупкова, Ю.В. Селфи как способ самопрезентации молодежи в социальных сетях: сб. науч. ст. / Ю.В. Пупкова, О.О. Кушу, Я.В. Красная // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. – Краснодар. – 2018. – № 7. – С.144–155. URL: <https://ntk.kubstu.ru/tocs/55> (Дата обращения 27.09.2023)
2. Гринькова, Е.А. Селфи – взгляд на историю культурного феномена [Электронный ресурс] / Е.А. Гринькова // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 1. – Ч.1. – Режим доступа: URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/40930>. – Дата доступа: 25.09.2023. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/40930> (Дата обращения 25.09.2023).

3. Джумайло, О.А. Новые книги о селфи / О.А. Джумайло // Практики и интерпретации: сб. науч. ст. Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2018. – Том 3 (4). – С.118–128.

4. Ануфриев, К.В. Селфи как форма проявления нарциссизма личности в современном глобальном обществе / К.В. Ануфриева // Вестник Тверского государственного университета. Сер.1, Философия. – 2014. – Выпуск 2. – С. 79–90.

5. Павлова, Н.В. Феномен селфи и его психологический смысл для современного подростка феномена [Электронный ресурс] / Н.В. Павлова, Е.В. Филиппова // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Том 30. – № 1. – Режим доступа: URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2022_n1/Pavlova_Filipova. – Дата доступа: 25.09.2023.

Мугако Е.В.*, учитель-дефектолог

Березко Т.А.*, учитель-дефектолог

novkaschool@gov.by

Лауткина С.В.**, доцент, кандидат психологических наук

lautkina@tut.by

*ГУО «Новкинская средняя школа Витебского района»,

аг. Новка, Республика Беларусь

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

УДК [159.942+159.947]

ВНЕДРЕНИЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Статья посвящена результатам изучения эмоциональной сферы личности у учащихся с особенностями психофизического развития (до и после внедрения модели развития эмоциональной сферы личности в процессе коррекционно-педагогической работы). Исследование показало, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для коррекционно-педагогического воздействия на эмоциональную сферу учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР).

Ключевые слова: эмоциональная сфера личности, учащиеся с особенностями психофизического развития (ОПФР), коррекционно-педагогическая работа.

INTRODUCTION OF THE EMOTIONAL SPHERE DEVELOPMENT MODEL PERSONALITY OF STUDENTS WITH PECULIARITIES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK

The article is devoted to the results of the research of the emotional sphere of personality of children with special features of psychophysical development (before and after the introduction of the model of the development of the emotional sphere of personality in the process of correctional and pedagogical work). The research showed that primary school age is the most favorable period for correctional and pedagogical impact on the emotional sphere of children with special features of psychophysical development (SFPD).

Key words: emotional sphere of personality, children with special features of psychophysical development (SFPD), correctional and pedagogical work.

Введение. Каждое событие в жизни человека сопровождается эмоциями на протяжении всей жизни. С возрастом и развитием эмоции ребенка начинают разветвляться и представлять собой сложную многоуровневую систему. Наиболее благоприятным периодом для развития эмоциональной сферы является младший школьный возраст, как для учащихся с нормотипичным развитием, так и для учащихся с ОПФР.

В младшем школьном возрасте особенно интенсивно происходит социализация эмоциональной сферы. У младших школьников проявляется восторженное отношение к героям, выдающимся спортсменам, начинают формироваться патриотические чувства. В этом возрасте не только возникают новые эмоции и чувства, но и уже

сформировавшиеся изменяют свой характер и содержание, устойчивость проявлений. В этом возрасте эмоции связаны с более сложной социальной жизнью ребенка, с новым типом отношений со взрослыми и сверстниками, с более четко выраженной социальной направленностью его личности [1]. Однако у учащихся с ОПФР формирование и развитие эмоций существенно замедленно. Данная категория учащихся нуждается в длительной и систематической коррекционно-педагогической работе по развитию эмоциональной сферы личности. Поэтому изучение эмоциональной сферы личности учащихся с ОПФР, а в последующем и развитие ее в процессе коррекционно-педагогической работы актуально и весьма своевременно.

Цель статьи – изучить эмоциональную сферу личности у учащихся с ОПФР (до и после внедрения модели развития эмоциональной сферы личности в процессе коррекционно-педагогической работы).

Материал и методы. Используются методы: анализ литературы по проблеме исследования; психодиагностика: методика «Веселый-грустный»; методика изучения понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке; методика «Цветовой тест отношений». Форма предъявления заданий индивидуальная.

Результаты и их обсуждение. Эмпирическая база исследования – ГУО «Новкинская средняя школа Витебского района». В исследовании приняли участие 13 учащихся с ОПФР, из них 3 – обучались в 1 классе; 2 – во 2-ом; 1 – в 3-ем; 7 – в 4-ом. Все учащиеся обучались в классах интегрированного обучения и воспитания: 8 – по учебному плану специальной школы для учащихся с трудностями в обучении, 2 – по учебному плану специальной школы для учащихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), 3 – по учебному плану первого отделения специальной школы для учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Исследование эмоциональных состояний проводилось в два этапа: 1-ый этап – сентябрь 2022 г.; 2-ой – май 2023 г. Между данными этапами учителями-дефектологами школы осуществлялась систематическая коррекционно-педагогическая работа по развитию и совершенствованию эмоциональной сферы личности учащихся с ОПФР в соответствии с разработанной С.В. Лауткиной моделью развития эмоциональной сферы личности у учащихся с ОПФР.

На начальном этапе диагностики была использована методика «Веселый – грустный» [2], которая позволила оценить представления детей об эмоционально значимых моментах жизни в школе. Ее результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты ответов респондентов по методике «Веселый-грустный»

Категория ответа	Количество ответов	
	первый этап	второй этап
«отметка»	5	5
«непосредственное отношение с учителем»	3	4
«учитель – уроки»	1	2
«содержание деятельности»	1	2
прочее	3	0

По результатам 1-го этапа исследования, как и предполагалось, наибольшее количество ответов оказалось в категории «*отметка*». Данную категорию выбрали дети 10-12 лет 4-5 года обучения. Для этих респондентов отметки очень значимы для их успешной школьной жизни, повышают их статус в глазах учителя и одноклассников, поэтому получение высоких отметок положительно влияет на их эмоциональное состояние.

На втором месте по количеству ответов оказалась категория «*непосредственное отношение с учителем*». В основном, данную категорию выбрали учащиеся, обучающиеся во 2-ом классе, в котором система контроля и оценки строится на содержательно-оценочной основе без выставления отметок. Во многом психологическое и эмоциональное состояние учащихся определяется их взаимоотношением с учителем, вербальной оценкой их учебной деятельности со стороны педагога.

Третье место по количеству ответов заняли «прочие ответы» (по 1 (одному) в каждом случае): «дома болеет кошка», «на улице была плохая погода», «у мамы день рождение». Данные варианты ответов дали учащиеся 1-ых классов. Вероятно, такие ответы были связаны с реальными переживаниям респондентов в данный момент. Один ответ был отнесен к категории «учитель – уроки». Ситуация отсутствия учителя на уроке вызвала у ребёнка положительные эмоции. Еще один ответ пришелся на категорию «содержание деятельности». Это может быть связано с тем, что ребенок не до конца осознаёт трудность или легкость предлагаемых учителем заданий, не может дифференцированно оценить содержание учебной деятельности по критерию «нравится – не нравится».

По результатам 2-го этапа исследования, благодаря систематической и целенаправленной коррекционной работы с учащимися, повысился уровень осознания и правильного восприятия ситуаций, происходящих в школе.

Целью «**Методики изучения понимания эмоциональных состояний людей**» [3] было изучение дифференциации эмоций других людей, понимание эмоциональной обстановки различных ситуаций, происходящих между людьми. Данная методика состояла из двух серий. В 1-ой серии (более легкое задание) – испытуемым предъявлялись картинки с изображением лиц, выражающих различные эмоции; детям необходимо было узнать и назвать эмоции, изображенные на картинках. Во 2-ой серии (более сложное задание) испытуемым предлагались сюжетные картинки с изображением различных эмоционально окрашенных ситуаций: *ссора, праздник, лишение развлечений, сюрприз, просмотр фильма ужасов*. Испытуемым необходимо было правильно описать ситуацию на картинке и сложившуюся эмоциональную обстановку на предлагаемом изображении. Результаты ответов респондентов представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 – Результаты 1-ой серии заданий по «Методике изучения понимания эмоциональных состояний людей»

Исследуемые эмоции	Количество правильных ответов детей первый этап	Количество правильных ответов детей второй этап	Наиболее встречаемые фразы детей
Злость	8	13	Злая девочка; девочка злится; злые глаза
Грусть	9	11	Девочка грустит; грустное лицо; сейчас заплачет
Обида	5	6	Девочка надулась; смотрит обиженно
Стыд	3	5	Красное лицо и уши; девочке стыдно; смотрит вниз
Радость	9	13	Девочка смеётся. Улыбается; радостная девочка; весёлые глаза
Удивление	3	7	Большие глаза; девочка удивилась
Страх	5	10	Страх в глазах; испуганное лицо

Таким образом, на начало учебного года дети с ОПФР имели представления не о всех эмоциях, вследствие этого им трудно было их воспроизвести и назвать. Наиболее известными и понятными эмоциями для детей являлись *злость, грусть, радость*. Из диагностики видно, что дети недостаточно воспринимали и осознавали эмоциональные состояния, изображенные на картинках.

Результаты второй серии эксперимента подтвердили результаты первой серии. Дети с ОПФР в младшем школьном возрасте нечетко дифференцируют эмоции. Наиболее известными и понятными для них являются *ситуации праздника, лишения развлечений, ссоры, просмотра фильма ужасов*. Ситуация «сюрприза» вызывает наибольшие трудности у детей при определении эмоции, связанной в данной ситуацией. «Удивление»

как эмоция достаточно абстрактна для детей, ее содержательные характеристики не понятны испытуемым и сформировать данное понятие довольно сложно.

Таблица 3 – Результаты 2-ой серии заданий по «Методике изучения понимания эмоциональных состояний людей»

Исследуемая ситуация	Количество правильных ответов детей первый этап	Количество правильных ответов детей второй этап	Наиболее встречаемые фразы детей
Праздник	9	13	Детям весело, у них праздник; у них есть торт, колпачки, шары; дети смеются, радуются
Лишение развлечений	8	11	Мама забрала телефон, девочка обиделась, мама ругается
Сюрприз	3	6	Мальчик выпрыгнул из коробки, девочка закрыла рот рукой, девочка удивилась
Ссора	9	10	Взрослые кричат, машут руками, злые лица, спорят, ругаются
Просмотр фильма ужасов	7	11	У всех большие глаза, рты открыты, всем страшно, все боятся

Таким образом, на конец учебного года, после проведенной коррекционной работы наблюдается положительная динамика в понимании основных эмоций и эмоциональных состояний людей в контексте разнообразных жизненных ситуаций.

По результатам методики «Цветовой тест отношений» (ЦТО) [2] можно судить об эмоциональном отношении ребенка к нравственным нормам (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты методики «Цветовой тест отношений»

Нравственные качества	Цветовой выбор детей (лидирующие позиции)	
	первый этап	второй этап
Добрый	Фиолетовый, жёлтый, зелёный	Желтый, зелёный, красный
Агрессивный	Черный, красный, серый	Черный, красный
Весёлый	Фиолетовый, жёлтый, зелёный	Зеленый, желтый, фиолетовый
Лживый	Черный, серый	Коричневый, черный
Щедрый	Красный, зелёный, жёлтый	Красный, жёлтый
Упрямый	Серый, синий	Серый, коричневый
Трудолюбивый	Желтый, зелёный	Синий, жёлтый
Ленивый	Коричневый, серый	Серый, коричневый, чёрный

Таким образом, по результатам диагностики в сентябре 2022 г., можно сделать вывод, что дети с ОПФР придают нравственным качествам несколько другое эмоциональное отношение. Такие нравственные качества как *доброта* и *честность* вызывают у учащихся с ОПФР беспокойство, эмоциональную напряженность, потребность в душевном контакте. Такие качества как *злость*, *лживость* дети понимают верно, а именно, с отрицательной коннотацией. Среди всех категорий учащихся с ОПФР эмоциональная незрелость и не понимание многих эмоциональных состояний наиболее характерна для детей с интеллектуальной недостаточностью.

Исследование в мае 2023 г. выявило более высокие показатели эмоциональной зрелости всех учащихся с ОПФР. Такие нравственные качества как *доброта*, *щедлость*, *трудолюбие* вызывают у учащихся положительную эмоциональную реакцию. Вместе с тем *лень*, *лживость*, *упрямство*, *агрессивность* воспринимаются детьми как отрицательные качества и как следствие приобретают цветовую гамму тёмных, серых оттенков.

Таким образом, проведя эмпирическое исследование на начало и конец учебного года, мы пришли к выводу о том, что благодаря целенаправленной систематической работе, учащиеся с ОПФР способны правильно дифференцировать основные эмоции, воспринимать и выражать эмоциональные состояния. Эмоции учащихся преодолели путь прогрессивного развития, приобрели более богатое содержание, более сложные формы. В ходе коррекционной работы младшие школьники с ОПФР становятся более сдержанными в выражении своих негативных эмоций и чувств, контролируют их и, в случае необходимости, могут изобразить нужную эмоцию. Постепенно возрастает осознанность и устойчивость эмоций и чувств, совершенствуются навыки контроля своих эмоциональных состояний.

Заключение. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что внедрение модели развития эмоциональной сферы личности учащихся с ОПФР оказалось эффективной. Наиболее благоприятным периодом для развития эмоциональной сферы личности учащихся является младший школьный возраст. Он представляет собой особую фазу в эмоциональном развитии детей с ОПФР, так как эмоции находятся как бы «в центре» всей системы психических процессов и функций [4]. Данный период является сензитивным и наиболее благоприятным для осуществления коррекционной работы по развитию эмоциональной сферы личности учащихся.

Список использованной литературы:

1. Данилина, Т.А. В мире детских эмоций / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 160 с.
2. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб: Речь, 2002. – 171 с.
3. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина / Под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.
4. Кряжева, Н.А. Развитие эмоционального мира детей / Н.А. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 208 с.

Мухина В.А., аспирант
vlada.muxina@yandex.by

Лауткина С.В., доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 37.011.3-051:331.101.3

ИНДИКАТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА

Данная статья посвящена описанию критериев и индикаторов профессионального мастерства педагога. Выделенные ключевые критерии и индикаторы позволяют оценить качество педагогической работы и определить уровень педагогического мастерства, повысить эффективность методического руководства учебным процессом в педагогической практике.

Ключевые слова: индикаторы, критерии, педагогическое мастерство, профессиональное мастерство педагога.

INDICATORS OF PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHER

This article is devoted to the description of criteria and indicators of professional skill of a teacher. The identified key criteria and indicators make it possible to assess the quality of pedagogical work and determine the level of pedagogical skill, increase the effectiveness of methodological guidance of the educational process in pedagogical practice.

Key words: indicators, criteria, pedagogical skills, professional skills of a teacher.

Введение. Педагог – ключевая фигура реформирования образования на всех его ступенях. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений являются базовыми характеристиками деятельности успешного профессионала и в полной мере относятся к педагогу. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества.

Известно, что для того, чтобы образование было результативным, оно должно быть развивающим. Если образование не помогает человеку раскрыться, если оно не развивает его, возникает вопрос: образование ли это? Процессы развития могут «пройти мимо» развивающейся личности, не становясь событиями её жизни [1, с. 34–39].

Проблему профессионального мастерства педагога исследовали многие философы, педагоги, психологи. Вопросы формирования и развития профессионального мастерства рассматриваются в трудах Т.Г. Браже, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, А.М. Новикова, Г.С. Трофимовой, Г. Бернгард, В. Блума, Х. Маркуса, Р. Стернера и др. Но несмотря на достаточно широкую представленность исследуемого феномена в научной литературе, до сих пор нет однозначности как в определении его содержания, так и в выделении путей его развития. Таким образом, актуальность темы обусловлена недостаточным обоснованием способов развития профессионального мастерства педагогов. Особую значимость профессиональное мастерство приобретает в связи с тем, что система образования в настоящее время характеризуется значительными инновационными преобразованиями. В сложившихся условиях педагог, чтобы быть успешным и востребованным, должен быть готовым к любым изменениям, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, проявлять стремление быть профессионалом, постоянно обновлять свои знания и умения, стремиться к саморазвитию, проявлять толерантность к неопределенности, быть готовым к риску, т.е. быть профессионально компетентным.

Материал и методы. Использовались: системный анализ педагогической, психологической, методической литературы по проблеме исследования; систематизация и обобщение передового педагогического и психологического опыта.

Результаты и их обсуждение. Педагогическое мастерство – это высокий уровень профессиональной деятельности педагога. Внешне оно проявляется в успешном творческом решении разнообразных педагогических задач, в эффективном достижении способов и целей учебно-воспитательной работы. Педагогическое мастерство включает в себя: высокую общую культуру, обширные и глубокие знания в области преподаваемой науки, знания общей и возрастной педагогики, умение использовать их на практике. Педагог является активным и сознательным носителем педагогической цели. Постановка цели влечет развертывание аналитико-синтетической деятельности преподавателя, направленной на исследование условий педагогической деятельности, выделение ее предмета, раскрытие его свойств, привлечение орудий деятельности [2, с. 12].

Л.К. Гребенкина и Л.А. Байкова считают, что уровень педагогического мастерства зависит от уровня технологической компетентности и выделяют следующие **основные критерии**: 1) *целесообразности* (по направленности); 2) *творчества* (по содержанию деятельности); 3) *технологичности* (по уровню педагогической техники); 4) *оптимальности* (по выбору эффективных средств); 5) *продуктивности* (по результату). Авторы указывают, что чем выше технологичность педагога, тем выше уровень его мастерства [2, с. 17].

Е.М. Бородин, А.В. Крупнова, К.Н. Бородина использовали в своем исследовании критерии педагогического мастерства и определили следующие показатели [3]:

1) *Гуманность, демократичность, диалогичность* (по характеру общения): отражают важность позитивного и открытого общения между преподавателем и учащимися. *Гуманность* включает в себя развитие толерантности, эмоциональную понима-

ние, умение эмпатии и уважения. *Демократичность* заключается в соблюдении субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе. *Диалогичность* подразумевает использование коммуникативных навыков и умений для создания открытой и доверительной атмосферы на занятиях.

2) *Целесообразность* (по направленности) включает в себя понимание ценностных ориентаций, как собственных, так и учащихся, выбор эффективных средств и методов педагогического воздействия, а также мотивацию.

3) *Эффективность* (по результатам) отражает высокий уровень научно-педагогической компетентности, развитое педагогическое мышление, владение педагогической техникой и инновационными технологиями, а также творческий подход.

4) *Научность* (по содержанию учебного материала) означает раскрытие причинно-следственных связей явлений, ознакомление учащихся с научными знаниями и практическими навыками, формирование научного мировоззрения и развитие культурных ценностей.

5) *Творчество* (по содержанию деятельности). Предполагает высокий уровень социального и нравственного сознания, поисково-проблемный стиль мышления, развитые интеллектуально-логические способности, проблемное видение, творческую фантазию, развитое воображение и специфические личные качества.

6) *Оптимальность в выборе содержания, методов, приемов и средств обучения.* Описывает соответствие выбранных методов принципам, целям и задачам обучения, а также соответствие используемых средств обучения этим же принципам, целям и задачам. Оптимальность также предполагает учет возможностей учащихся (возраст, уровень подготовленности, особенности классного коллектива) и возможностей учителя (опыт, уровень подготовки, личностные качества и профессиональные умения).

Индикаторы, выработанные В.Ф. Габдулхаковым и Л.М. Поповым на основе апробации различных технологических процедур, могут подробнее определиться и уточниться в зависимости от контекста образовательного учреждения и задач исследования. Однако, основным критерием оценки является способность создать условия для развития творческого потенциала и самореализации в процессе обучения [4].

Индикатор самореализации отражает степень саморазвития личности и тенденцию к оригинальности. Этот показатель можно определить через речевые интенции, такие как использование фраз «я думаю» или «я считаю», что указывает на наличие собственного мнения и способность быть первым «я» (после «я» самого педагога) [5, с. 212-219].

Эмпатический индикатор в образовании действительно играет важную роль. Педагогическая эмпатия означает умение педагога встать на место обучаемого, понять его эмоции, оценить его потребности и поддержать его в достижении учебных целей. Дружеское расположение, спокойный голос и умение устанавливать доверительный контакт помогают создать комфортную атмосферу и способствуют лучшему восприятию обучаемыми.

Рефлексивный индикатор в образовании действительно имеет большое значение. Он описывает эмоциональное поле занятия, которое включает радость, удивление, восхищение и счастье. Создание такого положительного эмоционального фона на занятии является серьезным показателем профессионального мастерства преподавателя, ведь способность педагога создавать удивление, радость, восхищение и счастье на занятиях является важным аспектом их профессионализма. Это помогает установить комфортные условия для общения и создать позитивную атмосферу для полноценного взаимодействия и проявления своего потенциала.

Когнитивный индикатор, который учитывает ценностные установки личности, является важным аспектом образовательного процесса. Основная идея заключается в том, что использование интерактивных и нестандартных форм обучения, таких как игры, дискуссии и конференции, может активировать неосознаваемые процессы и повысить результативность обучения.

Индикатор саморазвития отражает склонность к личностному и профессиональному развитию. Для наблюдения за этими явлениями можно использовать следующие показатели: 1) концентрация содержания в разговоре о себе и о профессиональной деятельности (учебе); 2) способность и потребность видеть трудности и проблемы в собственном развитии и в содержании профессиональной деятельности; 3) способность и потребность не только видеть, но и решать эти трудности и проблемы. Использование указанных показателей позволяет организовать наблюдение за процессом саморазвития и оценить его эффективность.

Индикатор природосообразности отражает степень учета индивидуального темпа развития личности. Он связан с разработкой стратегий индивидуализации обучения и личностно-ориентированного подхода. Однако существует проблема, что типовые программы ориентированы на среднего ученика, и учащиеся разных уровней могут испытывать трудности. Педагог должен решать, какую форму работы использовать – индивидуальную или групповую, дифференцировать ли задания, и включать ли слабых учеников.

Аттрактивный индикатор отражает привлекательность содержания и формы занятия. Он может зависеть от оформления помещения, интересности формы занятия и привлекательности преподавателя.

Результативный индикатор отражает практическую направленность занятия. Он может быть связан с повседневной жизнью, подготовкой к экзаменам, а также с профессиональной направленностью.

Индикатор самообучаемости оценивает способность самостоятельно овладевать специальными знаниями и развивать свою общую культуру.

Индикатор способности использовать адекватные методы оценивает способность применять соответствующие методы для получения и обработки новых знаний.

Индикатор степени упорядоченности мышления оценивает способность учащихся организовывать и систематизировать свои мысли при освоении знаний. Различные показатели этого индикатора позволяют оценить уровень овладения знаниями и проявления творческого мышления.

Заключение. В результате исследования, посвященного выявлению индикаторов профессионального мастерства педагога в контексте развития творческих способностей, было установлено, что творческое общение между педагогом и учащимися является важным аспектом образовательного процесса. В результате анализа литературы выявляются ключевые критерии, которые позволяют оценить качество педагогической работы и определить уровень педагогического мастерства, повысить эффективность методического руководства учебным процессом в педагогической практике. Эти результаты имеют практическое значение для педагогов, позволяя им проверять свои навыки и внедрять передовые методики. Использование этих показателей позволяет оценить эффективность педагогической деятельности педагога и помогает развивать качество работы.

Список использованной литературы:

1. Кудрявцев, В.Т. Образование – «День сурка» или «разрыв шаблона»? / В.Т. Кудрявцев // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2012. – № 5. – С. 34–39.
2. Гребенкина, Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие / Л.К. Гребенкина, Л.А. Байкова. – М.: Педагогическое общество России – 2010. – 256 с.
3. Бородин, Е.М. Критерии, показатели и уровни сформированности педагогического мастерства / Е.М. Бородин, А.В. Крупнова, К.Н. Бородин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 1316–1320.
4. Габдулхаков, В.Ф. Одарённый ребёнок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одарённости и девиации: монография / В.Ф. Габдулхаков. – М.: МОДЭК; Казань: КФУ – 2013. – 258 с.
5. Габдулхаков, В.Ф. Об индикаторах профессионального мастерства / В.Ф. Габдулхаков, Л.М. Попов // Ученые записки Казанского университета педагога – 2013. – Т. 155, кн. 6. – С. 212–219 URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_1133996903/Gabdulkhakov.pdf

Новосельцева Е.В.
novoseltseva70@mail.ru
*ГУО «Витебский областной центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Витебск, Республика Беларусь*

УДК 159.9

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОДДЕРЖАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ РЕБЕНКА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена проблеме создания условий для поддержания и развития произвольного внимания детей при организации педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: создание условий, развитие произвольного внимания, нарушения внимания.

CREATING CONDITIONS FOR MAINTAINING AND DEVELOPING THE CHILD'S VOLUNTARY ATTENTION WHEN ORGANIZING PEDAGOGICAL INTERACTION

The article is devoted to the problem of creating conditions for maintaining and developing children's voluntary attention when organizing pedagogical interaction.

Key words: creation of conditions, development of voluntary attention, attention disorders.

Введение. Внимание – это одно из самых уникальных свойств человеческой психики, без которого практически невозможно добиться успеха в учебе, карьере или спорте. Внимание – это психический процесс, суть которого заключается в сосредоточении на каком-либо объекте или явлении. Развивать и совершенствовать внимание столь же важно, как и учить письму, счету, чтению.

Произвольное внимание как специфическая высшая психическая функция проявляется у ребенка в способности контролировать, регулировать ход выполнения деятельности и ее результаты.

В последние десятилетия педагоги вынуждены уделять много времени детям с нарушениями внимания. Для таких детей характерны недостаточная концентрация внимания, повышенная отвлекаемость, слабый самоконтроль, трудности сосредоточения и удержания внимания.

Психолого-педагогические исследования констатируют нарушения внимания у детей с парциальной несформированностью высших психических функций смешанного типа, выраженные в ограничении объема и снижении распределения внимания, нарушении концентрации внимания, «генерализованном и неселективном» характере проявлений внимания [1].

Нарушения внимания присутствует при синдроме дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) и проявляются в сложности формирования произвольного внимания (неустойчивости, отвлекаемости, трудности концентрации и распределения внимания); снижении процессов саморегуляции, нарушении структуры деятельности; избегании заданий, требующих длительного физического и интеллектуального напряжения; проявлений забывчивости. Чурило И.В. [4] отмечает, что интеллектуальная деятельность таких детей имеет циклический характер: произвольная продуктивная работа не превышает 5-15 минут, далее следует перерыв, когда теряется контроль над умственной активностью и происходит накопление ресурсов для следующего цикла. Для детей с СДВГ характерна несформированность функций программирования, регуляции и контроля, проявляющаяся во всех видах деятельности, требующих произвольного внимания и поведения.

Материал и методы. Использовался системный анализ педагогической, психологической, методической литературы по проблеме исследования; методы обобщения

и концептуализации научных идей; передовой психологический и педагогический опыт в обучении и воспитании детей с СДВГ.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим вопросы создания условий для подкрепления и развития произвольного внимания ребенка при организации педагогического взаимодействия. Первоначально важным моментом успешного обучения ребенка с нарушениями внимания 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.

При организации работы с ребенком необходимо учитывать особенности всех видов внимания. К факторам привлечения внимания относятся:

- ✓ способы подачи материалов;
- ✓ динамичность процесса;
- ✓ последовательность и систематичность требований взрослого;
- ✓ смена видов деятельности.

Романчук О.И. [2] отмечает, что оптимален мультисенсорный способ подачи информации, яркий, эмоциональный. Часть детей лучше воспринимает информацию зрительно, часть – на слух, а для других оптимален тактильно-кинестетический способ восприятия. Поэтому целесообразно использовать разные формы подачи учебного материала и работы с ним: и вербальные (рассказ, песня, стихотворение), и зрительные (диаграммы, схемы, рисунки, фильмы), и тактильно-кинестетические (наглядность, конструкторы, подвижные игры, драматизации, эксперименты, полые выезды и т. п.).

Необходимость сохранения динамики занятия связана с тем, что при чрезмерно быстром темпе могут появляться ошибки, при медленном – работа не вызывает интереса ребенка. Смена видов деятельности является необходимым условием, так как постоянная поддержка внимания с помощью волевых усилий связана с большим напряжением и очень утомительна для ребенка.

Дидактическая, подвижная игра – эффективное средство развития произвольного внимания. Под влиянием игры внимание ребенка достигает достаточно высокой степени развития. Задача, правила, действия, присущие организованной игре позволяют ребенку дошкольного и младшего школьного возраста развивать произвольное внимание. Поэтому, чтобы своевременно развивать у детей определенные качества внимания (целенаправленность, устойчивость, сосредоточенность) и способность управлять ими, необходимы специально организованные игры и упражнения. В одних играх надо учитывать разные требования задачи, позволяющие развивать распределение и переключаемость произвольного внимания, в других – уметь выделять и помнить цель действия, в третьих – действовать по заданному алгоритму, в четвертых – важна сосредоточенность и устойчивость внимания, поскольку необходимо заметить и осознать происшедшие изменения.

Эффективное средство организации внимания детей – использование современных технических средств обучения – задания с использованием компьютерных программ, задания на интерактивном «столе» и др. Интерактивный характер и игровая составляющая заданий с использованием современных технических средств – фактор привлекательности. Движение, звук, цвет на экране способствует передаче информации в понятной и привлекательной форме, а новизна работы вызывает повышенный интерес и усиливает мотивацию.

Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. [3] отмечали, что для поддержания устойчивого произвольного внимания необходимы следующие условия:

- ✓ отчетливое понимание ребенком конкретной задачи выполняемой деятельности;

- ✓ привычные условия работы (если ребенок выполняет деятельность в постоянном месте, в определенное время, если его предметы и рабочие принадлежности содержатся в порядке, а сам процесс работы строго структурирован, то это создает установку и условия для развития и концентрации произвольного внимания);
- ✓ возникновение косвенных интересов (сама деятельность может не вызывать у ребенка заинтересованности, но у него существует устойчивый интерес к результату деятельности);
- ✓ создание благоприятных условий для деятельности, т.е. исключение отрицательно действующих посторонних раздражителей (шум, громкая музыка, резкие звуки, запахи и т.д.);
- ✓ тренировка произвольного внимания (путем повторений и упражнений).

Стратегия работы с детьми включает определенные правила предъявления инструкций. Это необходимость зафиксировать внимание на взрослом, конкретность, понятность, однозначность речевого высказывания взрослого.

Уровень произвольной регуляции у детей с нарушениями внимания может являться недостаточным, когда педагог дает инструкции большой группе детей. Такие проявления часто свойственны детям с СДВГ. Их внимание быстро рассредотачивается, они теряют интерес и возникают проблемы с поведением. Поэтому, чтобы максимально включить ученика в учебный процесс, учитель должен быть уверен в его способности понимать материал и следить за ходом урока.

Чурило Н.В. отмечает [5], что успешная работа педагога с ребенком с СДВГ предполагает тщательное планирование занятия, включающую и адаптацию учебного материала (сокращение объема заданий при сохранении уровня сложности; дополнительная визуализация инструкций; приспособление учебных инструментов и материалов к потребностям детей; изменение способа предоставления и записи информации).

Важно продумывать для данных учащихся интерактивное начало каждого урока (возможны варианты: раздать тетради, вытереть доску, подсчитать количество детей в классе и иное), т. е. необходимо сконцентрировать внимание учащихся на учебной деятельности, привлечь к активной работе в начале урока.

Детям с СДВГ в большей мере, чем их сверстникам, необходимо отсутствие шума и беспорядка в классной комнате, а так же наличие четкого, подробного расписания занятий и однозначно сформулированных требований учителя.

Создание стабильного режима обучения можно начинать с составления распорядка дня, при котором учебный день ребенка делится на несколько блоков. Это расписание располагается на видном месте, например, на неиспользуемой части классной доски. Каждый блок распорядка 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.

Заключение. При организации педагогического взаимодействия именно от педагогов зависит возможность создания оптимальных условий для обучения и развития детей с нарушениями внимания. Центральным направлением в педагогическом сопровождении детей с нарушениями внимания является учет особенностей внимания, создание благоприятных условий для деятельности и понимания ребенком конкретной задачи, для перехода в дальнейшем к самоконтролю и управлению собственной деятельностью.

Комплексная и системная помощь помогает детям постепенно преодолеть трудности и достичь значительных успехов. Необходимыми условиями для этого являются своевременность, системность, последовательность действий педагога при организации педагогического взаимодействия.

Список использованной литературы:

1. Иванова, Т.Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР: Методическое пособие / Т.Б.Иванова, В.А. Илюхина., М.А.. Кошулько. – СПб, ООО «Издательство ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 112 с.

2. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей: Практическое руководство / О.И. Романчук; пер. с укр. А. Секунда.– 2-е изд. (эл.): Генезис; Москва; 2016.
3. Тихомирова, Л.Ф. Развитие внимания детей / Л.Ф.Тихомирова, А.В. Басов // Вопросы психологии. – 1995. – № 7. – С.101–110.
4. Чурило, И.В. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. Ч.2 / И.В.Чурило, С.Л.Рубченя. – Минск: БГПУ, 2018. – 140 с.
5. Чурило, И.В. Адаптивные условия обучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью в условиях инклюзивной среды / И.В. Чурило // «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», Международная науч.-практическая конф. (2017 ; Саранск) [Электронный ресурс]. / редкол.: И.В. Рябова (отв. ред.) [и др.]; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

Павлова Н.А., магистрант
melkaj_18@mail.ru

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

УДК 364.4:364.04:159.9

ВЛИЯНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ НА РЕАБИЛИТАЦИЮ ЛИЧНОСТИ

Арт-терапия является одним из наиболее эффективных методов психотерапии, которая основана на использовании искусства и творчества в процессе лечения. Целью данной статьи является изучение влияния арт-терапии на реабилитацию личности. В статье рассматриваются основные принципы и методы арт-терапии, а также приводятся результаты исследований, демонстрирующие позитивное влияние арт-терапии на физическое и психическое оздоровление пациентов. Результаты исследований подтверждают эффективность арт-терапии как дополнительного или основного метода в реабилитационных программах, адресованных личностям с различными психологическими проблемами.

Ключевые слова: арт-терапия, психотерапия, реабилитация, личность, искусство, творчество.

THE INFLUENCE OF ART THERAPY ON PERSONALITY REHABILITATION

Art therapy is one of the most effective methods in psychotherapy that utilizes art and creativity in the healing process. The aim of this article is to explore the influence of art therapy on personality rehabilitation. The article discusses the basic principles and methods of art therapy and presents research findings that demonstrate the positive impact of art therapy on the physical and psychological well-being of patients. The research results confirm the effectiveness of art therapy as an adjunct or primary method in rehabilitation programs targeting individuals with various psychological issues.

Key words: art therapy, psychotherapy, rehabilitation, personality, art, creativity.

Введение. У любого человека социальный статус изменяется в старости. Эти изменения происходят так, как человек перестает работать, меняются его жизненные ценности, образ жизни, общение. Это приводит к трудностям в социальной, бытовой и психологической адаптации к новым условиям жизни, а это в свою очередь требует особых форм, подходов и методов социальной работы с людьми пожилого возраста. Сегодня все больше пожилых людей испытывают на себе стрессовые ситуации, которые ухудшают их самочувствие как психологическое, психическое, так и соматическое. На 01.04.2022 численность граждан пожилого возраста Витебской области составила 297,7 тысяч человек (25,4% от общей численности населения), 59,2 тысяч граждан с инвалидностью (5,1% от общей численности населения). Социальные услуги на дому нетрудоспособным гражданам оказывают 25 территориальных центров социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН). В 16 районах области функционирует 21 отделение круглосуточного пребывания для граждан пожилого возраста и инвалидов на 638 мест, где социальную помощь в 1 квартале 2022 года получили 595 человек. Всего в Витебской области пятнадцать стационарных социальных

учреждений и двадцать одно отделение круглосуточного пребывания для граждан пожилого возраста и инвалидов. В них проходят реабилитацию более трех с половиной тысяч граждан, и в каждом создана терапевтическая среда. Благодаря создаваемым условиям, приближенным к домашним, продолжительность жизни проживающих пожилых людей в отделении круглосуточного пребывания увеличивается [1]. Люди пожилого возраста, в отделении круглосуточного пребывания, находятся в стрессовой ситуации, больше всего из-за недостатка общения, то есть некоторые не могут общаться с людьми за пределами отделения. Все это является факторами, затрудняющими их взаимоотношения. Их стремление к общению и положительным эмоциям своими силами сами реализовать не могут, поэтому им необходима помощь и эмоциональная поддержка. Для этого и создана в отделении круглосуточного пребывания терапевтическая среда [2].

Данным вопросом занимались такие исследователи, как: М.Д. Александрова, М.А. Славкина, М.М. Кабанов, Г.В. Бурковский, О.В. Краснова, А.Д. Григорьев, В.К. Милькаманович, А.В. Дмитриев.

Материалы и методы. Изучение и теоретический анализ учебной и научной литературы по теме, методика «Мотивация аффилиации» А. Меграбяна (в модификации М.Ш.Эминова), математическая обработка данных (сравнительный анализ) и анализ анкетных данных.

Результаты и их обсуждение. Для получения полноценной картины о психоэмоциональном состоянии пожилых людей, обращающихся в ТЦСОН и дальнейшей разработки программы, мы провели методику «Мотивация аффилиации» А. Меграбяна в модификации М.Ш. Магомед-Эминова (общая выборка респондентов составила 92 пожилых человека).

Следует отметить, что аффилиация рассматривается как потребность (мотивация) в общении, в эмоциональных контактах, дружбе, любви, проявляется в стремлении иметь друзей, взаимодействовать с окружающими, оказывать какую-либо помощь, поддержку и принимать их от него. Низкий уровень мотивации аффилиации порождает чувство одиночества, бессилия и иногда вызывает состояние фрустрации.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют, что у 60% респондентов (56 человек) низкая мотивация аффилиации, что пагубно сказывается на процессе взаимодействия личности с социумом и иногда приводит к определенным психологическим расстройствам личности. 37% опрошенных (34 респондента) достаточно открытые люди, с высокой мотивацией аффилиации, не испытывающие затруднений в приобретении новых социальных связей. 3 % (2 респондента), требуют особого внимания, так как значения шкал равны, что подразумевает наличие диссонанса, внутреннего конфликта личности. Здесь необходима помощь психолога, чтобы помочь справиться со страхом отвержения.

В связи с этим, следует отметить необходимость совершенствования имеющихся технологий социальной работы с людьми пожилого возраста. На наш взгляд, наиболее эффективно в сложившейся ситуации использовать технологию социально-культурной реабилитации, такую как клубная работа на базе ТЦСОН, так как именно эта форма работы в наибольшей мере позволяют справиться с выявленной проблемой, то есть увеличить мотивацию аффилиации, улучшить психоэмоциональное состояние у людей пожилого возраста, а также дать возможность наиболее полно общаться и удовлетворять потребность в общении тем людям, у которых высокая мотивация аффилиации.

Заключение. Люди пожилого возраста – это обширная по количеству группа граждан и уникальная в каждом отдельном случае личность, характеризующаяся определенными социально-психологическими особенностями, обусловленными раз-

личными факторами жизнедеятельности. И именно в связи с этим, пожилые люди являются специфической категорией социальной работы.

Благодаря совокупности полученных в ходе работы эмпирических и теоретических данных, нами решены все задачи дипломного проекта. А именно:

Проанализирован практический опыт работы ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Оршанского района» с людьми пожилого возраста.

Полученные при анкетировании ТЦСОН данные, дают возможность нам, разрабатывая социально-культурную программу, учесть мнение респондентов и внести акценты в организации этих форм деятельности.

Детальное рассмотрение инновационных технологий социальной работы с пожилыми людьми в ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Оршанского района» показывает, что здесь присутствует клубная работа. Функционируют такие кружки и клубы как: художественная студия «Палитра»; мастерская декоративно-прикладного творчества «Созвездие талантов»; кружки физической реабилитации «Движение – жизнь», «В ритме танца» и «Компьютерный мир»; литературно-музыкальный кружок «Золотой возраст»; клубы физической активности и здоровья «Школа здоровья», арт-терапевтический клуб «Гармония», культурно-просветительский клуб «Путешественник», волонтерский клуб «Теплый дом».

В связи с полученными данными, следует отметить необходимость совершенствования имеющейся социально-культурной реабилитации для людей пожилого возраста. На наш взгляд, наиболее эффективно в сложившейся ситуации использовать технологии социально-культурной деятельности, такую как клубная деятельность на базе ТЦСОН, так как именно такая форма работы в наибольшей мере позволяют справиться с выявленной проблемой, то есть увеличить мотивацию аффилиации у людей пожилого возраста, а также дать возможность наиболее полно общаться и удовлетворять потребность в общении тем людям, у которых высокая мотивация аффилиации.

Предложенная социально-культурная программа «Стремление» программа начала свое внедрение в сентябре 2021 года. Проведенные мероприятия ко Дню пожилого человека и Дню матери, начавший функционировать клуб общения «Открытые сердца», уже на сегодняшний день нашли положительный отклик у людей пожилого возраста и заинтересованность специалистов. Перечень мероприятий, представленный в программе, будет реализовываться в течение года на базе данного ТЦСОН.

Внедрение программы позволяет расширить спектр услуг, оказываемых Центром для людей пожилого возраста, а также реализовать социально-культурную реабилитацию посредством социально-культурной программы с людьми пожилого возраста в более совершенной, инновационной форме, тем самым совершенствуя деятельность ГУ «ТЦСОН Оршанского района» в целом. Несомненно, социально-культурная реабилитация как технология должна все время совершенствоваться и развиваться, так как с течением времени все меняется, и это еще раз доказывает целесообразность разработки и внедрения такого рода программ, как сегодня, так и в обозримом будущем.

Список использованной литературы:

1. Возраст мудрости – возраст созидания // Программа развития ООН. – М., 1999. – 75 с
2. Комфорт, А. Биология старения / А. Комфорт. – М.: ЭКСМО, 2007. – 358 с.

УДК 159.9(091)(470)“19”

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ПЕРИОДА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена проблеме изучения социально-личностной, когнитивно-операционной, потребностно-мотивационной готовности к материнству, составляющей психологическую готовность к материнству, необходимую для гармоничной беременности, родов и периода становления диады «Мать и дитя».

Ключевые слова: перинатальная психология, материнство, зачатие, беременность, роды, младенчество, диада «Мать и дитя».

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE PERINATAL PERIOD OF PERSONALITY DEVELOPMENT

The article is devoted to the problem of studying the socio-personal, cognitive-operational, need-motivational readiness for motherhood, which is the psychological readiness for motherhood necessary for a harmonious pregnancy, childbirth and the period of formation of the dyad "Mother and Child".

Key words: perinatal psychology, motherhood, conception, pregnancy, childbirth, infancy, dyad "Mother and child".

Введение. Перинатальный период развития личности – это первая позиция человеческого существования, где духовные, психические и соматические факторы оказывают значительное влияние на развивающийся организм и психику.

Перинатальный период – период от зачатия до родов, послеродовой период до 1 года, 3 лет. Важность психологической подготовки к зачатию ребенка, периоду беременности и родам (осознанное родительство).

Перинатальная и репродуктивная психотерапия: проблемы раннего развития человека (личности), проблемы его родителей и будущие проблемы родительства самого ребенка.

Значимые аспекты беременности, влияющие на процесс адаптации женщины к беременности, благоприятное протекание родов, эмоциональное состояние женщины и благополучие ребенка (Э.Г. Эйдмиллер): 1. отношение к себе и к своему телу; 2. отношение к отцу ребенка; 3. отношение к вынашиваемому ребенку.

«Принятие и непринятие вынашиваемого ребенка, и влияние этого на перинатальную безопасность в системе «Мать и дитя. Беременность, которая доставляет женщине дискомфорт, может привести к физиологическим осложнениям беременности, а у родившегося младенца к повышенной тревожности и депрессиям». (А.И.Захаров).

«Негативные переживания беременной женщины передаются еще не родившемуся ребенку и могут вызвать у него невротические расстройства» (психоан. Ф.Дольто).

«Невротические симптомы и черты характера из нарушений в раннем детстве, связаны со специфическими страхами и травмами матери» (З.Фрейд).

Перинатальная психология широко развита в России и представлена Ассоциацией перинатальных психологов (первая ассоциация перинатальных психологов появилась в Мадриде Испании). Если взять психологию в Белоруссии то, не развиты такие направления и оказание профессиональных услуг по запросам клиента, как: трудности зачатия («психологическое» бесплодие) и вынашивания беременности, перинатальные потери, репродуктивный выбор.

Материал и методы. Матка представляет собой первую экологическую нишу человека. На основе учения А.А. Ухтомского о доминанте И.А. Аршавским было

предложено понятие «гестационной доминанты» (лат. *gestatio* – беременность, *dominans* – господствующий), наиболее удачно отражающее особенности протекания физиологических и нервно-психических процессов в организме беременной женщины. Гестационная доминанта обеспечивает направленность всех реакций организма беременной на создание оптимальных условий для развития эмбриона, а затем плода. Это происходит путем формирования под влиянием факторов внешней и внутренней среды стойкого очага возбуждения в центральной нервной системе, обладающего повышенной чувствительностью к раздражителям, имеющим отношение к беременности и способным оказывать тормозящее влияние на другие нервные центры.

Различают физиологический и психологический компоненты гестационной доминанты. Физиологический и психологический компоненты соответственно определяются биологическими или психическими изменениями, происходящими в организме женщины, направленными на вынашивание, рождение и выхаживание ребенка. Психологический компонент гестационной доминанты представляет особый интерес для перинатальных психологов. Психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД) представляет собой совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности, направленных на сохранение гестации и создание условий для развития будущего ребенка, формирующих отношение женщины к своей беременности, ее поведенческие стереотипы. В результате изучения анамнестических сведений, клинико-психологических наблюдений за беременными женщинами и бесед с ними, было выделено 5 типов ПКГД: оптимальный, гипогестогнозический, эйфорический, тревожный и депрессивный (Добряков И.В., 1996).

Оптимальный тип ПКГД отмечается у женщин, относящихся к своей беременности ответственно, но без излишней тревоги. В этих случаях, как правило, отношения в семье гармоничны, беременность желанна обоими супругами. Женщина, удостоверившись, что беременность наступила, продолжает вести активный образ жизни, но своевременно встает на учет в женскую консультацию, выполняет рекомендации врачей, следит за своим здоровьем, с удовольствием и успешно занимается на курсах дородовой подготовки.

Гипогестогнозический тип ПКГД нередко встречается у женщин, не закончивших учебу, увлеченных работой. Беременность у них часто незапланированная, застает врасплох. Женщины второй группы, как правило, уже имеют профессию, увлечены работой, нередко занимают руководящие посты. Они планируют беременность, так как справедливо опасаются, что с возрастом повышается риск возникновения осложнений. С другой стороны, эти женщины не склонны менять жизненный стереотип, уход за детьми передоверяется другим лицам (бабушкам, няням), так как сами матери «очень заняты». Нередко этот тип ПКГД также встречается у многодетных матерей.

Эйфорический тип ПКГД отмечается у женщин с истерическими чертами личности, а также у длительно лечившихся от бесплодия. Нередко беременность у них становится средством манипулирования, способом изменения отношений с мужем, достижения меркантильных целей. При этом декларируется чрезмерная любовь к будущему ребенку, возникающие недомогания и трудности преувеличиваются. Врачи, курсы дородовой подготовки, посещаются, но выполняют не все рекомендации или делают это формально.

Тревожный тип ПКГД характеризуется высоким уровнем тревоги у беременной, что влияет на ее соматическое состояние. Тревога может быть вполне оправданной и понятной (наличие острых или хронических заболеваний, дисгармоничные отношения в семье, неудовлетворительные материально-бытовые условия и т.п.).

Депрессивный тип ПКГД проявляется, прежде всего, резко сниженным фоном настроения у беременных. Женщина, мечтавшая о ребенке, может утверждать, что теперь не хочет его, не верит в свою способность выносить и родить здорового дитя, боится умереть при родах. Женщины считают, что беременность «изуродовала их», боятся быть покинутыми мужем, часто плачут.

Показания к применению метода: способ психологической диагностики гестоза применяется у беременных женщин во втором и третьем триместрах беременности.

1) Тест отношений к беременности (И.В. Добряков)

Тест содержит три блока утверждений, отражающих:

А. Отношение женщины к себе беременной.

Б. Отношение женщины к формирующейся системе «мать – дитя».

В. Отношение беременной женщины к отношениям к ней окружающих.

В каждом блоке есть три раздела, в которых шкалируются различные понятия. Они представлены пятью утверждениями, отражающими пять различных типов ПКГД. Испытуемой предлагается выбрать один из них, наиболее соответствующий ее состоянию.

Блок А (отношение женщины к себе беременной) представлен следующими разделами: I. Отношение к беременности. II. Отношение к образу жизни во время беременности. III. Отношение во время беременности к предстоящим родам.

Блок Б (отношение женщины к формирующейся в течение беременности системе «мать – дитя») представлен следующими разделами: I. Отношение к себе как к матери. II. Отношение к своему ребенку. III. Отношение к вскармливанию ребенка грудью.

Блок В (отношение беременной женщины к отношению к ней окружающих) представлен следующими разделами:

I. Отношение ко мне беременной мужа. II. Отношение ко мне беременной родственников и близких. III. Отношение ко мне беременной посторонних людей.

2) Рисуночный проективный тест «Мой малыш» (Г.Г. Филиппова).

По рисуночному тесту учитывается наличие на рисунке матери и ребенка, содержание образа ребенка и его возраст, наличие совместной деятельности матери с ребенком, психологическая дистанция, а также характеристика общего состояния (благополучное состояние, неуверенность в себе, тревожность, признаки конфликтности и враждебности, относящиеся к теме рисунка) по формальным признакам рисунка, принятым в психодиагностике (качество линии, расположение на листе, детали рисунков и т.д.). По этому показателю выделены типы рисунков, соответствующие следующим особенностям переживания беременности и ситуации материнства: благоприятная ситуация – 1; незначительные симптомы тревоги, неуверенности, конфликтности – 2; тревога и неуверенность в себе – 3; конфликт с беременностью или с ситуацией материнства – 4.

Результаты и их обсуждение. Отклонения в стиле переживания беременности во всех случаях отражаются в рисуночном тесте, причем в большинстве случаев – по типу наличия тревоги и конфликта с беременностью.

Адекватный стиль переживания беременности устойчиво сочетается с благополучной ситуацией по рисунку и с адекватной ценностью ребенка, в большинстве случаев – с адекватным заполнением онтогенетических периодов развития материнской сферы, с благополучным семейным положением.

Неудовлетворительное отношение к изменениям, связанным с беременностью устойчиво сочетается с неблагоприятной ситуацией по рисуночному тесту.

Показателями неблагоприятной ситуации по рисуночному тесту служат: выраженная тревога, неуверенность в себе и конфликт с беременностью.

Анализ результатов показал значительную диагностическую ценность рисуночного теста, который устойчиво сочетается со всеми другими показателями.

Если взять данные, полученные в ходе ТОБ и рисуночного теста по данным номеров анкет, то:

- эйфорическое отношение к ребенку в рисунке просматривается в сочетании ребенка спрятанного и отсутствием контакта (так ребенок изображен в пеленках и без матери, занимает весь лист);

- изображение фигур спиной и без лица сочетается с эйфорическим отношением к ребенку и беременности;

- фигура спиной без лиц, ребенок спрятан в коляске сочетается с тревожным отношением к ребенку, беременности и депрессивным отношением к материнству;

- дистанция с ребенком, спрятанным в коляску – с тревожным отношением к родам и ребенку;

- тесный контакт и /или ребенок младенческого возраста сочетается с оптимальным типом отношений.

В результате тестирования по методике «Тест отношений беременной (ТОБ)» мы получили:

- 43% беременных женщин преимущественно оптимальный тип ПКГД (психологического компонента гестационной доминанты) – идентификация беременности без сильных и длительных отрицательных эмоций; живот нормальный по сроку размеров; соматические ощущения отличны от состояний небеременности.

- 23% – эйфорический тип ПКГД (психологического компонента гестационной доминанты) – все характеристики носят неадекватную эйфорическую окраску, отмечается не критическое отношение к возможным проблемам беременности и материнства, нет дифференцированного отношения к характеру шевеления ребенка;

- 15% – тревожный тип ПКГД (психологического компонента гестационной доминанты) – идентификация беременности тревожная, со страхом, беспокойством, которые периодически возобновляются; живот слишком больших или маленьких по сроку размеров; соматический компонент сильно выражен по типу болезненного состояния;

- 13% – гипогнозический тип ПКГД (психологического компонента гестационной доминанты) – многие беременные женщины из этой группы обнаруживают нервно-психические расстройства различной степени тяжести и нуждаются в индивидуальном наблюдении и лечении у психотерапевта или психиатра;

- 6% – депрессивный тип ПКГД (психологического компонента гестационной доминанты) – интерпретация своих отрицательных эмоций преимущественно выражена как страх за ребенка или исход беременности, родов; характерны ссылки на внешние обстоятельства, мешающие благополучному переживанию беременности.

Полученные результаты по рисуночному тесту.

Отклонения в стиле переживания беременности во всех случаях отражается в рисуночном тесте, причем в большинстве случаев – по типу наличия тревоги и конфликта с беременностью.

Адекватный стиль переживания беременности устойчиво сочетается с благополучной ситуацией по рисунку и с адекватной ценностью ребенка, в большинстве случаев – с адекватным заполнением онтогенетических периодов развития материнской сферы, с благополучным семейным положением.

Неудовлетворительное отношение к изменениям, связанным с беременностью устойчиво сочетается с неблагоприятной ситуацией по рисуночному тесту.

Показателями неблагоприятной ситуации по рисуночному тесту служат: выраженная тревога, неуверенность в себе и конфликт с беременностью. Эти показатели по всем группам испытуемых устойчиво сочетаются:

- с отклонением от адекватного стиля переживания беременности; с неблагоприятной семейной ситуацией; с отрицательным отношением к своим изменениям,

связанным с беременностью; с нарушением онтогенетических периодов развития материнской сферы; с изменением ценности ребенка в онтогенетические периоды; с отклонением от адекватной ценности ребенка. Анализ результатов показал значительную диагностическую ценность рисуночного теста, который устойчиво сочетается со всеми другими показателями.

Наиболее диагностически значимыми являются следующие особенности рисунка: отсутствие на рисунке себя; отсутствие на рисунке ребенка; замена образа себя и/или ребенка на символ, растение, животное; ребенок «спрятан» в коляске, кровати, животе матери; изоляция ребенка; пространственная дистанция матери с ребенком.

Полученные данные подтверждают влияние на стиль переживания беременности и динамику взаимодействия ценности ребенка с другими актуальными ценностями онтогенетических этапов формирования материнства.

Оценка рисуночного теста «Я и мой ребенок» проводилась по критериям, принятым в психодиагностике для рисуночных тестов.

1. *Наличие на рисунке фигур матери и ребенка.* В общей выборке наших испытуемых имеются варианты отсутствия фигуры матери (1%), изображение только кистей рук матери и ребенка (2%), изображение только головы матери при полном изображении ребенка (1%), изображение только головы матери и кистей рук при полном изображении ребенка (1%). Также замена на символ себя (5%) или ребенка.

2. *Физический контакт.* На большей части рисунков беременных женщин (80%) фигуры матери и ребенка изображены так, что между ними имеется физический контакт (мать держит ребенка на руках или за руку и т.д.). Такое изображение свидетельствует о большей близости между матерью и ребенком. У женщин (40%) на рисунках изображены фигуры матери и ребенка без физического контакта – дистанция, а также разделение фигур предметами (например, ребенок лежит в коляске).

3. *Штриховка рисунка.* Наличие на рисунке, изображений с сильно выраженной штриховкой, говорит о наличии тревожности, неуверенности в себе. Оценивалось качество линий в каждом рисунке. И штриховка в большей или меньшей степени присутствовала почти во все рисунках. На некоторых это была фоновая с сильным нажимом штриховка, на других – слабая и на определенных объектах (коляска, ребенок, символ ребенка).

4. *Возраст ребенка.* Беременные женщины (60%) рисуют своего будущего ребенка в образе новорожденного, завернутого в пеленки, маленького, беспомощного. Рисовали своего будущего ребенка более старшего возраста.

По итогам обработки установлено, что большинство женщины (70%) имеют тревожность в той или иной степени выраженности, также почти каждая имеет конфликт с ситуацией беременности и будущего материнства, и 30% имеют благоприятную ситуацию.

Обсуждения. Беременность рассматривается как универсальный кризис развития. Основная цель этого кризиса – создание отношений, которых ранее не было в опыте женщины. Так возникает материнство. При благоприятном выходе из этого кризиса, беременность позволяет женщине разрешить прошлые конфликты, способствуя формированию зрелой личности.

Происходит смена ролей – от «Женщины –ребенок» к «Женщина – мать». Теперь женщина ощущает, что она должна нести ответственность за жизнь другого человека, так как когда-то делала ее собственная мать. И тут многое зависит, насколько готова женщина «повзреть». Каждая женщина должна проникнуться сознанием, что, проживая 9 месяцев беременности, она запечатлевает в формирующемся

ребенке глубочайший духовный опыт, в котором каждое страстное движение матери обучает ребенка страстности, а каждое добродетельное движение закладывает зачатки добродетели.

Внутриутробный период жизни человека рассматривается как особый возраст, особая ступень развития человеческой реальности (внутреннего мира, субъективности), ступень воплощения. Общая "возрастная" задача человека на этой ступени состоит в том, чтобы к моменту родов (рождения) стать соучастником общения в сознании, переживаниях и деятельности матери. Процесс становления пренатальной общности матери и ребенка, согласует и упорядочивает пренатальные способности внутриутробного младенца, создавая основу для материнской программы постнатального общения

Первый год жизни считается периодом формирования ядерных структур личности, образованием базового отношения к миру. В этом процессе решающая роль принадлежит матери, функции которой состоят в своевременной заботе, поддержке, эмоциональном принятии ребенка.

С позиций анализа беременности как условия развития ребенка исследуются особенности психического состояния женщины в беременности, влияющие на развитие ребенка. В первую очередь это наличие стрессов, депрессивных состояний, психопатологических особенностей, их возникновение и обострение в различные периоды беременности. Показано, что наиболее опасны для развития ребенка стрессы, депрессивные эпизоды и т.п. во втором и третьем триместрах беременности, усиление к концу беременности депрессивных состояний прогностично как для возникновения послеродовых депрессий у матери, так и психических нарушений у ребенка (в основном в сфере общения), а также связано с наличием психологических проблем в подростковом возрасте. Нарушенная и нездоровая связь между матерью и ребенком является причиной появления множества психологических проблем.

Психика младенца формируется в виде "островков", благодаря ощущению счастья, которое доставляет ему мать, удовлетворяя его потребности (Вейкко Тэхкэ). Младенцу в течение первых месяцев развития требуется быстрый отклик матери на его потребности в молоке из ее груди, тепле ее тела, ее успокаивающем голосе, ее любящих глазах. В результате частого или длительного отсутствия матери или ее неучастливого отношения к младенцу не происходит непрерывное формирование психики ребенка. В худшем случае зарождающиеся "островки" психики не соединяются даже в единый "материк" – тогда ребенка во взрослом возрасте ждет психоз (шизофрения, МДП). Чаще психике удается консолидироваться, но в ней остается "дыра" – тогда формируется анаклитическая депрессия (Рене Шпиц).

Младенец рождается беспомощным, поэтому всем рожденным на свет характерно чувство беспомощности, это порождает тревогу перед окружающим миром, который кажется враждебным. Если мать не может быть всегда рядом, чтобы успокоить своего младенца – тогда мать не может обеспечить своему ребенку формирование чувства предсказуемости и, следовательно, защищенности – и тогда он испытывает хроническое чувство беспомощности. В результате окружающий мир воспринимается ребенком как ненадежный, непонятный, враждебный и страшный – так формируется базальное недоверие к миру. Это формирует, в свою очередь, соответствующие отношение ребенка и к себе самому, он кажется себе слабым и никчемным в этом недружелюбном мире – так формируется низкая самооценка. Непосредственным следствием всего этого является то, что психоаналитик Карен Хорни назвала базальной тревогой (от греческого basal – основной). Так тревога становится частью личности, и она окрашивает восприятие мира в самые мрачные тона, являясь тем ядром, вокруг которого формируется депрессия.

Заключение. Возникновение связи между матерью и ребенком есть один из важнейших этапов жизни человека. Для полноценного развития здоровых поколений очень важно, чтобы матери и женщины, ухаживающие за детьми, правильно выполняли свои обязанности. Во время грудного кормления происходит соприкосновение кожи матери и ребенка, мать и ребенок чаще смотрят в глаза друг другу, больше проявляется любовь. Ребенок вместе с материнским молоком восполняет и физиологические и психологические потребности. В связи с этим родители должны знать о пользе здоровой и полноценной связи в период младенчества и стараться прожить этот период жизни в полной гармонии.

Необходимость психологического сопровождения женщин, направленного на нормализацию психоэмоционального состояния, активизации личностного адаптационного потенциала, подготовку к роли матери, к успешному прохождению беременности и родов, а также формирование позитивного отношения женщины к будущему ребенку и материнству.

Список использованной литературы:

1. Баженова, О.В. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка / О.В. Баженова. – М.: Знание, 2003.
2. Захаров, А.И. Влияние эмоционального стресса матери на течение беременности и родов / А.И. Захаров. – СПб.: Питер, 1997. – 256 с.
3. Кузнецова, Л.Э. Система отношений личности как основа формирования психологической готовности беременной женщины к рождению ребенка / Л.Э.Кузнецова, К.Э. Хошаби // Молодой ученый. – № 9 (89) – Чита: «Издательство молодой ученый», 2015. – с. 1257–1259.
4. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции / З. Фрейд. – М.: Наука, 2001. – 365 с.
5. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольский. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.

Парфенова Н.Б., доцент, кандидат психологических наук
<mailto:love.kafedra@mail.ru> nadezhdaparfenova@yandex.ru

Псковский государственный университет, г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.99

ДИСКУРС КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена проблеме дискурсивных техник в системе образования. Представлена технология дискурса студенческой молодежи по проблемам и ресурсам психологической безопасности. Раскрыты ценностно-смысловые аспекты и переживание студентами феномена несправедливости.

Ключевые слова: дискурс, проблемы, ресурсы, духовная безопасность, справедливость, ценности.

DISCOURSE AS A RESOURCE FOR PSYCHOLOGICAL INTERACTION

The article is devoted to the problem of discursive techniques in the education system. The technology of student youth discourse on the problems and resources of psychological safety is presented. The value-semantic aspects and students' experience of the phenomenon of injustice are revealed.

Key words: discourse, problems, resources, spiritual security, justice, values.

Введение. Преодолевать воздействия социальной неопределенности, фиксирующиеся в субъективных суждениях студенческой молодежи, необходимо в процессе психологического сопровождения, опираясь на имеющиеся личностные ресурсы (традиционные ценности семьи, ценности государственной безопасности и гражданского патриотизма), придавая позитивный смысл противостоянию экстремистским воздействиям.

Мы опираемся на подходы дискурсивной психологии и качественные методы исследования, учитывающие взаимоотношения всех участников друг с другом и с обществом в целом, использование методов, предполагающих активное включение студентов в процесс обсуждения, создания значений и формирования соответствующих смыслов, помогающие конструированию практических знаний [1; 2; 3; 4]. При этом учитываются базовые предпосылки и постулаты социально-конструкционистских подходов к дискурсу, которые заключаются в том, что наши знания и представления о мире – не прямое отражение внешнего мира, а продукт дискурса, т.е. знания возникают в процессе социального взаимодействия.

Материал и методы. Мы предлагаем технологию (ре)ориентации студенческой молодежи по проблемам психологической безопасности в форме дискурсивных практик, обращая основное внимание на ценностно-смысловые аспекты и особенно на восприятие и переживание студентами феномена несправедливости. Главными объектами обсуждения (дискурса) выступают отношения участников к проблеме справедливости в мире, в ближнем окружении, в системе образования.

Дискурсы проводились в следующих формах:

1. Студенты знакомились с предложенной преподавателем информацией, литературой на занятиях по дисциплинам «Психология личности», «Психология безопасности», «Теории личности и социального взаимодействия», принимали на себя роль того или иного последователя и выступали в дискуссии или диалоге с оппонентом, преподавателем.

2. Работа с текстами – анализ, обобщение, постановка вопросов и включение рефлексивного «Я» для определения собственной позиции:

В качестве обобщения своего опыта предлагаем фрагмент из дискурсивного обсуждения проблем психологической безопасности «О справедливости как внутреннем факторе духовной безопасности».

Обозначения: ПП – преподаватель психологии; С – студент; С – С групповое обсуждение.

Результаты и их обсуждение. При подготовке к дискуссии студентам было рекомендовано ознакомиться с научной психологической и философской литературой, в которой раскрываются аспекты изучения духовной безопасности.

ПП. Информирование. Психологическое исследование «Субъективного образа безопасности» у студенческой молодежи.

Нас интересует субъективное восприятие и представления о степени опасности (безопасности) у молодежи относительно таких сфер жизнедеятельности, как окружение, взаимоотношения с людьми, российское общество и вся земля в целом. В связи с этим мы рассматриваем в структуре психологической безопасности «социальную безопасность» и «духовную безопасность» как субъективно воспринимаемую защищенность личности от негативного воздействия окружающей социальной среды, проявляющуюся в осознанном чувстве права и стремлении личности к справедливости социального и духовного жизненного благоустройства, способствующую психологическому благополучию и уверенности в наличии конструктивных стратегий совладания с негативными воздействиями.

Для раскрытия интегрального компонента – «духовная безопасность», мы обращаемся прежде всего к таким составляющим, как переживание несправедливости (особенно социальной несправедливости) и степень ориентации молодежи в жизни на духовно-нравственные ценности.

С. Исследование феномена «справедливость» можно начать с теории социального обмена Дж. Хоманса.

В центре внимания Хоманса – взаимный обмен вознаграждениями (позитивными подкреплениями) и издержками (негативными подкреплениями), который имеет место в диадическом контакте лицом к лицу. По его мнению, прямой и непосредственный обмен взаимодействия вознаграждениями и наказаниями составляет основу социального поведения. Социальное поведение – это обмен между двумя людьми деятельностью осязаемой или неосязаемой, стоящей более или менее дорого, прибыльной или проигрышной. Элементом социального поведения выступает личный контакт между двумя индивидами, в котором вознаграждение или проигрыш определяет их поведение.

Основное достижение теории Хоманса – «правило распределенной справедливости», которое выводится из постулата «Человек, вступающий в отношения обмена с другими, будет ожидать, что доходы каждого из них будут пропорциональны расходам». Комментаторы этой теории Дойч и Крауз считают вполне приемлемым рыночные отношения между людьми.

Таким образом, здесь мы наблюдаем слияние двух моделей – человека «механического» с его стремлением к удовольствию и бегством от боли и человека «экономического» с его стремлением выиграть, а не проиграть на рынке «человеческих отношений».

С-С. Обсуждение групповое. Часть студентов соглашались с так называемым «экономическим» распределением справедливости, другая часть не принимает подобные экономические аналогии при рассмотрении ценности справедливости.

ПП. Поскольку термин «справедливость» в последнее время стал слишком формально употребляемым, прежде всего современными политиками, а психологического рассмотрения данного феномена не представлено, то мы обращаемся к философскому пониманию справедливости, раскрытому И. А. Ильиным [5]. Справедливость, по мнению И.А. Ильина, не обеспечивается общими правилами, она требует еще справедливых людей. Она требует не только удовлетворительных законов, но еще живого человеческого искания и творчества. Если в стране нет живого и справедливого правосознания, то ей не помогут никакие и даже самые совершенные законы, тут нужны не «правила», а верное настроение души – необходима воля к справедливости. Исходя из данного понимания И.А. Ильиным правосознания и справедливости, мы относим ее к внутренним критериям духовной безопасности.

С – С. Обсуждение групповое. Опираясь на основные идеи православных философов, студенты обсуждают проблемы равенства и справедливости, отмечают, что политические лозунги не учитывают того, что равенство и справедливость не одно и то же. И. А. Ильин, разграничивая их, отмечает: «Справедливость требует, чтобы права и обязанности людей, а также их творческие возможности предметно соответствовали их природным особенностям, их способностям и делам; чтобы законы ограждали детей, слабых, больных и бедных; справедливость требует, чтобы способным были открыты такие жизненные пути, которые останутся закрытыми для неспособных; есть несправедливые преимущества (безнаказанность влиятельных чиновников), но есть и справедливые преимущества (трудовые льготы беременным женщинам); никакие человеческие меры, никакой террор не может сделать людей «одинаковыми» и стереть их природные различия». Т.е. справедливость не только не требует уравнивания, а наоборот она требует жизненно верного, предметного неравенства.

Дискурсу подвергаются и ценности с позиции духовно-нравственного развития личности, представленные в трудах величайших русских философов (Н.О. Лосский, И.А. Ильин, В.С. Соловьев, С.Л. Франк). Анализируя представленный Н. О. Лосским механизм присвоения личностью абсолютных, общечеловеческих ценностей и индивидуальных, субъективных, относительных ценностей, участники дискурса особое внимание уделяют обсуждению переживания ценности как нечто достойному быть или

не быть, как нечто приемлемому или неприемлемому в связи с бесконечно разнообразными чувствами (чувство полноты жизни, чувство безопасности, чувство нежности, чувство доверия, справедливости и др.), отражающими душевную и духовную деятельность человека.

ПП представляет студентам результаты сравнительного обзора исследований на выборках студентов ПсковГУ 2010 – 2022 гг. «Представления молодежи о справедливости и ценностях в современных условиях».

Чувство несправедливости у студентов вызывают прежде всего такие проблемы в мире как терроризм, безработица, угроза войны и вооруженные конфликты в мире. Особенно вызывают чувство несправедливости у учащейся молодежи такие проявления безнравственной жизни в обществе, как оценка человеческого достоинства по материальному достатку, неравноценное отношение к молодежи с разным уровнем доходов, к детям из разных социальных слоев, равнодушие людей друг к другу, политические спекуляции, недостаточная государственная поддержка образования и здравоохранения, отрицание абсолютных нравственных норм, увеличение безработных и негативное отношение к пожилым.

Частотное распределение студентов по уровням выраженности обобщенных с помощью факторного анализа ценностных ориентаций можно охарактеризовать следующим образом. Было выделено 50-60% студентов с неопределенностью направленности ЦО (имеет место борьба мотивов между материальным благосостоянием и духовным самосовершенствованием, стремлением помогать другим, жить ради близких и собственными достижениями ради будущей карьеры). Для 27-28% респондентов высоко значимыми являются ценностные ориентации направленности на значимых других и направленности на улучшение мира и познание Бога. Вместе с тем от 21 до 24 % считают эти ценности незначимыми. На достижения и карьеру направлены 23% испытуемых и 19% респондентов их отвергают. Достаточно выраженное количество респондентов (21,6%) отмечают направленность на свободу, самопознание и самосовершенствование. ЦО, направленные на материальное благополучие (иметь много денег и получать удовольствие, в том числе и от общения с другими), являются значимыми для 24,5% студентов и менее значимыми для 25,5% респондентов.

Заключение. Чувство несправедливости, как один из критериев переживания личностью социально-духовного неблагополучия, отражается в действенных ценностях подрастающего поколения, претерпевающих в современных условиях нестабильности социально-экономической и политической жизни в России существенную трансформацию, вплоть до деформации духовно-нравственных ориентаций. Забвению предаются истинные, глубинные ценности, лежащие в основании естественного права, способствующие достойной, внутренне самостоятельной и внешне свободной жизни всего множества индивидуальных духов, составляющих человечество. Одним из факторов современного кризисного состояния российского общества является низкий уровень общественной культуры, культуры социального взаимодействия людей и культуры управления, культуры взаимодействия человека с окружающей средой и культуры жизнедеятельности людей. К сожалению, уровень взаимодействия между субъектами образовательного процесса, прежде всего между студентами и преподавателями, значительно снизился в результате длительного пребывания на дистанционном обучении, применения недостаточно высокого уровня цифровых технологий, снижающих возможности дискурсивного обсуждения современных проблем развития личности, ресурсных возможностей. Сравнительный анализ ценностных ориентаций студенческой молодежи (ценности карьеры и реализации своих возможностей, свободы и удовольствия от материального благополучия, ценности

своей семьи и др.) отражает сдвиг после проведенных обсуждений с преподавателем, в группе, рефлексивного анализа происходящих событий и своего места в субъективном образе мира: значимое место занимают гражданско-патриотические ценности, которые могут быть движущей силой социальной активности молодежи – участия в общественных объединениях, добровольческой деятельности, борьбы за справедливость и свои права.

Список использованной литературы:

1. Русакова, О.Ф. Современные теории дискурса: опыт классификаций / О.Ф. Русакова // Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология»). – Екатеринбург: Издательский Дом «Дискурс-Пи», 2006. – 177 с.
2. Бусыгина, Н.П. «Дискурсивный поворот» в психологических исследованиях сознания / Н.П. Бусыгина // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – Т. 18. – № 1. – С. 55–82.
3. Улановский, А.М. Качественные исследования: подходы, стратегии, методы / А.М. Улановский // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – №2. – С. 18–28.
4. Гребенщикова, Т.А. Современные представления о понятии «дискурс» в психологических исследованиях / Т.А. Гребенщикова, И.А. Зачесова, Н.Д. Павлова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 239–254.
5. Ильин, И.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948–1954 годов / И.А. Ильин. В 2-х т. – М.: «Рарог», 1992.

Пашкевич И.А., магистрант
ilapaskevic55@gmail.com

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

УДК 37.017

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО КУРСА «ПАСТЫРСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Статья посвящена выявлению педагогического потенциала практико-ориентированного курса «Пастырская психология» в духовные учебные заведения Республики Беларусь. Содержание психологического обучения, как и любого другого, определяется его образовательными целями, тесно взаимосвязанными между собой. Своеобразие содержания психологического знания обуславливается его гуманитарной природой. Этим обстоятельством определяется общенаучный аспект учебной психологической информации. Гуманитарный характер психологического образования проявляется в его непосредственном контакте с человеком в контексте обобщения им знаний об общих закономерностях, собственной духовной и социальной жизни. Приобщение будущих священнослужителей к знаниям в области психологии несет в себе широкие возможности реализации личностно развивающего педагогического воздействия на прихожан. Цель данной работы состоит в изучении педагогического потенциала практико-ориентированного курса «Пастырская психология».

Ключевые слова: духовное образование, образование, педагогический потенциал, практико-ориентированный курс, пастырская психология.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE PRACTICE-ORIENTED COURSE «PASTORAL PSYCHOLOGY»

The article is devoted to the identification of the pedagogical potential of the practice-oriented course "pastoral psychology" in the theological educational institutions of the Republic of Belarus. The content of psychological training, like any other, is determined by its educational goals, which are closely interrelated. The originality of the content of psychological knowledge is determined by its humanitarian nature. This circumstance determines the general scientific aspect of educational psychological information. The humanitarian character of psychological education is manifested in its direct contact with a person in the context of generalizing his knowledge about general laws, his own spiritual and social life. The introduction of future clergymen to knowledge in the field of psychology carries with it ample opportunities for the

realization of a personally developing pedagogical impact on parishioners. The purpose of this work is to study the pedagogical potential of the practice-oriented course «Pastoral Psychology».

Key words: spiritual education, education, pedagogical potential, practice-oriented course, pastoral psychology.

Введение. Вопрос о педагогическом потенциале практико-ориентированного курса «пастырская психология» должен решаться в зависимости от того, в чем усматривается главное звено всей педагогической работы пастырского образования.

Л.Ф. Шеховцова 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 [1].

Стоит полагать что как минимум три дисциплины однозначно полезны в программах пастырского образования Витебской духовной семинарии: история психологии, основы психологии, пастырская психология.

Цель данной работы состоит в изучении педагогического потенциала практико-ориентированного курса «пастырская психология».

Современное обучение психологии на всех уровнях подготовки направлено на овладение способами познания личности и поведения других людей, а также формирования способности человека к самопреобразованию и продуктивного взаимодействия с социальным окружением. Понятно, что выделенные особенности психологического познания являются в определенном смысле универсальными. Сегодня реализуются на разных уровнях и с разной степенью полноты в ходе преподавания психологии в рамках программы школьного факультатива, курса психологии как общеобразовательной дисциплины вузовского обучения или же при университетской подготовке будущих специалистов, создает широкий круг задач системной подготовки студентов.

С учетом вышесказанного, основная цель преподавания практико-ориентированного курса «пастырская психология» как учебной дисциплины понимается как необходимость формирования соответствующих психолого-педагогических компетенций студентов духовных учебных заведений для обеспечения их эффективности в любой деятельности. Такая цель конкретизируется в следующих дидактических задачах преподавателя этого курса:

- передать студентам знания о специфике психологии;
- сформировать у них умение и навыки использования психологической информации, формирования у представителей учебной аудитории необходимых умений и навыков психологической природы;
- способствовать самопознанию и саморазвитию личности студентов, в контексте выбранной ими специальности, в частности, актуализировать и развить их педагогические способности;
- помочь студентам в овладении приемами профессионального самообразования и самовоспитания;
- развить потребность студентов в психолого-просветительской деятельности, умение эффективно организовывать при работе с различной аудиторией прихожан.

Знакомство с предметом предполагает, что студент через рефлексивное самопознание и самоорганизацию в ходе изучения курса сможет подойти к пониманию необходимости формирования индивидуального стиля собственной деятельности. Психологическое образование начнет работу по созиданию своей личной технологии отбора, методического анализа, презентации и контроля освоения учебной аудиторией психологической информации, необходимой для эффективного развертывания учебного процесса, субъектом организации которого он себя увидит.

При рассмотрении психологических закономерностей только с точки зрения усвоения знаний и навыков, нас интересует лишь первая сторона психологических закономерностей. Для преподавателя, заботящегося только об обучении детей, важно знать, при каких условиях каждый ученик быстрее и лучше всего воспримет объект, и т. п. Когда рассматриваем психологические закономерности с позиции педагога, нас интересует также и вторая их сторона. Для педагога условия формирования умственных действий важны как средства воспитания способностей. Обязательства, от которых зависит прочность восприятия или сосредоточенность внимания, важны как условия воспитания наблюдательности, внимательности и т.п.

Понимание общих закономерностей психической деятельности у взрослого нормального человека возможно только тогда, когда рассматривать эту деятельность в развитии. Нельзя усвоить представление о психике как отражении внешнего мира, если не рассматривать того, как изменяется это отражение в процессе развития. Нельзя понять взаимосвязь наглядно-образного, наглядно-действенного и теоретического мышления у взрослого человека, если не проследить, как сложилась эта связь в процессе развития человека. Поэтому общие закономерности психического развития человека так же, как и закономерности развития каждого психического процесса и свойства личности, должны рассматриваться в практико-ориентированном курсе «пастырская психология».

После вопроса о том, что излагать в практико-ориентированном курсе «пастырская психология» и с какой целью, встает вопрос, как преподавать психологию студентам, чтобы она наилучшим образом служила интересам воспитания и обучения.

Задача практико-ориентированного курса «пастырская психология» заключается не в том, чтобы научить студента, что он должен делать, а в том, чтобы объяснить, вследствие каких психологических причин данное педагогическое действие оказывается правильным, целесообразным или, наоборот, неправильным, нецелесообразным.

Психология должна отвечать не только на вопрос: «Что делать?», а на вопрос «Почему?» Ее важнейшая задача – воспитывать у студента психологическую пытливость ума. А это можно достичь через ряд условий.

Первое необходимое условие заключается в том, чтобы основные психологические проблемы возникали при изложении курса из повседневных практических задач, стоящих перед священнослужителем в его работе. Условие – это, однако, далеко не единственное. Не только постановка психологической проблемы, но и ее разрешение должно иметь практическое значение для будущих священнослужителей. Как правило, наиболее надежное и строгое решение теоретической психологической проблемы основывается на экспериментальных данных лабораторного эксперимента. Но как раз эти строго обоснованные экспериментальные факты имеют очень абстрактную форму, и потому начинающему студенту они кажутся лишь очень отдаленно сходными с теми фактами, с которыми сталкивается священнослужитель при разрешении практической задачи. Студенту трудно понять, каким образом при помощи таких абстрактных экспериментальных фактов можно объяснить те явления, с которыми сталкивается священнослужитель в своей работе. Поэтому он бывает не в состоянии самостоятельно применить усвоенные закономерности при разрешении практических задач. Для того, чтобы преодолеть эту трудность, при разрешении теоретических психологических проблем не следует ограничиваться лишь экспериментальными фактами. Необходимо широко использовать психологический анализ и психологическое истолкование типичных ситуаций, возникающих в работе священнослужителя.

Психологический анализ и истолкование рабочих ситуаций нужно широко привлекать для иллюстрации экспериментальных фактов. Следовательно, в практико-ориентированном курсе «пастырская психология» студент должен усвоить простейшие методы и навыки психологического исследования.

В практико-ориентированный курс «пастырская психология» нужно включить четыре модуля, которые будут рассчитаны на 60 часов обучения исходя из стандартов учебных программ Витебской духовной семинарии:

Модуль 1. Зарождение и развитие основных психологических концепций в свете христианской антропологии.

Модуль 2. Основы общей психологии.

Модуль 3. Основы социальной психологии и психологии семьи в пастырском служении.

Модуль 4. Основы возрастной и педагогической психологии в пастырском служении.

Общеобразовательные и специальные цели закладываются в содержание обучения. В дальнейшем, через его воспроизведение, они реализуются в учебной деятельности студентов, становясь частью их индивидуального опыта. И здесь возникают особенно благоприятные условия, с точки зрения психолого-педагогического видения, для сочетания общих и отдельных целей преподавания психологии. Механизм их сочетания находится в возможностях священнослужителя к раскрытию универсальной природы человеческой социальности, которая всегда индивидуально важна для становления любой личности и общезначимой по результатам такого становления с позиции общественного самовоспроизводства и развития.

Заключение. На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что содержание психологического обучения, как и любого другого, определяется его образовательными целями, тесно взаимосвязанными между собой. Это – дидактический аспект таких знаний, обусловленный их педагогической природой. С другой стороны, своеобразие содержания психологического знания обуславливается его гуманитарной природой. Этим обстоятельством определяется общенаучный аспект учебной психологической информации. Гуманитарный характер психологического образования проявляется в его непосредственном контакте с человеком в контексте обобщения им знаний об общих закономерностях, собственной духовной и социальной жизни. Практико-ориентированный курс «пастырская психология» очень способствует так же развитию у студентов рефлексивных умней, что самым положительным образом сказывается на их дальнейшей профессионализации.

Список использованной литературы:

1. Шеховцова, Л.Ф. Душа и тело в православной психологии: психофизиологические аспекты взаимоотношений / Л.Ф. Шеховцова. СПб.: Изд-во РХГА, 2011. – 187 с.

Пашкевич Н.А., студентка
nataliaymart@gmail.com

Крестьянинова Т.Ю., доцент, кандидат биологических наук
auta@bk.ru

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

УДК 159.92

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме развития внимания у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: произвольное внимание, непроизвольное внимание, послепроизвольное внимание, теории внимания, концепции внимания, возрастные особенности внимания, старший дошкольный возраст.

DEVELOPMENT OF ATTENTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article is devoted to the problem of attention development in older preschool children.

Key words: voluntary attention, involuntary attention, post-involuntary attention, theories of attention, concepts of attention, age features of attention, senior preschool age.

Введение. В отличие от таких познавательных процессов как восприятие, память, мышление, внимание своего особого содержания не имеет, оно проявляется как бы внутри этих процессов и неотделимо от них. Внимание характеризует динамику протекания психических процессов. Таким образом, этот психический процесс является условием успешного осуществления любой деятельности как внешней, так и внутренней, а его продуктом – ее качественное выполнение. Устойчивое внимание играет важную роль в познании ребенком окружающего мира. В дошкольном возрасте дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на предметы и явления. Внимание считается одним из важнейших показателей общей и целостной оценки уровня развития личности, потому что любая организованная человеческая деятельность требует активности, точности, сосредоточенности внимания [1; 2].

По мнению В.С. Мухиной «Внимание ребенка в начале дошкольного возраста отражает его интерес к окружающим предметам и выполняемым с ними действиям. Ребенок сосредоточен только до тех пор, пока интерес не угаснет. Появление нового предмета тотчас же вызывает переключение внимания на него. Поэтому дети редко длительное время занимаются одним и тем же делом. На протяжении дошкольного возраста в связи с усложнением деятельности детей и их передвижением в общем умственном развитии внимание приобретает большие сосредоточенность и устойчивость» [3; 4].

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что проблема внимания традиционно считается одной из самых важных и сложных проблем психологии. От ее решения зависит развитие всей системы психологического знания – как фундаментального, так и прикладного характера. Формирование внимания напрямую связано с убеждениями взрослого во взаимодействии с детьми дошкольного возраста, а еще от того, насколько эффективно будет организовано занятие для ребенка. Значительную роль в развитии внимания детей будет иметь и распорядок дня, который формирует базу в жизни детей, выступает внешним орудием ее организации, способствует более легкому переключению, распределению, концентрации внимания.

Материал и методы. Для проведения исследования использовался теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы. В качестве диагностических методик исследования были выбраны: методика исследования устойчивости внимания, возможностей его переключения и распределения внимания у старших дошкольников (методика «Пьерона–Рузера»); методика исследования развития произвольного внимания, объема внимания у старших дошкольников (методика «Запомни и расставь точки») [2, 5]. Исследование по развитию внимания у детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе ГУО «Шумилинский детский сад №3», принимали участие воспитанники старшей группы в количестве 18 человек. Из них 8 мальчиков и 10 девочек.

Результаты и их обсуждение. На основе анализа результатов методики «Пьерона–Рузера» было выявлено, что 61% испытуемых имеют выраженный средний уровень развития устойчивости внимания, возможностей его переключения и распределения. При выполнении задания была допущена одна ошибка. Это указывает на то, что развитие внимания испытуемых, соответствует их возрастному уровню. Высокий уровень показали 28% испытуемых. Все знаки испытуемые расставили правильно, задание было выполнено без ошибок. Они были очень сосредоточены и внимательны при выполнении задания. Низкий уровень наблюдается у 11% испытуемых. При выполнении задания они допускали более двух ошибок или совсем не смогли выполнить задание, а также были невнимательны при объяснении задания, отвлекались на посторонние действия. Это указывает на недостаточное развитие внимания.

В результате исследования развития произвольного внимания и объема внимания с использованием методики «Запомни и расставь точки» мы выявили у 7 испытуемых (39 %) высокий уровень развития. Они не отвлекались на посторонние действия, внимательно слушали правила задания и сосредоточено выполняли поставленную задачу. Преобладание среднего уровня получено у 10 испытуемых (56 %); 1 испытуе-

мый (5 %) имеет низкий уровень развития. У испытуемого с низким уровнем развития наблюдается отсутствие интереса и мотивации к заданию, что непосредственно связано с недостатками в развитии внимания, недостаточная произвольность внимания, что при этом затрудняет сосредоточивать внимание по требованию, следует отметить, что в этой группе необходимо проводить дополнительные коррекционно – развивающие занятия на развитие свойств внимания.

Согласно результатам полученных исследований, можно сделать вывод, что большая половина группы старшего дошкольного возраста имеют средний уровень развития внимания. Чем выше уровень развития внимания, тем выше эффективность обучения. Соответственно, в будущем невнимательность является главной причиной неуспеваемости детей в школе, а особенно в начальных классах.

Таким образом, внимание активизирует и тормозит психологические и физиологические процессы и способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации.

Развитие внимания в дошкольном возрасте расширяет кругозор и осваивает новые виды деятельности, а также появляются новые интересы. Дети старшего дошкольного возраста больше обращают внимание на такие стороны действительности, которые ранее оставались вне их внимания.

Следует учить детей быть внимательными и развивать у них способность длительное время удерживать внимание на одном объекте, быстро переключать внимание с одного объекта на другой, а также быть более внимательным, подчинять своё внимание сознательно поставленной цели (или требованиям деятельности) и подмечать в предметах и явлениях малозаметные, но существенные свойства.

Для основной цели коррекционной работы необходимо способствовать полноценному, а также личностному развитию ребёнка. Нужно правильно понимать психолого-педагогическую позицию по отношению к детям. При этом корректировать образовательную систему в том направлении, так чтобы она могла обеспечить достаточно высокий уровень развития у детей с нарушениями речи. Соответственно, развитие речи осуществляется в прочной связи с развитием высших психических функций, а также всей познавательной деятельности.

Заключение. Внимание у детей выполняет функции активизации нужных и торможение ненужных в данный момент психологических и физиологических процессов. При этом способствует организованному, целенаправленному отбору поступающей в организм информации и соответствует его актуальным потребностям, а также обеспечивает избирательную и длительную концентрацию на одном объекте или деятельности.

Основными задачами по формированию внимания являются развитие отдельного психологического процесса и формирование черт личности. При этом содержит в себе формирование мотивации успешного выполнения деятельности, развитие интереса, формирование чувства ответственности за выполняемую работу, чёткая организация выполняемой деятельности.

Следует отметить, что произвольное внимание у детей развито значительно лучше. Для них всё новое, яркое, неожиданное, интересное начинает привлекать внимание без всяких усилий со стороны. Дети в этот момент могут упустить главные детали в учебном материале и обратить внимание на второстепенные детали только лишь потому, что они их привлекают. Старшим дошкольникам бывает, сложно сосредоточиться на однообразной, а также и не вызывающей интереса деятельности или на интересной деятельности, но только на той которая требует умственного напряжения. Поэтому, необходимо включать в процесс обучения элементы игры и довольно интенсивно менять формы деятельности.

По результатам проведённых исследований, мы видим, что преобладающий высокий и средний уровень развития внимания, показывает сформированность качеств и свойств таких как объём, устойчивость, концентрация или сосредоточенность, распределение, переключаемость. Для детей с низким уровнем развития внимания необходимо

проводить игры и задания на развитие наблюдательности, распределения, переключения и объема внимания; игры на развитие слухового и сенсорного внимания.

В заключении, можно сказать, что проведенное нами исследование даёт полное основание утверждать, что работа по развитию внимания дошкольников необходима и важна.

Таким образом, внимание детей можно и нужно воспитывать. При возникновении в активной деятельности ребёнка, внимание не только вызывается, но и поддерживается рационально организованной деятельностью детей, и прежде всего их активным умственным трудом. Организация воспитателем деятельности детей, которая основана на разных формах их мыслительной активности, формирует особую черту личности – внимательность.

Внимательность проявляется в умении длительно сосредоточиваться на объекте деятельности, управлять своим вниманием, что составляет одну из наиболее существенных черт, характеризующих общую готовность человека к труду.

На протяжении дошкольного возраста постепенно развиваются все свойства внимания: увеличивается объем внимания, возрастает возможность распределения внимания в связи с автоматизацией многих действий ребёнка, внимание становится более устойчивым, возрастает его произвольность. Развитие произвольного внимания тесно связано с развитием речи, волевых свойств личности дошкольника, с пониманием значения предстоящей деятельности, осознанием её цели.

Список использованной литературы:

1. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 486 с.
2. Андреев, О.А. Тренируйте внимание / О.А. Андреев – М.: Просвещение, 1994- 135 с.
3. Башаева, Т.В. Роль внимания в жизни дошкольника: Энциклопедия воспитания и развития дошкольника / Т.В. Башаева, Н.Н. Васильева, Н.В. Ключева [и др.] – Ярославль: Академия развития, Академия Холдинг, 2001. – 480 с.
4. Величковский, В.М. Психология восприятия / В.М. Величковский, В.П. Зинченко, А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 39с.
5. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 336 с.

Петрова С.М.*, *доцент, кандидат психологических наук*
psm17031963@gmail.com

Справчикова М.С.**, *воспитатель по физической культуре*
psm@land.ru

**Псковский государственный университет, г. Псков, Российская Федерация*

***МБОУ «Детский сад «Радуга», г. Псков, Российская Федерация*

УДК 159.9(075)

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Статья посвящена проблеме эмоционального выгорания в профессиональной деятельности. К профессиям с высоким риском развития синдрома эмоционального выгорания относится деятельность педагогического работника. Эмоциональное выгорание педагогов дошкольного образования развивается в процессе их профессиональной деятельности и проявляется в повышенном напряжении, повышенной утомляемости и эмоциональном истощении. Вместе с тем уровень нервно-психической устойчивости педагогов является одним из факторов, который будет способствовать профилактике профессионального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, нервно-психическая устойчивость, профессиональная деятельность, педагоги дошкольного образования

EMOTIONAL BURNOUT AND NERVO-MENTAL STABILITY IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article is devoted to the problem of emotional burnout in professional activities. Professions with a high risk of developing emotional burnout syndrome include the activity of a teaching worker. Emotional burnout of preschool teachers develops in the process of their professional activities and manifests itself in increased tension, increased fatigue and emotional exhaustion. At the same time, the level of neuropsychic stability of teachers is one of the factors that will contribute to the prevention of professional burnout.

Key words: emotional burnout, neuropsychic stability, professional activity, preschool teachers

Введение. Профессия педагога имеет большое социальное значение. Современная концепция образования, определенная ФГОС нового поколения, требует от педагога умения актуализировать развитие учащихся, что невозможно без собственного личностного и профессионального благополучия. Проблема обеспечения психологического здоровья обусловлена повышением требований к личности педагога и его роли в образовательном процессе. Способность педагога сохранять положительную профессиональную направленность и преодолевать кризисные состояния в процессе профессиональной деятельности является важнейшим ресурсом, с одной стороны, современного образования, с другой, личностного благополучия самого педагога.

Эмоциональное выгорание существенно препятствует эффективной реализации педагогом современных образовательных целей. Эмоциональное выгорание – это негативная реакция специалиста на рабочую нагрузку, нехватку времени и сложность возникающих педагогических ситуаций. Этому также может способствовать несоответствие требований, предъявляемых руководством, возможным результатам, расхождение во мнениях руководителя и подчиненных, а также чрезмерный контроль над выполняемой деятельностью.

Материал и методы. Целью исследования является изучение взаимосвязи эмоционального выгорания и нервно-психической устойчивости в профессиональной деятельности педагогов дошкольного общеобразовательного учреждения.

Предметом исследования является взаимосвязь эмоционального выгорания и нервно-психической устойчивости в профессиональной деятельности педагогов дошкольных общеобразовательных учреждений.

Объектом исследования являются педагоги дошкольного общеобразовательного учреждения.

Характеристика выборки: В исследовании приняли участие педагоги ДОУ в количестве 25 человек, все испытуемые женского пола. Среди них 20% педагогов со стажем более 15 лет, 20% педагогов со стажем от 10 до 15 лет, 28% воспитателей работают с детьми от 5 до 10 лет, 32% обучают детей менее 5 лет. Необходимо отметить, что 60% воспитателей имеют высшее образование, 40% – среднее специальное.

Для осуществления поставленной цели использовался следующий психодиагностический инструментарий: методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко; методика диагностики профессионального (эмоционального) выгорания К. Маслач и С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой; методика определения уровня нервно-психической устойчивости «Прогноз-2» В.Ю. Рыбникова, а также метод беседы и методы математико-статистической обработки данных (описательный анализ, сравнительный анализ и корреляционный анализ).

Результаты и их обсуждение. В целях получения информации об отношении к профессиональной деятельности с педагогами ДОУ была проведена беседа. На вопрос: «Изменилось ли Ваше отношение к выбранной профессии после начала Вашей профессиональной деятельности?» 56% педагогов ответили, что «нет», оставшиеся 44% подчеркнули, что изменения произошли в лучшую сторону. На вопрос: «С какими трудностями вы сталкиваетесь в процессе работы в отношении собственных пере-

живаний?» большинство педагогов (60%) подчеркнули повышенную утомляемость, снижение работоспособности, у 16% респондентов имеется страх в общении с администрацией ДОУ. Также необходимо отметить, что на вопросы: «Почему Вы выбрали профессию воспитателя? Чем она для Вас привлекательна?», большинство педагогов ответили, что не представляют свою жизнь без детей, работа с ними доставляет им большое удовольствие. Воспитатели считают, что непосредственная близость с детьми продлевает молодость, дает энергию, позволяет многократно проживать детство. Некоторые воспитатели подчеркивают удобный график работы. На вопрос: «Что в профессии воспитателя вы считаете самым главным?» все педагоги подчеркнули любовь к детям и взаимопонимание. По мнению респондентов, личными качествами, которыми должен обладать воспитатель, являются: ответственность, стрессоустойчивость, терпение, доброта, целеустремленность, наблюдательность, искренность, эрудированность, жизнерадостность, самообладание, трудолюбие, выдержка, умение общаться и находить общий язык с детьми.

Исследование эмоционального выгорания с помощью методики В.В. Бойко позволило выявить тот факт, что фаза напряжения у 72% педагогов отсутствует, 20% находятся в критическом состоянии, и только у 8% воспитателей фаза напряжения полностью сформировалась, что может выражаться в переживании психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенности собой, повышенной тревожности. Фаза резистенции у 28% педагогов не сформирована, у 32% педагогов она находится в стадии формирования, у 40% фаза сформировалась, что говорит об их сопротивлении нарастающему стрессу, педагоги данной группы стремятся к психологическому комфорту и поэтому стараются снизить давление внешних обстоятельств. Фаза истощения не сформирована у 68% педагогов, что благоприятно отражается на их эмоциональном самочувствии, у 20% данная фаза находится на стадии формирования, у 12% воспитателей ДОУ данная фаза является сформированной, что характеризуется падением их общего энергетического тонуса, «выгорание» становится неотъемлемым атрибутом личности данных педагогов.

Исследование эмоционального выгорания педагогов с помощью методики К. Маслач и С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой выявило тот факт, что «Эмоциональное истощение» не характерно для 28% педагогов, а 40% имеют средний уровень этого показателя. При этом у 32% педагогов наблюдается высокий уровень эмоционального истощения, которое может проявляться в снижении эмоционального тонуса, повышенном умственном утомлении, ощущении пресыщения работой. «Деперсонализация» не свойственна 20% испытуемых, средний уровень по этой шкале наблюдается у 44% педагогов, у 36% воспитателей наблюдается высокий уровень деперсонализации, который может проявляться в эмоциональной отстраненности и безразличии, формальном исполнении профессиональных обязанностей без личностного участия и сопереживания.

Высокий уровень «Снижение профессиональных достижений» характерен для 4% испытуемых, что отражает степень удовлетворенности педагога собой как личностью и как профессионалом; низкие показатели по данной переменной характерны для 64% педагогов. Значение этого показателя отражает тенденцию к негативной оценке своей компетентности и продуктивности, приводящую к снижению профессиональной мотивации, увеличению негативизма по отношению к служебным обязанностям, склонности к снятию с себя ответственности, к изоляции от других, к отстраненности и неучастию к делам организации. Также данные, полученные в ходе эмпирического исследования, позволяют сделать вывод, что 8% педагогов имеют высокий уровень эмоционального выгорания, поскольку имеют высокие баллы по шкале «Эмоциональное истощение» и по шкале «Деперсонализация» и низкие баллы по шкале «Снижение профессиональных достижений».

Исследование нервно-психической устойчивости педагогов в профессиональной деятельности с помощью методики В.Ю. Рыбникова «Прогноз-2» позволило установить, что 24% педагогов имеют оптимальным уровень НПУ, поэтому нервно-психические расстройства в их профессиональной деятельности маловероятны; 60% педагогов имеют удовлетворительный уровень НПУ и нервно-психические расстройства могут возникнуть у них только в тяжелых условиях. В то же время у 16% педагогов высока вероятность развития нервно-психических расстройств, о чем свидетельствует их низкий уровень НПУ. Важно отметить, что в группе с неудовлетворительной нервно-психической устойчивостью большинство педагогов имеет стаж работы более 10 лет.

В целях выявления значимых различий по показателям эмоционального выгорания в зависимости от стажа работы педагогов ДОУ нами был применен сравнительный анализ с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни. В результате были обнаружены значимые различия между педагогами, работающими меньше 10 лет, и педагогами, работающими больше 10 лет. У педагогов, работающих в системе ДОУ более 10 лет, выше уровень эмоционального истощения ($U=403$, $p=0,029$), они более высоко оценивают свои профессиональные достижения ($U=417$, $p=0,017$), у них более выражена фаза напряжения ($U=512$, $p=0,045$) и выше уровень истощения ($U=503$, $p=0,03$), чем у педагогов, работающих менее 10 лет. Сравнение показателей нервно-психической устойчивости ($U=484$, $p=0,005$) говорит о том, что уровень НПУ выше у педагогов ДОУ, работающих менее 10 лет.

В целях проверки гипотезы о наличии зависимости между показателями эмоционального выгорания и уровнем нервно-психической устойчивости педагогов был применен коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена. В ходе корреляционного анализа выявлены обратные взаимосвязи при $p \leq 0,01$ между уровнем нервно-психической устойчивости и фазами напряжения и резистенции эмоционального выгорания и эмоциональным истощением, что говорит о том, что чем ниже уровень НПУ педагога, тем более он склонен к переживанию психотравмирующим обстоятельств, к неудовлетворенности собой, к тревоге и к депрессии, к неадекватному эмоциональному реагированию, к раздражительности и недоверчивости. Также велика вероятность того, что педагог не будет справляться с требованиями по работе, станет экономить свои силы и ограничивать возможности профессионального развития.

Заключение. Деятельность любого педагога неизбежно оказывается в зоне риска развития синдрома эмоционального выгорания. Особенно подвержены эмоциональному выгоранию педагоги, обладающие значительным профессиональным опытом. Одновременно с накоплением опыта происходит пресыщение работой, потеря энтузиазма, переоценка смыслов профессиональной деятельности, что нередко сочетается с негативным отношением к современным образовательным инновациям. Эмоциональное выгорание возможно предотвратить, предпринимая профилактические шаги, устраняющие, ослабевающие его возникновение. В этой связи становится актуальной организация непрерывного, планомерного психолого-педагогического наблюдения за работой педагога в целях коррекции, профилактики и устранения синдрома эмоционального выгорания. Анализ и наблюдение за профессиональной деятельностью педагога позволяет выявить те ресурсы, которые способствуют профилактике эмоционального выгорания, одним из которых является формирование нервно-психической устойчивости.

Профилактические меры по устранению синдрома выгорания должны быть направлены на предотвращение воздействия стрессоров, на снятие напряжения, появляющегося во время трудовой деятельности, на повышение собственной мотивации в профессии. Если у работников организации руководство замечает проявление признаков этого синдрома, с помощью психологов необходимо выявить причину такого психологического состояния человека, провести профилактические мероприятия, а также создать максимально комфортные рабочие условия.

Плиганова А.А.
anastasiapliganova@gmail.com
Крестьянинова Т.Ю., *доцент, кандидат биологических наук*
auta@bk.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.92

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГРАЖДАН, ПРОЖИВАЮЩИХ В ДОМЕ-ИНТЕРНАТЕ (НА ПРИМЕРЕ ГУСО «ВИТЕБСКИЙ ДОМ-ИНТЕРНАТ ДЛЯ ПРЕСТАРЕЛЫХ И ИНВАЛИДОВ»)

Статья посвящена проблеме формирования эмпатии в совместной деятельности граждан, проживающих в доме интернат.

Ключевые слова: эмпатия, совместная деятельность, дом- интернат, престарелые и инвалиды.

FORMATION OF EMPATHY IN THE JOINT ACTIVITIES OF CITIZENS LIVING IN A BOARDING HOUSE (ON THE EXAMPLE OF THE «VITEBSK BOARDING HOUSE FOR THE ELDERLY AND DISABLED»)

The article is devoted to the problem of the formation of empathy in the joint activities of citizens living in a boarding house.

Key words: empathy, joint activity, boarding school, elderly and disabled.

Введение Понятие «эмпатия» в современной психологической науке многозначно. Многозначность термина обусловлена тем, что в психологической литературе понятие «эмпатия» соответствует большое количество уточнений (эмпатическое взаимодействие, эмпатийные реакции, эмпатические способности, эмпатийные отношения) и так далее.

Термин «эмпатия» был введен в психологию Э. Титченером для обозначения внутренней активности, результатом которой становится интуитивное понимание ситуации другого человека [1].

Первоначальный смысл термина «эмпатия» был буквальным, он означал процесс вчувствования, т. е. эмоционального проникновения в состояние другого.

В своих работах С.Л. Рубинштейн рассматривал эмпатию как компонент любви человека к человеку, как эмоционально опосредованное отношение к окружающим [2].

Эмпатия – важнейшая личностная характеристика, которая выступает залогом эффективного взаимодействия. Это свойство человека, проявляющееся, прежде всего, в ситуации межличностного общения и позволяющее понять эмоциональное состояние другого человека, проникнуть в его психику и на этой основе строить дальнейшие отношения с ним [3].

Существенную роль уровень развития эмпатии у субъектов общения играет не только в осознанном овладении ими коммуникативными знаниями и умениями, но и в учете социальных требований общества к личности, которая должна уметь соотносить данные требования с реальными условиями коммуникативной деятельности. Также вопросами феномена эмпатии занимались такие ученые: В.В. Бойко, Т.П. Гаврилова, Т.Д. Карягина, Ю.А. Менджерицкая, Е.Р. Овчаренко, К. Роджерс, З. Фрейд, И.М. Юсупов и другие [4].

Актуальность темы: Каждого человека как представителя социума следует рассматривать с позиций его включения в общественные и профессиональные отношения, как субъекта деятельности, причем не только исполнительной, но и творческой, как личность, которая имеет индивидуальный стиль поведения, собственный внутренний мир, эмоциональное отношение к формам, методам и средствам осуществления коммуникаций, руководствуясь собственными ценностями и нормами, которые,

вместе с тем, не противоречат общепризнанным нормам и ценностям того общества, в котором он находится.

Материал и методы. В качестве методов исследования были использованы: Методики основных положений концепции отечественных авторов по проблеме изучения феномена эмпатии в совместной деятельности граждан, проживающих в доме интернат (В.В. Бойко, Н.Н. Обозов). Методика Диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко); Методика Опросник общих эмпатийных тенденций (А. Меграбян, Н. Эпштейн); «Исследование коммуникативной толерантности» по методике Бойко В. В.; «Исследование доброжелательности по шкале Д. Кэмпбелла»; «Экспресс-диагностика доверия по шкале Розенберга»;

Использование методики диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко) позволяет выявить выявление уровня эмпатии и эмпатических способностей. Шкалы методики: рациональный канал эмпатии, эмоциональный канал, интуитивный канал, установки, способствующие эмпатии, проникающая способность в эмпатии. При обработке данных подсчитывается число соответствующих ключу ответов по каждой шкале, затем определяется общий балл, который указывает на уровень эмпатии. Критерии оценки уровня эмпатии: 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии; 29-22 – средний; 21-15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий. Опросник общих эмпатийных тенденций (А. Меграбян, Н. Эпштейн) позволяет выявить общие эмпатийные тенденции.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГУСО «Витебский дом- интернат для престарелых и инвалидов» в количестве 30 человек

Результаты и их обсуждение Высокий уровень эмпатии имеют 30% испытуемых. Такие люди имеют более выраженную положительную эмоциональную реакцию в общении с людьми, проявляют альтруизм в реальных поступках, склонны оказывать помощь.

Нормальным уровнем обладают 60% испытуемых. Они, как правило, в общении с человеком более склонны судить о нем по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между участниками общения. Низкий уровень эмпатии был выявлен у 10% испытуемых. Такие люди обладают минимальной способностью к сопереживанию, считают, что показывать и проявлять свои чувства в возможно только в состоянии аффекта, очень редко соглашается с мнением других. В результате ему очень сложно установить теплые и доверительные отношения. Очень высокий и очень низкий уровень отсутствует. Таким образом, большая часть испытуемых характеризуется средним уровнем эмпатии – у них хорошо развита способность постигать сущность и внутреннее состояние партнера по общению, способность личности благодаря пониманию чувств другого человека эмоционально отзываться на его переживания, способность принимать переживания другой личности и сопереживать ей в процессе межличностных отношений. Исследования отдельных каналов эмпатии у неработающих взрослых

Анализ данных показывает, что у испытуемых, более выражены следующие каналы эмпатии:

- эмоциональный канал – способность входить в эмоциональный резонанс с другими людьми – сопереживать, соучаствовать, эмоциональная отзывчивость (5,2);
- идентификация в эмпатии, что предполагает высоко развитые способности понимать других на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера (4,5);
- проникающая способность в эмпатии, позволяющая создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности (4,1);

Менее всего выражена у испытуемых выражены установки, затрудняющие действие всех эмпатических каналов (стремление к избеганию личных контактов, нежелание проявлять интерес к другой личности, равнодушное отношение к переживаниям и проблемам других) (3,1).

Таким образом, испытуемые характеризуются способностью входить в эмоциональный резонанс с другими людьми – сопереживать, соучаствовать, способностью понимать других на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера, проникающей способностью в эмпатии, позволяющая создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

Заключение Совместная деятельность – процесс достижения групповых целей, в котором группа выступает как агрегированный субъект совместного действия со специфическими мотивами, методами и межличностными отношениями. Общие знания, убеждения и идеи формируют групповое сознание, отражающее основные характеристики коллективного действия. А на достижение положительных результатов совместных действий влияют: важность их целей, распределение ролей согласно нормам группового поведения и притязаниям отдельных лиц, организация самоуправления, этическая регламентация межличностных отношений, и психологическая совместимость членов группы. Внутренняя солидарность, согласованность индивидуальных действий, взаимная поддержка, оптимальное управление – условия успешного осуществления совместных действий.

Для выявления особенностей развития эмпатии в совместной деятельности нами было проведено исследование. По результатам которого было выявлено следующее.

Большинство испытуемых (60%) характеризуется нормальным уровнем эмоционального отклика. Они, как правило, в общении с человеком более склонны судить о нем по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между участниками общения.

Большая часть испытуемых характеризуется средним уровнем эмпатии – у них хорошо развита способность постигать сущность и внутреннее состояние партнера по общению, способность личности благодаря пониманию чувств другого человека эмоционально отзываться на его переживания, способность принимать переживания другой личности и сопереживать ей в процессе межличностных отношений.

Испытуемые характеризуются способностью входить в эмоциональный резонанс с другими людьми – сопереживать, соучаствовать, способностью понимать других на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера, проникающей способностью в эмпатии, позволяющая создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

Список использованной литературы:

1. Борисов, Ю.Ю. Курс лекций по сестринскому делу в гериатрии. Учебное пособие. / Ю.Ю. Борисов. – Краснодар, 2017. – 116 с.
2. Вишневская, Н.В. Общение как ценность среднего медицинского работника / Н.В. Вишневская. – Чита: Молодой ученый, 2015. – 276 с.
3. Даутова, Р.Т. Профессиональное общение медицинского работника среднего звена / Р.Т. Даутова. – М., 2015. – 280 с.
4. 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, 2014. – 337 с.

Полозов Н.И.
polozov1999@gmail.com
Крестьянинова Т.Ю., доцент, кандидат биологических наук
auta@bk.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.92

ВЛИЯНИЕ И ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Статья посвящена проблеме дальнейшего самоопределения и исследованию профессиональной направленности профильных классов.

Ключевые слова: подросток, профессия, профориентация, старшеклассник, способности, склонность.

INFLUENCE AND FACTORS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

The article is devoted to the problem of further self-determination and the study of the professional orientation of specialized classes.

Key words: teenager, profession, career guidance, high school student, abilities, inclination.

Введение. Выбор профессии – одна из наиболее важных жизненных проблем с которой сталкивается подросток. Эта проблема является актуальной, потому что проблема поиска профессии у молодых людей сопряжены и изменяется в личностную проблему поиска себя. К.К. Платонов указывает, что стремление понять себя и свое место в мире, являясь общим процессом личностного самоопределения, сопряжено с самоопределением профессиональным, объективно встроенным в структуру взаимоотношений личности и общества, и имеющим свои специфические особенности [1]. Профессиональное самоопределение состоит не только в появлении направленности на выбор конкретной профессии, но и в нахождении внутренних ресурсов, т. е. мотивов и склонностей личности для выбора своего будущего.

Так же можно отметить, что огромный поток информации по большей части не только не помогает старшекласснику при выборе профессии, но и приводит его в такое состояние как: неопределенность, подавленность и растерянность. Осознание своих индивидуальных особенностей старшеклассником позволит ему соотнести их с требованиями, предъявляемыми его профессиональной деятельностью в будущем. Его профессиональный интерес поможет определиться с будущей профессией. В старшем школьном возрасте школьники сталкиваются с тем, что в основе их отношения к работе лежит не собственный опыт, а полученный от родственников, друзей и знакомых. Этот опыт чаще всего абстрактен и не переживаем. Кроме этого, нужно правильно оценить свои возможности – наличие образования, уровень здоровья, материальное положение семьи, а также свои склонности и способности.

Если рассматривать черты особенности личности через ценностные ориентации, то они будут разные. Личность формируется через отношения с людьми. Черты личности социально детерминированы. Ценностные ориентации можно определить, как направленность личности на создание социальных ценностей. Понятие ценностных ориентаций следует понимать в системе отношений между потребностями личности и общественными ценностями [2]. Каждый пытается усвоить те ценности, которые лучше всего соответствуют его или ее целям и интересам.

Существуют ценности, которые можно выделить применительно к профессиональной деятельности: самоутверждение в ближайшем социальном окружении; авторитет в коллективе; самосовершенствование и т.д. [3]. Удовлетворение такой потребности, как потребность в профессиональном самоопределении или самоутвер-

ждении, происходит в процессе практической деятельности человека и только в том случае, если избранная профессия, ему по душе.

Профориентационная работа должна быть включена в контроль детей со стороны их родителей. Старшеклассник должен думать о своем будущем в юном возрасте. Конкретные цели и пути их решения – вот что он должны ставить сам для себя. Родителям необходимо вести беседы со своими детьми о самостоятельной жизни в обществе и нахождение своего места в нем, чтобы он мог сосредоточиться только образовательном процессе. И это, мне кажется, самый главный аспект в воспитании – развитие самостоятельности в принятии решений. Подростку будет интереснее узнавать о профессиях от родителей, чем от других источников информации. Родитель объяснит плюсы и минусы той или иной профессии, чтобы он мог принять более правильное решение, поддержать его в непростом выборе. Подросток не сможет найти свое место в обществе, если родители не примут меры, во вовлеченность его интересов [4].

Проблемы выбора рассматривались многими зарубежными психологами. В рамках когнитивной психологии подробно исследуются факторы, способствующие совершению выбора в конкретной ситуации.

В этом плане одной из наиболее детально разработанных является теория конструктивного альтернативизма Дж. Келли, которая предполагает, что реальность по разному интерпретируется разными людьми. То есть люди воспринимают мир при помощи систем или моделей, называемых конструктами. Они обладают набором конструктов, из которого выбирают те, что необходимы для интерпретации событий своей жизни. Более того, каждый день они должны выбирать, какой конструкт использовать для понимания событий. Основной постулат Келли гласит: «Процессы личности – это проложенные в психике каналы, в русле которых человек прогнозирует события». Это означает, что поведение определяется тем, как человек прогнозирует будущие события.

К. Роджерс для обозначения людей, которые полностью используют свои способности, реализуют свой потенциал и стремятся к познанию себя, применил термин «полноценно функционирующий человек». Характеризуя таких людей, Роджерс подчеркивает, что основой выбора для них служит внутреннее ощущение «я поступаю правильно», тогда как многие люди в ситуации выбора полагаются на социальные нормы, на суждения других или на прошлый опыт. Еще одной характеристикой полноценно функционирующего человека, отмеченной Роджерсом, является эмпирическая свобода как чувство внутренней силы, которое позволяет делать ему из множества возможностей свободный выбор, так как единственный, кто отвечает за свои действия и их последствия, это он сам.

По убеждению Э. Эриксона, выбор профессии, по существу, превращается в выбор образа жизни в целом, так как различным видам профессиональной занятости соответствуют различные стили жизни.

Чтобы сделать правильный выбор, у молодого человека должно быть верное понимание себя, а также обоснованная оценка того, в какой области он мог бы наилучшим образом приспособиться к трудовой жизни. В конечном счете выбор той или иной профессии (по выражению Эриксона – «карьер») может дать представление о том, какого типа личностью он хочет стать.

Колебания в выборе профессии у подростков часто являются проявлением более фундаментальной неопределенности в сфере их личной идентичности. Проблема с выбором карьеры, согласно Э. Эриксону, может быть частным проявлением кризиса идентичности [1].

Таким образом, в настоящее время нет однозначности в понимании ситуации выбора, в науке отсутствует соответствующая теория. Проблема профессионального

выбора как частный случай личностного выбора является, таким образом, крайне актуальной, но недостаточно разработанной.

Обзор литературы показал, что в педагогических работах по профориентации в основном ставится задача организации эффективных профориентационных мероприятий, которые могут быть проведены в рамках средней общеобразовательной школы, но малой степени уделяется внимание склонностям учащегося, влиянию родительского мнения и СМИ на самоопределение профессиональной деятельности.

Материал и методы. В качестве методов исследования были использованы: изучение и анализ научной литературы по исследуемой проблеме; методика «Профиль обучения» (Г.В. Резапкина, С.Ф. Медведская), опросник «Определение профессиональных склонностей» (методика Л. Йовайши в модификации Г. Резапкиной). Экспериментальная работа проводилась на базе ГУО Гимназия №2 г. Новополоцка, были обследованы ученики IX класса.

Результаты и их обсуждение. IX «В» – 16 чел. (80 % от общего количества учащихся класса) по результатам обследования: У 12 учащихся выявлен ярко – выраженный либо умеренно – выраженный интерес к одной или нескольким профессиональным сферам деятельности (75 % опрошенных). У 4 учащихся не выявлены сферы профессиональных интересов.

Ярко – выраженный интерес учащихся к нижеперечисленным профилям обучения распределился следующим образом: физико – математический (физика, математика, информатика) – 6.25%; математико – географический (математика и география) – 0%; экономический (математика, иностранный язык) – 6.25%; биолого – химический (химия и биология) – 12.5%; филологический (литература, русский и белорусский язык, иностранные языки) – 12.5%; технологический (химия и математика) – 12.5%; историко – обществоведческий (история Беларуси, обществоведение, всемирная история) – 18.75%; педагогический (биология, история Беларуси, и предметы для конкретных направлений преподавания (математика, русская литература и т.д.) – 6.25%; художественно – эстетический (история Беларуси, творчество) – 0%; оборонно – спортивный (физическая культура и здоровья, допризывная подготовка) – 0%. Исследование сферы профессиональных интересов испытуемых показало, что, обучающихся не привлекают следующие дисциплины и направления: математико – географический, художественно – эстетический и оборонно – спортивный. На первые места они ставят направления: историко – обществоведческий, биолого – химический и филологический. Так же 25% учащихся не имеют выраженных профессиональных интересов, что свидетельствует об их неготовности к профессиональному самоопределению. Результаты опросника «Определение профессиональных склонностей» (методика Л. Йовайши в модификации Г. Резапкиной) выявили, что у респондентов чаще остальных типов склонностей встречается склонность к работе на производстве и к исследовательской деятельности, наименее – к планово – экономическим видам деятельности.

Заключение. Таким образом, в результате проведенного исследования, установлено, что большинство современных молодых людей серьезно относятся к проблеме выбора будущей профессии, они осознанно идут к этой цели. Наибольшее влияние на выбор оказывает их ближайшее окружение: семья, друзья, учителя, при этом чуть больше половины привлекает возможность развивать свои способности, интеллектуальный характер деятельности и возможность приносить людям пользу, в то время как остальные отдают предпочтение материальной независимости и возможности самим организовывать свое время.

Социально-педагогическая роль школы заключается в формировании всесторонне развитых и подготовленных к труду подрастающих поколений. Педагог помогает ученикам понять свои склонности, способности и таланты, а также направляет их профессиональные интересы. Он поможет родителям разобраться с выбором профессии для своего

ребенка. Педагог должен быть в курсе педагогических проблем, способностей и склонностей школьника, чтобы решить те задачи, которые ставит перед собой школа: ориентация на выбор профессии, подготовка молодежи к будущей профессии.

Исходя из общения со старшеклассниками наблюдается тенденция в выборе сферы IT – технологий. Большинство идеализируют свое будущее с профессиями: vaskend – разработчик, веб – дизайнер, тестировщик, системный аналитик. Исследования, проведенные на базе ГУО Гимназия №2 г. Новополоцка, указывают на приоритет в выборе профессии на основе места жительства, влияния родственников и СМИ на будущее самоопределение подростка, а не от профессиональных склонностей и способностей.

Проведенные методики позволили выявить различие индивидуальных склонностей и интереса в выборе будущей профессии. На основании полученных данных можно провести работу по повышению интереса к наименее предпочитаемым профилям в обучении.

Список использованной литературы:

1. Об изучении и формировании личности учащегося / К.К. Платонов, Б.И. Адашкин. – М.: Высшая школа, 1966. – 224 с.
2. Взаимодействие общеобразовательной школы и специальных учебных заведений в профессиональной ориентации молодежи: Межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль: ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1984, – 98 с.
3. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н.С. Пряжников. – М.: НПО: «Модэк», 2002. – 400 с.
4. Кузина, С. В. Роль СМИ в формировании культурных приоритетов молодежи / С.В. Кузина// Власть. – 2007. – N 8. – С. 47-52.

Поплавский Н.Н.*, старший преподаватель
nik.poplavskiy.55@mail.ru

Усенко И.С.**, доцент, кандидат педагогических наук
usenko2882@mail.ru

*БГПУ имени М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь
**МГЛУ, г. Минск, Республика Беларусь

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ СПОРТСМЕНОК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ТРАДИЦИОННО «ЖЕНСКИМИ» И «МУЖСКИМИ» ВИДАМИ СПОРТА

Статья посвящена проблеме особенностей формирования таких компонентов личности, как Я-концепция и самооценка у спортсменок. Показано, что на процесс формирования полового типа при занятиях спортом могут влиять особенности Я-концепции. Выявлено, что у спортсменок, занимающихся «женским» видом спорта, более выражены рефлексивное, социальное и физическое Я, а у занимающихся «мужским» видом спорта, более выражены рефлексивное, перспективное и деятельное Я

Ключевые слова: Я-концепция, маскулинность, феминность, «женские» и «мужские» виды спорта, психологический половой тип, самооценка.

FEATURES OF THE SELF-CONCEPT OF ATHLETES PLAYING TRADITIONALLY “FEMALE” AND “MALE” SPORTS

The article is devoted to the problem of the formation of such personality components as self-concept and self-esteem in female athletes. It has been shown that the process of sexual type formation during sports can be influenced by the characteristics of the self-concept. It was revealed that athletes involved in “female” sports have more pronounced reflexive, social and physical selves, and those involved in “male” sports have more pronounced reflexive, perspective and active selves.

Key words: Self-concept, masculinity, femininity, “female” and “male” sports, psychological gender type, self-esteem.

Введение. Современные исследователи подчеркивают важность фактора маскулинности и феминности на поведение и формирование личности. Особенно актуальна эта проблема в спортивной психологии, когда все больше девушек и женщин начинают заниматься профессиональным спортом

В данной статье обсуждается проблема особенностей формирования Я-концепции как маркера психологических половых типов под влиянием занятий спортом. Несмотря на очевидность связи маскулинности со спортивными успехами, многие аспекты данной проблемы остаются недостаточно изученными. Доказано влияние спорта на формирование внешних признаков маскулинности у спортсменов, половой диморфизм практически стирается [1]. В то же время, проблема влияния занятий профессиональным спортом на психологический пол личности, описательную сторону его личности Я- концепцию и содержательные характеристики-самооценку, является остро дискуссионной, и требует пристального внимания исследователей.

Психологический половой тип определяет выбор вида спорта для занятий. Так как мужчины, как правило, отличаются силой, склонностью к риску, высокой энергичностью и уверенностью в себе, они выбирают рискованные виды спорта, требующие проявления волевых качеств (бокс, футбол, хоккей. Что касается женщин, которые чаще всего мягкие, менее сильные и более доброжелательные, то чаще их интересуют виды спорта, позволяющие продемонстрировать свою женственность (танцы, гимнастика, фигурное катание и др.). Вместе с тем, всё больше современных женщин отдают предпочтение мужским видам спорта, таим как тяжелая атлетика, гребля, бокс и т.д.

Соотношение пола и гендера в спорте может носить конфликтный характер. В частности, А.Л. Ворожбитова считает, что «вовлечение женщин в такие виды спорта, которые изначально были только маскулинными: в спортивные единоборства, футбол, тяжелую атлетику, бои без правил, бодибилдинг и другие приводит к тому, что у спортсменов гендер чаще, чем во многих других областях жизни, входит в противоречие с биологическим полом» [2, с. 69].

Согласно некоторым исследованиям о взаимосвязи особенностей психологического пола спортсменов и роли спорта в их формировании, можно заключить о том, что под влиянием спорта у девушек повышается маскулинность [3].

Вместе с тем, большую роль в этом процессе играет вид спорта, которым занимается спортсменка. По данным исследования А.А. Веселова, занятия феминными видами спорта повышает выраженность «женственных» черт характера у спортсменок, а занятия маскулинными видами способствует усилению мужественности [4 с. 74].

В зависимости от личностных и Я-концепции качеств индивид выбирает тот вид спорта, который соответствует его внутренним характеристикам и возможностям. С другой стороны, занятия профессиональным спортом влияют на развитии личности спортсмена, способствуют маскулинизации, приобретению таких качеств, как доминантность, самоуверенность, независимость. Также, занятия спортом приводят к появлению в структуре Я-концепции личности занимающихся большего процента положительного количества самоописания и позитивной Я-концепции в целом.

Физическая Я-концепция рассматривается как специфическая область, которая имеет особое значение в контексте спорта и физической активности, поскольку включает в себя соответствующую информацию о теле и аспектах физических областей, таких как сила, выносливость, спортивные способности или внешний вид, и включает в себя отношения, мнения и познания, которые человек имеет в отношении собственного тела. Его рассматривают и как предиктор, и как результат физической активности.

В литературе имеются данные о гендерных и возрастных различиях в физической Я-концепции и самооценке, при этом мальчики обычно набирали более высокие баллы, чем девочки (А. Колли, Э. Берман). Гендерные различия можно объяснить гендерными стереотипами, гендерными ролевыми ожиданиями и большими возможностями для участников-мужчин развивать свои физические навыки. В результате физическая Я-концепция становится более сложной и дифференцированной.

Позитивные представления о себе у спортсменов лежат в континууме от благоприятного и положительного субъективного восприятия к неблагоприятному и отрицательному субъективному восприятию самого себя, которое исходит из феноменологической организации индивидуальных переживаний и представлений во всех аспектах самовоздействия. Представление о себе определяется воспринимаемой внешностью, телосложением и важностью внешности для участия в спорте. В частности, в подростковом возрасте внешний вид имеет решающее значение для восприятия образа себя. Следовательно, положительный образ Я коррелирует с более адаптивными подростками, которым легче интериоризировать новый личностный конструкт, а отрицательный образ Я – с менее адаптивными подростками, которые сталкиваются с трудностями перестройки, в результате чего возникает риск возникновения личностного диссонанса и внутрличностные конфликты.

Таким образом, анализ исследований по проблеме показал, что на процесс формирования полового типа при занятиях спортом могут влиять особенности Я-концепции личности – представления о себе, особенности самовосприятия, самооценка. В спортивной деятельности высокая самооценка позволяет добиваться высоких результатов. Гендерные различия Я-концепции связаны с гендерными стереотипами, гендерными ролевыми ожиданиями и физическими возможностями мужчин и женщин.

Материал и методы. Гипотеза исследования: предполагается, что у спортсменов, занимающихся «мужскими» видами спорта, в большей степени выражен маскулинный тип, а у спортсменок, занимающихся «женскими» видами спорта – феминный тип. Из этого следовало, что в Я-концепции занимающихся девушек-спортсменок будут обнаружены различия. Спортсменки, занимающиеся «женским» видом спорта, будут характеризоваться выраженной ригидностью Я-концепции, а у занимающихся «мужскими» видами, в Я-концепции будут преобладать деятельные характеристики.

Эмпирическая база исследования: в исследовании приняли участие 60 девушек в возрасте 20-30 лет. Выборку составили 2 группы: 1) 30 девушек, занимающихся «женскими» видами спорта (спортивные танцы); 2) 30 девушек, занимающихся «мужскими» видами спорта (тяжёлая атлетика).

Методики исследования:

1. Методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, модификация Т.В. Румянцевой).

Данная методика используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с Я-концепцией. Методика включает в себя 26 показателей, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности: «Социальное Я», «Коммуникативное Я», «Материальное Я», «Физическое Я», «Деятельное Я», «Перспективное Я»

Методы математико-статистической обработки данных. Для оценки различий между группами применялся критерий U-Манна-Уитни.

Результаты и их обсуждение. Результаты диагностики Я-концепции у спортсменок, занимающихся «женскими» и «мужскими» видами спорта, показаны в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики характеристик Я-концепции у спортсменок, занимающихся «женскими» и «мужскими» видами спорта (общее количество значение)

Шкалы	Группа 1	Группа 2
Социальное Я	254	96
Коммуникативное Я	36	30
Материальное Я	0	6
Физическое Я	186	134
Деятельное Я	80	136
Перспективное Я	76	138
Рефлексивное Я	552	146

Наглядно результаты диагностики характеристик Я-концепции у спортсменок, занимающихся «женскими» и «мужскими» видами спорта, показаны на рисунке.

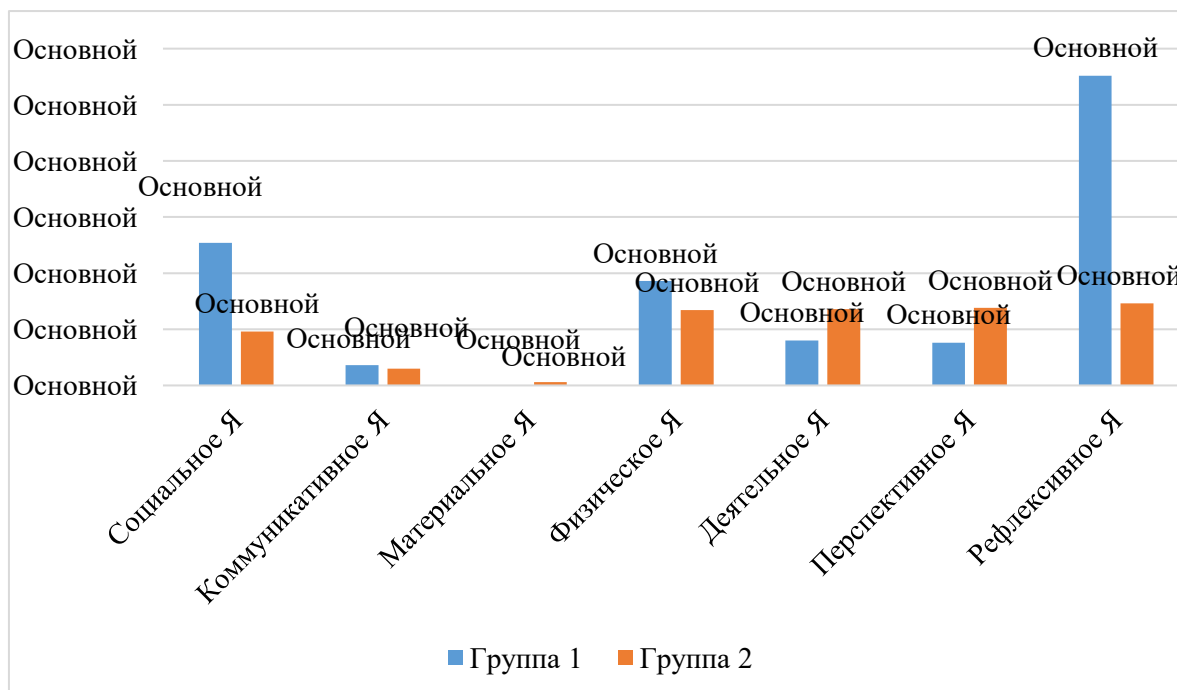


Рисунок – Показатели характеристик Я-концепции у спортсменок, занимающихся «женскими» и «мужскими» видами спорта

Анализ данных показывает, что в группе спортсменок, занимающихся «женским» видом спорта, выявлены следующие особенности:

- самые высокие показатели у испытуемых наблюдаются по шкале «Рефлексивное Я» – 552 значения (это 46,62 %). Сюда относятся характеристики, отражающие особенности их личности и моделей поведения, эмоциональное отношение к себе. Такие показатели указывают на то, что у спортсменок данной группы сильно развиты навыки самоанализа;

- наблюдаются высокие показатели по шкале «Социальное Я» – 254 значения (21,45% испытуемых дали ответы, относящиеся к данной шкале). Сюда относятся характеристики, отражающие их профессиональную роль, семейную и групповую принадлежность;

- средние показатели по шкале «физическое Я»-186 значений (15,71%). Сюда включены характеристики, отражающие описание собственной внешности и физического состояния;

- низкие показатели по шкалам «деятельное Я» -80 значений (6,76%), «перспективное я» – 76 значений (6,42%), «коммуникативное Я» – 36 значений (3,04 %);

- по шкале «материальное Я» ответов не дано (0%).

В группе спортсменок, занимающихся «мужскими» видами спорта, результаты выглядят следующим образом:

- самые высокие показатели у испытуемых наблюдаются по шкале «Рефлексивное Я» – 146 значений (это 21,28%);

- наблюдаются средние показатели по шкале «Перспективное Я» – 138 значений (20,12 %). Испытуемые этой группы чаще высказывали свои пожелания и намерения относительно будущего («хочу стать тренером»), чем испытуемые из первой группы;

- средние показатели по шкале «физическое Я» – 134 значений (19,53%), «деятельное Я» – 136 значений (19,83 %), «социальное Я» – 96 значений (13,99%);

- низкие показатели по шкалам «коммуникативное Я» – 30 значений (4,37%) и материальное Я» – 6 значений (0,87%).

Большая часть спортсменок, занимающихся «женскими» видами спорта, относят себя к феминному типу идентичности. Что касается спортсменок, занимающихся «мужскими» видами спорта, у них более выражен маскулинный тип идентичности. Сравнительный анализ показал, что у спортсменок, занимающихся «женскими» видами спорта достоверно выше феминность, а у спортсменок, занимающихся «мужскими» видами спорта достоверно выше маскулинность.

Спортсменки, занимающиеся «женским» видом спорта, характеризуются: выраженной ригидностью Я-концепции, желанием сохранить свои личностные качества и их самооценку, признанием своей привлекательности для других, ощущением принятия другими, склонностью осуждать и винить себя за неудачи, наличием внутренних сомнений и склонностью к чрезмерной рефлексии, требовательностью к себе. Спортсменки, занимающиеся «мужским» видом спорта, демонстрируют выраженную самооценку и веру в свой потенциал, высокую оценку своего внутреннего мира, выраженную уверенность в своих возможностях, высокое самоуважение и чувство жизненной компетентности, удовлетворённость собой, нежелание раскрывать себя и признавать свои проблемы, а также переживание своего «Я» как способного противостоять жизненным обстоятельствам и проявлять автономное поведение. Сравнительный анализ показал: у спортсменок, занимающихся «женским» видом спорта, – отраженное самоотношение, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтности, самообвинение, а у спортсменок, занимающихся «мужским» видом спорта, достоверно выше выраженность закрытости, самоуверенности, саморуководства, самооценности.

Заключение. Таким образом, подтвердилось предположение, что спортсменки, занимающиеся «женским» видом спорта характеризуются выраженной ригидностью Я-концепции, а у занимающихся «мужскими» видами в Я-концепции преобладают деятельные характеристики.

В результате эмпирического исследования было выявлено, что у спортсменок, занимающихся «женским» видом спорта, более выражены рефлексивное, социальное и физическое Я – у них более выражены склонность описывать себя характеристиками, отражающими их личностные качества и индивидуальные особенности, эмоциональное отношение к себе, семейную и групповую принадлежность, внешность и физические данные. У занимающихся «мужским» видом спорта, более выражены рефлексивное, перспективное и деятельное Я – они более склонны описывать себя характеристиками, отражающими их личностные качества и индивидуальные особенности, эмоциональное отношение к себе, намерения и пожелания на будущее в различных жизненных сферах, а также интересы и увлечения, способности к деятельности.

Список использованной литературы:

1. Дамадаева, А. . Влияние занятий спортом на гендерные характеристики личности женщин / А.С. Дамадаева // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2010. – №3 (61). – С. 45-47.
2. Цикунова Н.С. Гендерные характеристики личности спортсменов в маскулинных и фемининных видах спорта : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.04 / Н.С. Цикунова. – СПб, 2003. – 25с.
3. Ворожбитова, А.Л. Гендер в спортивной деятельности / А.Л. Ворожбитова. – М. : Флинта, 2010. – 216 с.
4. Веселов, А.А. Влияние спорта на формирование личности / А.А. Веселов, П.В. Шаров // Вестник науки и образования. – 2020. – № 13-1(91). – С. 73-75.

УДК 159.9

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ, ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ У ИНДИВИДОВ С ВЫСОКИМ И НИЗКИМ УРОВНЕМ МАКИАВЕЛЛИЗМА

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи когнитивно-аффективных свойств личности (эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность) и социальных и индивидуальных ценностей у индивидов с высоким и низким уровнями макиавеллизма в период ранней взрослости. Обнаружено, что индивиды с высоким и низким уровнем макиавеллизма используют способности эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности для реализации различных ценностей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная креативность, ценностные ориентации, «тёмная триада», макиавеллизм, ранняя взрослость.

EMOTIONAL INTELLIGENCE, EMOTIONAL CREATIVITY AND INDIVIDUAL AND SOCIAL VALUES IN INDIVIDUALS WITH HIGH AND LOW LEVEL OF MACHIAVEELLISM

The article presents the results of an empirical study of the relationship between cognitive-affective personality traits (emotional intelligence and emotional creativity) and social and individual values in individuals with high and low levels of Machiavellianism during early adulthood. It was found that individuals with high and low levels of Machiavellianism use the abilities of emotional intelligence and emotional creativity to realize different values.

Key words: emotional intelligence, emotional creativity, value orientations, “dark triad”, Machiavellianism, early adulthood.

Введение. В современной психологии весьма актуальны исследования свойств личности, которые обуславливают характер взаимоотношений индивида с другими людьми. К характеристикам можно отнести эмоциональный интеллект, эмоциональную креативность и субклинические свойства личности (черты «темной триады»).

Эмоциональный интеллект – это способность осознавать собственные и чужие эмоции, умение управлять ими, а также строить эффективные отношения с людьми. Психолог Д.В. Люсин выделяет в структуре эмоционального интеллекта межличностный и внутриличностный компоненты. Межличностный эмоциональный интеллект включает способности к пониманию и управлению чужих эмоций, внутриличностный – к пониманию и управлению собственными эмоциями.

Эмоциональная креативность – это способность генерировать новые эмоциональные переживания, включает в себя: понимание разнообразных эмоциональных переживаний, способность переживать необычные, с трудом поддающиеся описанию эмоции и умение выражать свои эмоции. Американский учёный Дж. Эйверилл в структуре эмоциональной креативности выделил следующие компоненты: эффективность, новизна, аутентичность и готовность.

Симптомокомплекс «тёмная триада» в психологии представляет собой группу субклинических свойств личности, включающую три личностные черты: макиавеллизм, нарциссизм и психопатию. Макиавеллизм – это устойчивая характерологическая особенность, проявляющаяся в склонности манипулировать другими людьми в межличностных отношениях с целью достижения своих сугубо эгоистических целей [2].

Поскольку именно от ценностных ориентаций личности зависит, как она будет использовать свои способности: на благо общества либо асоциальным образом, то в данном исследовании ценностные ориентации рассматриваются как феномены, опосредующие взаимосвязи между эмоциональным интеллектом, эмоциональной креативностью и субклиническими чертами личности.

Ценностные ориентации – это качественная характеристика личности, определяющая его отношение к убеждениям и предпочтениям, которые регулируют его поведение для достижения жизненных целей. В данной работе мы придерживаемся модели Ш.Шварца, в которой он выделял индивидуальные и социальные ценности: Универсализм, Доброта, Самостоятельность, Конформизм, Власть, Безопасность, Достижение, Гедонизм, Традиция и Стимуляция.

Цель исследования – определить характер взаимосвязи компонента «тёмной триады» (макиавеллизма) с когнитивно-аффективными свойствами личности (эмоциональным интеллектом и эмоциональной креативностью) и показателями социальных и индивидуальных ценностей в период ранней взрослости.

Материал и методы. Для диагностики эмоционального интеллекта использовался опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсина [4]. Для диагностики эмоциональной креативности использовался опросник эмоциональной креативности «ЕСІ» Дж. Эйверилла адаптации И.Н. Андреевой [1]. Для диагностики социальных и индивидуальных ценностей использовался ценностный опросник «ЦО» Ш. Шварца [5]. Для диагностики основных черт «тёмной триады» (макиавеллизм, нарциссизм, психопатия) использовался опросник «Тёмная дюжина» П. Джонасона, Г. Вебстера в адаптации Т.В. Корниловой [3].

Выборка составила 100 человек в возрасте от 20 до 40 лет (период ранней взрослости согласно Э.Эриксону).

Осуществлялась количественная обработка результатов исследования. Для количественной обработки использовался пакет компьютерных программ «Statistica 8.0». Для обработки данных были использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена (для статистического изучения связи между явлениями).

На первом этапе исследования нами были выделены индивиды с высоким и низким уровнем макиавеллизма. Для этого использовался метод Р. Кеттелла: были рассчитаны средние значения и стандартное отклонение для компонента «тёмной триады» – макиавеллизм ($M=10,34$, $SD=3,77$). Для определения границ высокого уровня к среднему значению прибавлялось стандартное отклонение, для выявления низкого уровня – вычиталось. Таким образом, установлено следующее количество респондентов с высоким уровнем макиавеллизма – 15 человек, с низким уровнем – 7 человек.

Далее был проведён корреляционный анализ переменных когнитивно-аффективных свойств личности и переменных социальных и индивидуальных ценностей у индивидов с высоким уровнем макиавеллизма с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена.

Обнаружена значимая корреляционная связь ($p \leq 0,05$) между переменными «новизна» и «традиция». Величина и знак корреляции свидетельствуют о сильной отрицательной связи. Это означает, что чем более развита способность переживать оригинальные, необычные и с трудом поддающиеся описанию эмоции у индивидов с высоким уровнем макиавеллизма, тем менее они придерживаются традиций.

Кроме того, выявлены значимые корреляционные связи ($p \leq 0,05$) у индивидов с высоким уровнем макиавеллизма, величина и знак которых свидетельствует о сильной положительной связи, между следующими переменными:

1) «подготовленность» и «доброта», что означает, чем больше знаний об эмоциях накапливает индивид на основе своего социально обусловленного опыта и какое значение ему придаёт, тем более стремится к сохранению благополучия людей, с которыми он находится в личных контактах;

2) «аутентичность» и «стимуляция», что означает, чем более развита у индивида способность создавать индивидуально особенные, неповторимые эмоции, тем он более склонен к глубоким переживаниям для поддержания оптимального уровня активности;

«ВП» и «традиция», что означает, что чем выше выражено понимание своих эмоций, тем сильнее индивид придерживается традиций;

«ВУ» и «самостоятельность», «гедонизм», что означает, что чем выше выражено управление своих эмоций, тем более индивид склонен к самоконтролю, независимо-сти и стремлению получать наслаждение или чувственное удовольствие.

На следующем этапе исследования был проведён корреляционный анализ переменных когнитивно-аффективных свойств личности и переменных социальных и индивидуальных ценностей у индивидов с низким уровнем макиавеллизма с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена.

Выявлены значимые корреляционные связи ($p \leq 0,05$) у индивидов с низким уровнем макиавеллизма, величина и знак которых свидетельствует о сильной положительной связи, между следующими переменными:

«подготовленность» и «стимуляция», что означает, чем больше знаний об эмоциях накапливает индивид на основе своего социально обусловленного опыта и какое значение ему придаёт, тем более он склонен к глубоким переживаниям для поддержания оптимального уровня активности;

«МП» и «власть», «достижение», «самостоятельность», «стимуляция», что означает, чем выше выражено понимание чужих эмоций, тем более индивид склонен к достижению социального статуса или престижа, контролю или доминирования над людьми, стремлению к личному успеху, самоконтролю и независимости, глубоким переживаниям для поддержания оптимального уровня активности;

1) «МУ» и «власть», «самостоятельность», «стимуляция», что означает, чем выше выражено управление чужими эмоциями, тем более индивид склонен к достижению социального статуса или престижа, контролю или доминирования над людьми, самоконтролю и независимости, глубоким переживаниям для поддержания оптимального уровня активности;

«ВУ» и «власть», «достижение», «стимуляция», «доброта», что означает, чем выше выражено управление своими эмоциями, тем более индивид склонен к достижению социального статуса или престижа, контролю или доминирования над людьми, стремлению к личному успеху, глубоким переживаниям для поддержания оптимального уровня активности и сохранению благополучия людей, с которыми он находится в личных контактах;

«МЭИ» и «власть», «самостоятельность», «стимуляция», «универсализм», что означает, чем выше выражен межличностный эмоциональный интеллект, тем более индивид склонен к достижению социального статуса или престижа, контролю или доминирования над людьми, самоконтролю и независимости, глубоким переживаниям для поддержания оптимального уровня активности, пониманию, терпимости, защите благополучия всех людей;

«ВЭИ» и «власть», что означает, чем выше выражен внутриличностный эмоциональный интеллект, тем более индивид склонен к достижению социального статуса или престижа, контролю или доминирования над людьми;

«ПЭ» и «власть», «достижение», «стимуляция», что означает, чем выше выражено понимание эмоций, тем более индивид склонен к достижению социального статуса или престижа, контролю или доминирования над людьми, стремлению к личному успеху и глубоким переживаниям для поддержания оптимального уровня активности.

Результаты и их обсуждение. Индивидам с высоким уровнем макиавеллизма удаётся быть добрым за счёт развитой способности накапливать эмоции на основе своего прошлого, социально обусловленного опыта. Индивидам с низким уровнем – за счёт способности управления собственными эмоциями. Наряду с этим, у индивидов с высоким уровнем макиавеллизма стимуляция поддерживается способностью искренне выражать собственные эмоции, а с низким – способностью накапливать эмоции на основе своего прошлого, социально обусловленного опыта, управления своими и чужими эмоциями, развитым межличностным эмоциональным интеллектом и пониманием эмоций в целом. Кроме того, индивиды с высоким уровнем макиа-

веллизма самостоятельны благодаря выраженной способности к пониманию своих эмоций, а индивиды с низким уровнем макиавеллизма – к пониманию чужих эмоций и управлению ими, развитому межличностному эмоциональному интеллекту.

Заключение. Таким образом, у индивидов с высоким уровнем макиавеллизма обнаружены значимые корреляционные связи между переменными «новизна» и «традиции», «подготовленность» и «доброта», «аутентичность» и «стимуляция», «ВП» и «традиции», «ВУ» и «самостоятельность», «ВУ» и «гедонизм».

У индивидов с низким уровнем макиавеллизма выявлены значимые корреляционные связи между переменными «подготовленность» и «стимуляция», «МП» и «власть», «достижение», «самостоятельность», «стимуляция», «МУ» и «власть», «самостоятельность», «стимуляция», «ВУ» и «власть», «достижение», «стимуляция», «доброта», «МЭИ» и «власть», «самостоятельность», «стимуляция», «универсализм», «ВЭИ» и «власть», «ПЭ» и «власть», «достижение», «стимуляция».

Список использованной литературы

1. Андреева, И.Н. Адаптация опросника эмоциональной креативности (ЕС1) / И.Н. Андреева // Психол. журн. – 2011. – № 1/2. – С. 75–81.
2. Дериш, Ф.В. Симптомокомплекс «Темная триада» во взаимосвязи с базовыми свойствами личности / Ф.В. Дериш // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. №1. – 2015. – С. 18–27.
3. Корнилова, Т.В. Методика диагностики личностных черт Темной триады: апробация опросника Темная Дюжина / Т.В. Корнилова, С.А. Корнилов, М.А. Чумакова, М.С. Талмач // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 2. – С. 99–112.
4. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – С. 3–22.
5. Schwarz, S. Ease of retrieval as information: Another look at the availability heuristic / Schwarz S., Bless H., Strack F., Klumpp G., Rittenauer-Schatka H., Simons A. // J. of Personality and Social Psychol. – 1991. – 61. – P. 195-202.

Преснякова А.В., студентка
Каратерзи В.А., старший преподаватель
love.kafedra@mail.ru

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

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена исследованию чувства одиночества и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте. Развитие эмоционального интеллекта характеризуется средним и низким уровнем выраженности, средний уровень чувства одиночества также отмечается у большинства испытуемых. По результатам корреляционного анализа наличия выраженной взаимосвязи между исследуемыми параметрами не было обнаружено.

Ключевые слова: субъективное переживание одиночества, эмоциональный интеллект, юношеский возраст.

THE CORRELATION OF THE SUBJECTIVE EXPERIENCE OF LONELINESS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENCE

The article is devoted to the study of feeling of loneliness and emotional intelligence in adolescence. The development of emotional intelligence is characterized by an average and low level of severity; an average level of feelings of loneliness is also noted in the majority of subjects. According to the results of the correlation analysis, no pronounced relationship was found between the studied parameters.

Key words: subjective experience of loneliness, emotional intelligence, adolescence.

Введение. В последнее время проблеме одиночества посвящаются все больше работ, исследующие сущность, причины его возникновения, характерные проявления и влияние на различные категории людей в разные периоды жизни. Многие аспекты одиночества были освещены в трудах таких отечественных и зарубежных исследователей, как С.Г. Корчагина, Ж.В. Пузанова, С.В. Духновский, Д. Перлман, Л.Э. Пепло, Д. Зилбург, К. Боумен, И. Ялом и др. [1].

По мнению К. Голдберга, одиночество – это нарушенное восприятие времени: потребность в заботе, не удовлетворенная в течение долгого времени [2].

Одной из серьезнейших проблем человечества является проблема одиночества, когда взаимоотношения почему-то не складываются, не порождая ни дружбы, ни любви, ни вражды, оставляя людей равнодушными, по отношению друг к другу. Глубоко одинокие люди, как правило, очень несчастны, у них мало социальных контактов, их личные связи с другими людьми или ограничены или разорваны. В общественном сознании одиночество обычно связывается со зрелостью и пожилым возрастом, однако в последнее время появляется всё больше исследований, указывающих на то, что очень остро эта проблема стоит и в юношеском возрасте [3]. Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу, что человек может ощущать себя одиноким не только из-за каких-либо своих черт характера или внешних обстоятельств, но и вследствие низкого уровня эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект – способность идентифицировать собственные эмоции и эмоции окружающих и использовать эту информацию для принятия решений. Он состоит из следующих компонентов: идентификация, понимание, управление, использование эмоций. Эмоциональный интеллект может быть как внутрличностным, так и межличностным. П. Сэловей и Дж. Мэйер разработали модель, которая основывалась на том, что эмоции несут в себе информацию о связях человека с предметами либо с другими людьми. Иначе говоря, эмоции дают человеку представления о характере этих связей. При этом связи могут быть актуальными, вспоминаемыми и воображаемыми. Изменение связей с другими людьми и предметами приводит к изменению эмоций, переживаемых по этому поводу. Исходя из описанного, «эмоциональный интеллект» понимается как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления, принятия решений и построения отношений [4].

Мы предполагаем, что человек может ощущать себя одиноким не только из-за каких-либо своих черт характера или внешних обстоятельств, но и вследствие недостаточно высокого уровня эмоционального интеллекта. Неспособность человека понимать свои эмоции и эмоциональные переживания окружающих людей, плохая управляемость эмоциями, влияет на его субъективное ощущение одиночества. Таким образом, переживание субъективного одиночества в старшем подростковом и юношеском возрасте, с одной стороны, является нормой возрастного психологического развития, прежде всего истекающей из социальной ситуации возрастного развития этого периода, с другой стороны, глубокое и стойкое переживание своего субъективного одиночества является генерализованным показателем развития личности на момент наиболее ответственных ее самостоятельных жизненных выборов. То есть, в данном случае одиночество уже не ситуативно, оно указывает на глубокую интровертированность личности, а интроверсию / экстраверсию К.Г. Юнг считал почти врожденным состоянием.

Материал и методы. Опрос (опросник эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, методика «Дифференциальный опросник переживания одиночества» Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева), корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Результаты и их обсуждение. Результаты проведенного исследования по методике «Диагностика эмоционального интеллекта» Д.В. Люсина отражены на рисунке 1.

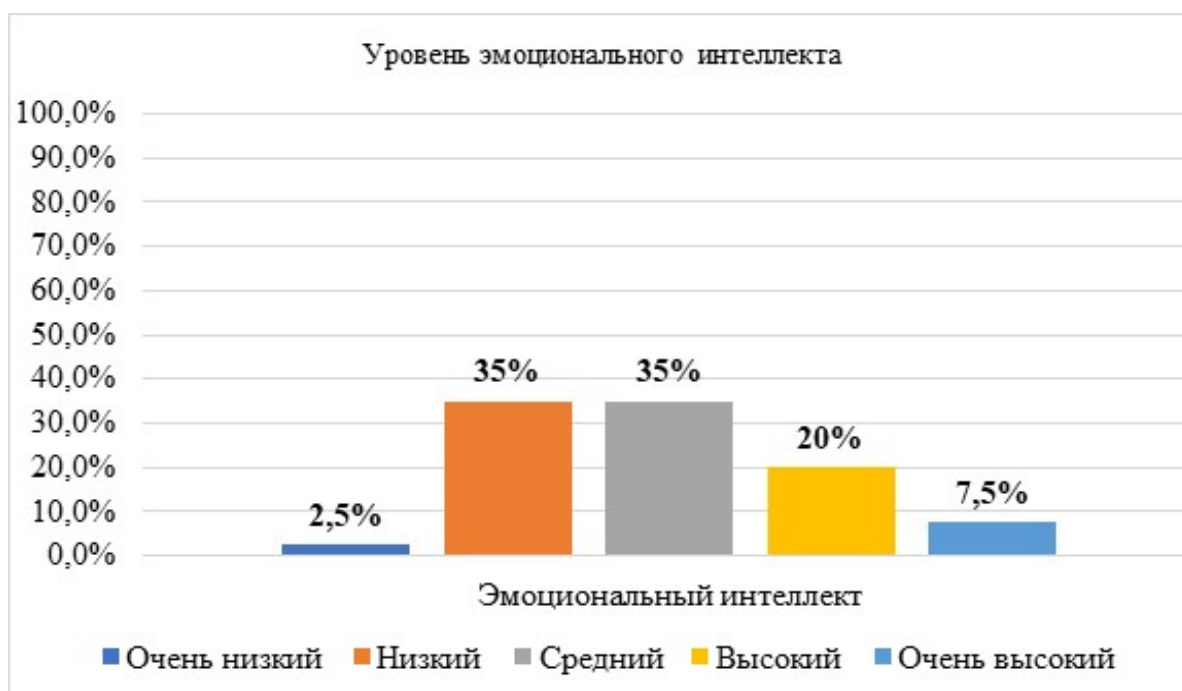


Рисунок 1 – Уровень развития эмоционального интеллекта у юношей

Из данных рисунка 1 видно, что 2,5% респондентов обладают очень низким уровнем эмоционального интеллекта, что свидетельствует об их неуверенности в собственных силах, закомплексованности, трудностях в общении с другими людьми, склонности к осуждению и критике, негативном мышлении. Также было отмечено, что 35% испытуемых характеризуются низким уровнем эмоционального интеллекта, что говорит о непонимании чувств других людей, обвинении посторонних в своих бедах, склонности спорить и скрывать собственные чувства. Было выявлено, что 35% студентов обладают средним уровнем эмоционального интеллекта, что говорит об умении отличать эмоции друг от друга, умении проживать противоречивые чувства, возможности выбирать реакцию, которая будет наиболее эффективна в данной ситуации. Наблюдается, что 20% респондентов обладают высоким и 7,5% характеризуются очень высоким уровнем эмоционального интеллекта. Данные показатели свидетельствуют о том, что такие люди хорошо понимают свои чувства, легко распознают эмоции окружающих, знают и могут описать большой спектр чувств, интересуются другими людьми, способны адаптироваться к изменениям и умеют бескорыстно отдавать и радоваться за близких.

Данные по методике «Дифференциальный опросник одиночества» отражены на рисунке 2.

Нами было установлено, что 32,5% испытуемых обладают низким уровнем переживания одиночества, 52,5% студентов характеризуются средним уровнем. Высоким уровнем переживания одиночества обладают 15% респондентов. При исследовании зависимости от общения, выявились следующие результаты: 12,5% испытуемых обладают низким уровнем зависимости от общения, 15% респондентов характеризуются средним уровнем зависимости, высоким уровнем зависимости от общения характеризуются 72,5% испытуемых. В результате исследования, также, было установлено, что 15% испытуемых характеризуются низким уровнем позитивного одиночества, 32,5% студентов обладают средним уровнем. Высокий уровень позитивного одиночества наблюдается у 52,5% респондентов.

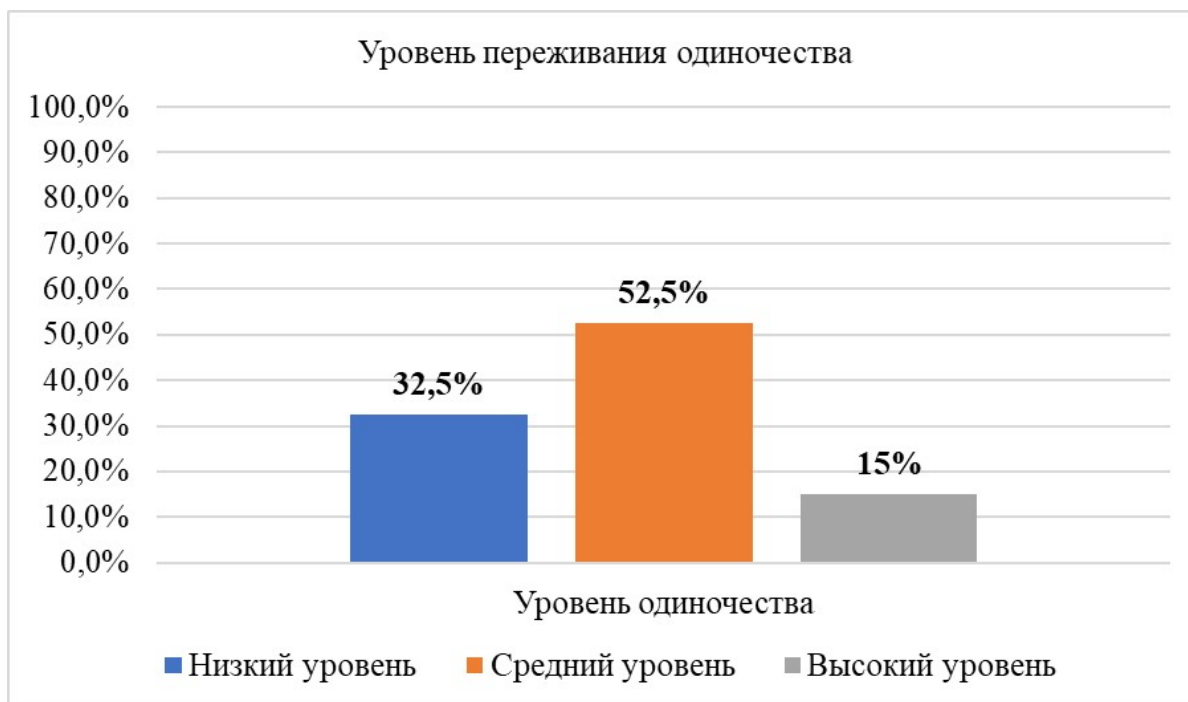


Рисунок 2 – Выраженность чувства одиночества в юношеском возрасте

Также проведенный корреляционный анализ Спирмена показал, что взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и субъективным переживанием одиночества слабая. В результате была выявлена прямо пропорциональная, слабая, положительная корреляционная связь между уровнем эмоционального интеллекта и общим переживанием одиночества ($r = 0,252$), обратно-пропорциональная, слабая, отрицательная корреляционная связь между уровнем эмоционального интеллекта и зависимость от общения ($r = -0,179$) и обратно-пропорциональная, слабая, отрицательная корреляционная связь между уровнем эмоционального интеллекта и позитивным одиночества ($r = -0,122$).

Таким образом, с помощью метода корреляции Спирмена была установлена слабая взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и субъективным переживанием одиночества.

Заключение. В современном обществе проблема компетентности в понимании и выражении эмоций стоит достаточно остро, поскольку культ рационального отношения к жизни приобретает все большее число поклонников, что, в принципе, противоречит психофизиологическим и социальным особенностям и потребностям человека. Человек может ощущать себя одиноким не только из-за каких-либо своих черт характера или внешних обстоятельств, но и вследствие недостаточно высокого уровня эмоционального интеллекта. Неспособность понимать свои эмоции и эмоциональные переживания окружающих людей, плохая управляемость эмоциями, влияет на субъективное ощущение одиночества.

Список использованной литературы:

1. Слободчиков, И.М. Современные исследования переживания одиночества / И.М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2007. – №3. – С. 27–35.
2. Голдберг, К. Одиночество как нарушение восприятия времени // Современная психотерапия. – 2001. – № 4. – С. 27–42
3. Шевелев, А.И. Особенности проявления одиночества в юношеском возрасте / А.И. Шевелев // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – 43 с.
4. Mayer, J.D. Emotional Intelligence: Popular or Scientific Psychology / J.D. Mayer. – N.Y., 2005.

УДК 364:616.89-008.454

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ТРЕВОЖНО-ДЕПРЕССИВНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ

В статье анализируются научные разработки ученых, которые объясняют природу возникновения и развития тревожно-депрессивных состояний; вопросы социально-психологической адаптации лиц с тревожно-депрессивными состояниями; психологические исследования, социологические данные, подтверждающие актуальность проблемы. Также в работе описываются результаты диагностики проявлений тревожно-депрессивных состояний в рамках возрастного периода от 20 до 35 лет.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, тревожно-депрессивные состояния, ситуативная и временная тревога, тревожно-депрессивные расстройства.

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PERSONS WITH ANXIETY-DEPRESSIVE STATES

The article reveals and analyzes the scientific developments of scientists who explain the nature of the emergence and development of anxiety-depressive states; issues of socio-psychological adaptation of persons with anxiety-depressive states; psychological research, sociological data confirming the relevance of the problem. The work also describes the diagnostics of manifestations of anxiety-depressive states within the age period from 20 to 35 years.

Key words: socio-psychological adaptation, anxiety-depressive states, situational and temporary anxiety, anxiety-depressive disorders.

Введение. Тревога и депрессия – две самые распространённые реакции человека на стресс. Согласно Всемирной организации здравоохранения, депрессией страдают около 350 миллионов человек по всему миру. Лечение получают менее 50% из них, а в некоторых странах – менее 10%. Стрессовая реакция на перемены может вызвать затяжное состояние, известное как расстройство адаптации. Социально-психологическая адаптация – это сложное явление, связанное с индивидуальными особенностями человека и с позицией личности в обществе. В зарубежной психологии данную проблему изучали Г. Айзенк, Л. Филипс, Г. Гартман. В отечественной психологии изучению социально-психологической адаптации посвящены исследования А.А. Налчаджяна, Д.А. Андреевой, А.В. Петровского, И.К. Кряжевой. Изучение данного феномена помогает увидеть проблемы адаптации, что может стать перспективой развития психокоррекционных программ для оптимизации процесса адаптации личности. Актуальность данной темы обусловлена еще и тем, что в наше время наиболее частой проблемой является проблема тревожно-депрессивных расстройств. Это состояние, при котором у человека одновременно в равной степени присутствуют симптомы и тревоги, и депрессии, но по отдельности они выражены не так ярко, чтобы чётко определить расстройство. Его опасность заключается в том, что оно может закончиться суицидом. Исследования во всех странах мира показывают: депрессия, подобно сердечнососудистым заболеваниям, становится наиболее распространенным недугом нашего времени [1]. 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. Таким образом, несмотря на большое количество научных разработок, статей по данной теме по-прежнему остается актуальной проблема изучения, диагностики проявления тревожно-депрессивных состояний.

Цель данной статьи – изучение особенностей социально-психологической адаптации лиц с проявлением тревожно-депрессивных состояний.

Материал и методы. Теоретический анализ и эмпирические методы (тестирование, опрос, сравнительный анализ данных исследования). Использовались методики:

– «Шкала для самооценки депрессии» (Цунг), позволяющая оценить уровень депрессии пациентов и определить степень депрессивного расстройства; используется для экспресс-диагностики выраженности сниженного настроения;

– «Шкала самооценки тревоги Шихана», которая используется в диагностике тревожных расстройств, в частности, с целью определения уровня клинически значимой тревоги.

В исследовании участвовали 40 человек (20 мужчин и 20 женщин), в возрасте от 20 до 35 лет (пациенты Витебского областного клинического центра психиатрии и наркологии).

Результаты и их обсуждение. Социально-психологическая адаптация – это вид взаимодействия личности с социальной средой, в течение которого гармонизируются требования, ожидания, реакции, возможности участников и реальная действительность. Данный процесс представляет собой синтез аккомодации (приспособление личности к внешним условиям) и ассимиляции (процесс «интеграции» личности во внешнюю среду, отождествление себя) [2]. И.К. Кряжева рассматривают социально-психологическую адаптацию как взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к правильным соотношениям целей и ценностей личности и группы. Д.А. Андреева рассматривает адаптацию и социализацию как единый процесс взаимодействия личности и общества. При этом адаптация выражает приспособление человека к новой для него предметной деятельности, являясь условием социализации, понимаемой как процесс становления личности. По мнению А.А. Налчаджяна психологическая адаптация осуществляется путем усвоения норм и ценностей данного общества. Основные проявления психологической адаптации – взаимодействие (в том числе и общение) человека с окружающими людьми и его активная деятельность [3]. Неэффективная адаптация приводит к возникновению у человека отрицательных психических состояний, напряженности отношений внутри коллектива и др.

Депрессия – это аффективное состояние, которое характеризуется негативным эмоциональным фоном, изменениями в мотивационной сфере, когнитивных представлениях и общей пассивностью поведения. Субъективно человек испытывает, прежде всего, тяжелые, мучительные эмоции и переживания – подавленность, тоску, отчаяние. В тяжелых, длительных состояниях депрессии возможны попытки самоубийства. Стойкое желание умереть не носит случайного характера, является результатом оживления под влиянием неблагоприятных воздействий определенного стереотипа суицидального поведения [4]. Различаются функциональные состояния депрессии, возможные у здоровых людей в рамках нормального психического функционирования, и депрессия патологическая – один из основных психиатрических синдромов.

Тревожность как черта или личностная тревожность не проявляется непосредственно в поведении. Личность с выраженной тревожностью, например, невротическая личность, склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе опасность в большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности. «Полезная тревожность» обеспечивает человеку достаточную подготовку к действиям в новой или кризисной ситуации. Иногда ранее компенсируемая тревожность может усилиться в связи с возникновением депрессии. И, наоборот, повышенная тревожность и сопутствующая ей низкая самооценка, тревожная мнительность, неверие в успех могут привести к развитию депрессивного состояния. Потеря внутреннего покоя или спокойствия порождает внутреннюю тревогу. Подсознание людей реагирует защитными реакциями, если в ближнем окружении и при непосредственном общении находится тревожный человек. Навязчивая тревожность является главной причиной депрессий, исчезновения радости и желаний. Поведенческие реакции становятся неадекватными. Потеря контроля над своим поведением делает взрослого человека психологически незащищенным, выражается приступами панических атак. Спилберг

оценивал тревогу как черту личности, которая может выступать как мотив, или приобретенную, поведенческую диспозицию, которая предрасполагает индивида к восприятию широкого круга объективно безопасных обстоятельств, как содержащих угрозу, побуждая реагировать на них состоянием тревоги, интенсивность которой не соответствует объективной опасности [5].

Результаты диагностики по методике «Шкала для самооценки депрессии» (Цунг) представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 – Результаты исследования по тесту «Шкала для самооценки депрессии» (Цунг)

В результате исследования выявлено преобладание состояния *без депрессии или сниженного настроения* у 35 человек, что составляет 87,5% респондентов. *Легкая депрессия ситуативного или невротического генеза* выявлена у 3 человек, что составляет 6,5%. *Субдепрессивное состояние или маскированная депрессия* выявлено у 1 пациента, что составило 2,5%. *Истинное депрессивное состояние, тяжелая депрессия* было выявлено также у 1 пациента, что составило 2,5%.

Результаты диагностики по методике «Шкала самооценки тревоги Шихана» представлены на рисунке 2.

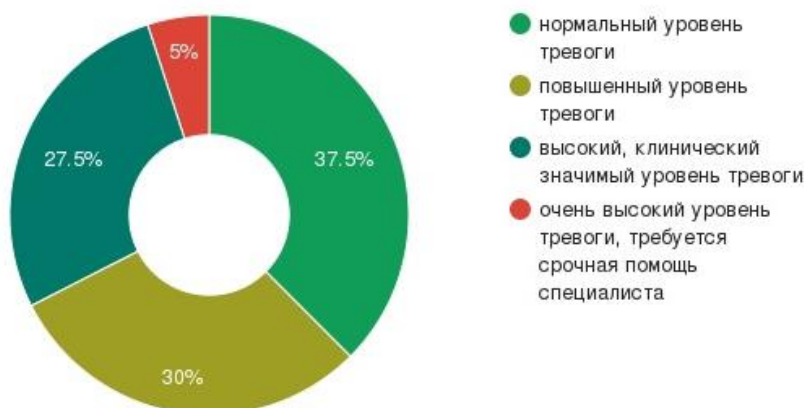


Рисунок 2 – Результаты исследования по тесту «Шкала самооценки тревоги Шихана»

В результате исследования было выявлено преобладание *нормального уровня тревоги*, который обнаружен у 15 человек, что составляет 37,5%. *Повышенный уровень тревоги* обнаружен у 12 человек, что составляет 30%. *Высокий, клинически зна-*

чимый уровень тревоги выявлен у 11 человек, что составляет 27,5%. Очень высокий уровень тревоги, при котором требуется срочная помощь специалиста, установлен у 2 человек, что составляет 5%.

Сравнительный анализ с помощью критерия Манна-Уитни показал, что:

1. Существуют умеренные различия показателей депрессии по полу ($r_s = 383$, при $p \leq 0,05$). Наличие взаимосвязи этих характеристик могут свидетельствовать о том, что депрессия у мужчин и женщин протекает по-разному. Женщины более склонны к депрессии, чем мужчины, чаще думают о суициде, чаще испытывают депрессивные состояния.

2. Присутствуют сильные различия показателей тревожности по полу ($r_s = 799$, при $p \leq 0,05$). Анализируя полученные результаты, отметим более высокие уровни распространенности и выраженности тревожных состояний у женщин. Это свидетельствует о том, что они склонны скрывать свои эмоциональные реакции, не способны искренне радоваться чему-то новому, не поддаются ситуативным порывам.

Заключение. Результаты исследования показывают, что у пациентов Витебского областного клинического центра психиатрии и наркологии выявлено преобладание нормального уровня тревоги и 87,5 % опрошенных находятся в состоянии без депрессии или сниженного настроения. Выявлены умеренные различия показателей депрессии и сильные различия показателей тревожности по половой принадлежности.

Список использованной литературы:

1. 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. – 2010. – № 3 (22). – С. 174–177.

2. Дениско, Л.С. Формирование понятия «социально-психологическая адаптация» на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы в современной психологии / Л.С. Дениско. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 9 (351). – С.171–173. URL: <https://moluch.ru/archive/351/78842/> (дата обращения: 24.09.2023).

3. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.

4. Психологические аспекты суицидального поведения детей и подростков. Методические рекомендации для педагогов-психологов/сост. А.М. Акимова, В.Ф. Крапивина, О.В. Степанова / ред. Д.В. Насонова. – Воронеж: ГБУ ВО «ЦПППирД», 2021. – 207 с.

5. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч.Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С.12–24.

Розенберг Н.А., магистрант
i@rosen-berg.ru

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

УДК 159.9.07:159.923:316.628

СРЕДОВО-ЛИЧНОСТНАЯ ИНТЕРДЕТЕРМИНАЦИЯ МОТИВАЦИИ К ПСИ-ЯВЛЕНИЯМ: АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПАРАМЕТРОВ ИНТЕРНАЛЬНОСТИ

Данная статья представляет анализ исследования, посвященного взаимосвязи средовых и личностных факторов с мотивацией на активность в области пси-явлений. Исследование основывается на использовании параметров интернальности и ставит целью выявить влияние данных параметров на степень мотивации в этой области.

Ключевые слова: средово-личностная интердетерминация, мотивация, пси-явления, параметры интернальности.

ENVIRONMENT-PERSONALITY INTERDETERMINATION OF MOTIVATION TOWARDS PSI-PHENOMENA: ANALYSIS OF RESEARCH USING INTERNALITY PARAMETERS

This article presents an analysis of a research study that explores the relationship between environmental and personality factors and motivation towards activities related to psi phenomena. The study focuses on the use of internality parameters and aims to identify the impact of these parameters on the level of motivation in this domain.

Key words: environment-personality interdetermination, motivation, psi-phenomena, internality parameters.

Введение. Интерес к psi-явлениям, включая экстрасенсорное познание, ясновидение и другие, остается актуальным в научном сообществе и вызывает дебаты относительно природы и возможности таких явлений. Однако, несмотря на многочисленные исследования в этой области, мало известно о факторах, влияющих на мотивацию людей заниматься psi-явлениями. Одним из подходов к изучению мотивации в этой области является сопоставление влияния личностных и средовых факторов на формирование мотивации. Исследования, проведенные в этом направлении, показывают, что эти факторы могут взаимодействовать и взаимно детерминировать мотивацию. Однако, немногие исследования сосредоточены на изучении параметров интернальности и их влияния на мотивацию к активности в области psi-явлений. Параметры интернальности, такие как внутренний контроль и уверенность в собственных способностях, могут оказывать влияние на восприятие и оценку psi-явлений, а, следовательно, и на мотивацию к их изучению и практике.

В этой статье мы представляем анализ исследования, в котором было использовано измерение параметров интернальности для оценки их связи с мотивацией к активности в области psi-явлений. Данное исследование основывается на данных, полученных с помощью стандартизированных инструментов, таких как методика УСК (уровень субъективного контроля), которая получила наибольшее распространение в нашей стране и разработана Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной и Л. М. Эткинд. Целью исследования было выяснить, как окружающая среда и личностные факторы влияют на мотивацию к psi-активности, то есть на психические процессы, выходящие за рамки обычных психологических явлений. Для этого были сформированы две группы испытуемых – с опытом общения с экстрасенсами и без такого опыта. Далее, с помощью методики УСК, были проанализированы параметры интернальности в этих группах и сопоставлены с мотивацией к psi-активности.

Результаты исследования предоставляют информацию о влиянии окружающей среды и личностных факторов на мотивацию и неконцептуальные психические процессы. Понимание этих взаимосвязей может значительно внести вклад в понимание и изучение psi-явлений, а также в разработку эффективных стратегий мотивации к подобным активностям.

Материал и методы. В данном исследовании проведен анализ литературы, включающий научные статьи, книги и исследования, посвященные мотивации и интересу к psi-явлениям [1–5]. Участниками исследования было 47 испытуемых, которых мы разделили на две группы. Первая группа испытуемых (20 человек) имела опыт решения жизненных проблем при помощи людей, обладающих psi-способностями. Вторая группа испытуемых (27 человек) не имела такого опыта и решала свои проблемы, опираясь на внутренние ресурсы.

Для сбора и обработки данных использовалась методика УСК (уровень субъективного контроля), разработанная Е.Ф. Бажиным, Е.А. Голынкиной и Л.М. Эткинд. Данная методика предназначена для измерения уровня интернальности (внутреннего контроля) у испытуемых, полученные данные были подвергнуты статистической обработке. Для анализа результатов использовался статистический анализ и критерий F-

Фишера (ANOVA) для сравнения результатов между двумя группами испытуемых. Данные были обработаны с использованием статистического программного обеспечения, такого как SPSS/Excel, что позволило провести анализ и определить значимость различий между группами.

Результаты и их обсуждение. В нашем исследовании мы анализировали данные, собранные при помощи методики УСК (опросник уровня субъективного контроля) в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и Л.М. Эткинда. Анализ проводился на двух группах испытуемых: одна группа обращалась к людям с рsi-способностями, для решения жизненных проблем, в то время как другая группа не имела опыта такого общения.

Таблица 1 – Уровень субъективного контроля респондентов

Т Баллы	Ио	Ид	Ин	Ис	Ип	Им	Из
Группа с опытом	1	2	3	4	5	6	7
Ср. значение	3,93	5,00	3,83	4,93	3,63	5,53	4,97
Ст. отклонение	1,53	1,84	1,88	1,84	1,10	1,87	1,33
Экссесс	-0,10	0,24	-0,12	1,62	0,58	1,37	-0,77
Асимметрия	0,61	-0,07	0,63	0,00	0,31	0,20	0,54
Нормальность	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да
Группа без опыта	1	2	3	4	5	6	7
Ср. значение	4,60	5,23	4,77	4,97	4,43	4,97	5,40
Ст. отклонение	2,09	2,31	2,05	1,79	1,85	1,77	2,03
Экссесс	-0,97	-0,81	-0,29	-0,22	-0,63	-0,27	-0,06
Асимметрия	0,36	0,09	0,16	-0,41	0,32	-0,11	0,24
Нормальность	Да	Да	Да	Да	Да	Да	Да
Критерий F Фишера	1	2	3	4	5	6	7
F крит(5%)=1,86	1,8742633	1,5853741	1,1879282	1,0527071	2,8417541	1,1154269	2,3387835

В результате сравнения по каждому из параметров интернальности, мы обнаружили следующие результаты:

1. Ио (интернальность-общая интернальность): Группа с опытом имела среднее значение 3,93, в то время как группа без опыта показала средний показатель 4,60. Сравнение с использованием критерия F-Фишера показало статистически значимые различия между группами (F-критерий = 1,874), превышающим критическое значение 1,86 на уровне значимости 5%.

2. Ид (интернальность-интернальность в области достижений): Группа с опытом интернальности имела среднее значение 5,00, в то время как группа без опыта показала среднее значение 5,23. Сравнение с помощью критерия F-Фишера не позволило обнаружить статистически значимых различий между группами (F-критерий = 1,585).

3. Ин (интернальность-интернальность в области неудач): Группа с опытом времени показала среднее значение 3,83, в то время как группа без опыта показала 4,77. Критерий F-Фишера не позволил выявить статистически значимых различий между группами (F-критерий = 1,187).

4. Ис (интернальность-интернальность в семейных отношениях): Группа с опытом времени показала среднее значение 4,93, в то время как группа без опыта показала 4,97. Критерий F-Фишера не позволил обнаружить статистически значимых различий между группами (F-критерий = 1,052).

5. Ип (интернальность-интернальность в производственных отношениях): Группа с опытом времени показала среднее значение 3,63, в то время как группа без опыта показала 4,43. Критерий F-Фишера позволил обнаружить статистически значимые различия между группами (F-критерий = 2,841), превышающие критическое значение 1,86 на уровне значимости 5%.

6. Им (интернальность-интернальность в межличностных отношениях): Группа с опытом времени показала среднее значение 5,53, в то время как группа без опыта показала 4,97. Критерий F-Фишера не позволил обнаружить статистически значимых различий между группами (F-критерий = 1,115).

7. Из (интернальность-интернальность в области здоровья и болезни): Группа с опытом времени показала среднее значение 4,97, в то время как группа без опыта показала 5,40. Критерий F-Фишера позволил обнаружить статистически значимые различия между группами (F-критерий = 2,338), превышающие критическое значение 1,86 на уровне значимости 5%.

Заключение. В данном исследовании мы провели анализ влияния опыта общения испытуемых к людям с psi-способностями, для решения жизненных проблем, на уровень интернальности. Результаты показали, что группа с опытом обращения к psi-явлениям для решения жизненных проблем имела более низкий уровень интернальности по некоторым параметрам, по сравнению с группой без такого опыта.

Анализ критериев интернальности позволяет сделать следующие выводы:

– Группа с опытом обращения к psi-явлениям (например экстрасенсам, ясновидящим) показала более низкий уровень интернальности по шкале общей интернальности (Ио), что указывает на предпочтение внешнего контроля и восприятие внешних факторов как определяющих события в жизни.

– Также группа с опытом обладала более низким уровнем интернальности по шкале интернальности в области достижений (Ид), указывающей на предпочтение внешних факторов для объяснения личных успехов и достижений в жизни.

– Показатели интернальности в области неудач (Ин), семейных отношений (Ис), производственных отношений (Ип), межличностных отношений (Им) и здоровья и болезни (Из) не отличались статистически между группами с опытом обращения и без такого опыта.

Таким образом, результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что обращение к экстрасенсам для решения жизненных проблем связано с более низким уровнем интернальности. Это указывает на предпочтение испытуемыми внешних факторов и помощи в форме psi-явлений при объяснении событий и достижений в жизни.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на более детальное изучение влияния psi-активности на восприятие интернальности и понимание механизмов этого влияния.

Список использованной литературы:

1. Irwin, H.J. The Psychology of Paranormal Belief: A Researcher's Handbook / H.J. Irwin. – Springer, 2009. – 324 с. ISBN 978-1441918084.
2. Wiseman, R., & Watt, C. Belief in psychic ability and the misattribution hypothesis: A qualitative review. // *British Journal of Psychology*. – 2006. – Vol. 97 – No. 3. – P. 323–338. DOI: 10.1348/000712605X72503.
3. Bem, D. J., & Honorton, C. Does psi exist? Replicable evidence for an anomalous process of information transfer // *Psychological Bulletin*. – 1994. – Vol. 115. – No. 1. – P. 4–18. DOI: 10.1037/0033-2909.115.1.4.
4. Storm, L., & Ertel, S. Are psi experiences associated with the tendency to misattribute randomness?. // *Journal of the Society for Psychical Research*. – 2001. – Vol. 65. – No. 3. – P. 173–184.
5. Davis, R. The impact of social support on motivation in psi phenomena // *Journal of Parapsychological Research*. – 2023. – Т. 42, №1. – P. 209–224.

Рудыка Т.Ю., студент
Семёнова Н.С., старший преподаватель
yanina678@mail.ru

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

УДК 159.923:070:004.77

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ НА ЛИЧНОСТЬ

Статья посвящена проблеме психологического воздействия информационных ресурсов на современного человека. Рассмотрено как положительное, так и негативное воздействие информационных ресурсов на личность и ее поведение. Описаны факторы информационной среды, которые могут оказать влияние на психологическую безопасность личности.

Ключевые слова: информация, ресурсы, информационные ресурсы, информационная среда, личность, влияние.

INFLUENCE OF INFORMATION RESOURCES ON PERSONALITY

The article is devoted to the problem of the psychological impact of information resources on a modern person. Both positive and negative impact of information resources on personality and its behavior is considered. The factors of the information environment that can influence the psychological security of the individual are described.

Key words: information, resources, information resources, information environment, personality, influence.

Введение. Современное общество неразрывно связано с технологиями, которые помогают в повседневной жизни. При этом одно из ключевых воздействий на это общество имеет информация и соответствующие технологии. Они не просто обеспечивают устойчивую связь между людьми, но и непосредственно влияют на развитие личности. Особенно сильное воздействие они оказывают на подрастающее поколение. Фактически с момента развития современных технологий гаджеты и особенно те, что имеют доступ к Интернету становятся в буквально смысле проводником в мир безграничной информации. При этом поток информации, который поступает из кино, телефильмов, компьютерных игр, социальных сетей в буквальном смысле может формировать основные мировоззренческие взгляды тех, кто не способен смотреть на мир критически. Это означает, что категория детей и подростков находится в определенной зоне риска.

Материал и методы. Материалом статьи выступили публикации на тему влияния информационных ресурсов и технологий на личность, представленные в психолого-педагогической литературе и периодике.

Методы исследования включают анализ психолого-педагогической литературы, метод классификации, сравнение, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Быстро совершенствующиеся информационные технологии являются объектом междисциплинарных исследований различных наук, таких как социология, экономика, педагогика, психология и др. Наиболее остро стоит проблема изучения психологического воздействия и последствий для человека современного процесса информатизации, развитие которого затрагивает все сферы общественной жизни и оказывают влияние на потребности личности и ее мотивацию, приводят к перестройке образа жизни и мировоззрения [1, 2].

Информационные технологии – это процессы, использующие совокупность средств и методов сбора, обработки, накопления и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса, явления, информационного продукта, а также распространение информации и способы осуществления таких процессов и методов. Окружающая действительность позволяет судить о том, что под влияние этих процессов могут попасть фактически все люди. При этом если еще несколько лет назад основными информационными

факторами воздействия были телевидение, то сейчас спектр технологий, которые способны оказывать влияние на детей и подростков куда более расширен. В них включаются компьютерные игры, онлайн трансляции, разнообразные видеохостинги и развлекательные онлайн-передачи. Все это способно повлиять на формирующееся мировоззрение подрастающего поколения.

С помощью информационных технологий общество транслирует индивиду нормы, ценности и стереотипы поведения. Потребность в информации одна из базовых потребностей личности, без которой невозможно формирование и существование ее индивидуального сознания, эффект которого проявляется в изменении психических свойств личности и его поведения. Необходимо отметить, что глобальное развитие информационных ресурсов влечет за собой не только позитивное влияние, но и создает немало проблем и рисков для человечества, связанных с его психологической, нравственной и правовой безопасностью [6].

Особое беспокойство специалистов вызывает информация, которая обрушивается на человека с экрана телевизора, из сети Интернет, других СМИ; в то время, когда наблюдается тенденция снижения воспитательных функций семьи и учреждений образования. Постоянное взаимодействие с информационными технологиями может воздействовать на эмоциональное состояние: ведет к дискомфорту, чувству неудовлетворенности, раздражительности, вспыльчивости, агрессии либо депрессии, что сказывается на нравственном и физическом здоровье людей [4].

Подрастающее поколение намного хуже воспринимает такие информационные источники, как телевизор или радио. Причиной этого, во-первых, является ограниченность выбора при просмотре телевизора или прослушивании радио; во-вторых, функциями радиоприёмника и просмотра телевизионных программ обладает и компьютер (смартфон) с возможностью выхода во всемирную сеть. Разнородность и мультимедийность, т.е. применение всех средств воздействия на обучающегося, которые только возможны технически в данной системе – от чисто литературных (выбора повествовательной стратегии и стилистики) до самых сложных компьютерных (звук, анимация, отсылка к другим нехудожественным материалам).

Данные научных исследований о влиянии новых технологий на общее физическое и психологическое развитие ребенка говорит о том, что частое «зависание» в интернете или социальной сети резко и негативно влияет на его развитие.

Дело в том, что мозг ребенка генетически запрограммирован на развитие в условиях постоянного взаимодействия со взрослыми, а позже со сверстниками. И без такого взаимодействия ребенок, каким бы гениальным он не родился, никогда не сможет реализовать свой потенциал. Ярким примером служат так называемые «дети-маугли», которые оказывались в раннем возрасте оторванными от нормальной человеческой среды. Впоследствии они так и не смогли овладеть полностью речью и социальными формами поведения, присущими обычному человеку, что еще раз подчеркивает важность правильного эмоционального и речевого взаимодействия ребенка с окружающим миром: общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками, которые в наше время постепенно упраздняются с приходом новых технологий и интернета.

Можно сказать, что, открывая для себя мир, дети и подростки познают его, находя в нем все больше людей, похожих на нас самих. В наше время бурное развитие информационных технологий, новые средства общения и взаимодействия дифференцируют направление, процесс и результат становления личности, а вследствие этого и ее будущее развитие в обществе. Социальные сети, безграничные возможности коммуникации в сети Интернет нарушают известную всем картину последовательного расширения кругов общественного влияния [4].

Школа и улица уже не являются привычными образами общества, к которым привык ребенок. Даже ученики начальных классов, не говоря о подростках и молодежи, все вре-

мя общаются в сети с неограниченным числом пользователей Интернета, поддерживают безграничное количество социальных контактов с людьми, с которыми могут никогда не встретиться и не знать друг друга вовсе. Особенность интернет-общения, не предполагающего влияние социального положения собеседника и других факторов, позволяющих начинать и прерывать общение в одностороннем порядке, иметь способность выбирать уровень открытости и приватности, вольно искажать информацию и демонстрировать свои эмоции, не учитывая принятые обществом правила и порядки, оставляет отпечаток на всех сторонах общественной жизни детей и подростков.

Информационным пространством для детей и молодёжи становится Всемирная Сеть, причем чаще всего о новых событиях подростки узнают не из официальных источников новостей (таких, как новостные сайты или каналы, социальные сети), а путем рассылки различных публикаций в социальных сетях. Современные устройства и сервисы предоставляют возможность объединить несколько потоков информации в один в виде либо новостной рассылки, либо сплошной ленты новостей – и именно такой способ сейчас распространён сильнее всего. Достоинствами этого способа является то, что человек может контролировать, что и из каких источников он получает, но также такой способ приводит к тому, что действительно важная и полезная информация может утонуть в потоке малоинформативных и даже вредных рассылок [3].

Современное поколение уже теряет роль пассивного слушателя и получателя информации, но начинает активно пользоваться возможностями для самореализации и самовыражения. Помимо использования классических способов для выражения себя, таких как публикации в молодежных изданиях, занятие творчеством и спортом, участие в организациях различного рода и направленности деятельности, современные дети и подростки начинают использовать и совершенно новые. Такими способами являются личные блоги, видеоканалы на различных площадках, одними из которых являются Tiktok, Youtube и др. Преимущество их перед другими методами заключается в том, что в таких сервисах можно легко выражать свои мысли, идеи перед аудиторией, которая сама проявляет интерес к личности пользователя. Данная аудитория не ограничивается ни возрастом, ни расстоянием между ней и блогером, также сохраняется обратная связь и равенство всех участников. Более того, дистанционная коммуникация облегчает затраты на организацию какого-либо совместного мероприятия среди друзей или просто людей с общими интересами, увлечениями, хобби. Найти нужного для сотрудничества человека становится проще, поэтому популярность так же получили виртуальные сообщества молодых людей

Негативное влияние чрезмерного количества информации на психику и сознание человека приводит к нарушению восприятия окружающей действительности, и как следствие, деформации личности и поведения. Существует множество факторов информационной среды, которые могут оказать влияние на психологическую безопасность личности. К таким факторам могут относиться: качественная и количественная характеристика информации (ее объем, полнота, достоверность, количество и т.д.), соответствие характеристик информации параметрам реципиентов и установкам окружающей среды, наличие в современных информационных технологиях специфических элементов, изменяющих психическое состояние людей, наличие в информационных потоках усовершенствованных физических носителей информации, воздействующих непосредственно на физиологические носители. Но не только информационные ресурсы являются источником опасности для человека, но и сама личность может стать фактором информационно-психологического риска, среди которых можно выделить: незрелость и неспособность к фильтрации получаемой информации, личностный конформизм, подверженность манипулятивным действиям со стороны, массовому заражению идеями, функциональные изменения психики человека, психоэмоциональный стресс, фрустрация, тревожность, агрессия [2].

Большой вред информационная среда несет детской и подростковой, еще не полностью сформированной психике. Дети и подростки скачивают беспрепятственно из ресурсов Интернета игры враждебного характера, играют между собой через сеть в онлайн режиме. Они могут часами просиживать в пространстве всемирной сети, это ведет к тому, что они выпадают из реальной жизни, и, как правило, это ведет к апатии и пассивности в настоящей жизни. Исследователи выделяют следующие особенности взаимодействия пользователей в информационном пространстве: невидимость субъектов коммуникации, анонимность, разнообразие сред общения, видов деятельности и способов самопрезентации, слабая регламентированность поведения, а также нарушение привычной субординации и ощущение вседозволенности. Все это создает большие, чем в реальной жизни возможности проявления глубинных черт личности, а в некоторых случаях – отклоняющегося поведения.

Однако, информационные технологии и разнообразные компьютерные программы приучают к самостоятельности, развивают навык самоконтроля. Зачастую дети и подростки требуют большей помощи при выполнении заданий и пошагового подтверждения своих действий, а автоматизированный контроль правильности освобождает время педагога для параллельной работы с другими детьми. Использование компьютерных средств обучения также помогает развивать у них собранность, сосредоточенность, усидчивость, приобщает к сопереживанию. Возможности компьютера позволяют увеличить объем предлагаемого для ознакомления материала. Яркий светящийся экран привлекает внимание, даёт возможность переключить аудио восприятие на визуальное, анимационные герои вызывают интерес, в результате снимается напряжение [4].

Заключение. Рассматривая проблему формирования личности посредством информационных технологий, необходимо объединить усилия ученых различных сфер деятельности для комплексного изучения, обоснования и разработки программы формирования информационной культуры личности, создания благоприятного информационного пространства в социуме: школе, семье, СМИ, обществе. Объединение усилий всех заинтересованных сторон позволит достичь положительного результата в профилактике асоциальной направленности личности с девиантным поведением и создание безопасной образовательной среды.

Список использованной литературы:

1. Воробьева, К.А. Влияние информационной среды на становление личности: риски и возможности / К.А. Воробьева // Цифровое общество: психологический и педагогический взгляд: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции практической конференции «Цифровое общество: психологический и педагогический взгляд», состоявшейся 29 января 2022 г. в г. Оренбург. (Оренбург, 29 января 2022 г.). – Стерлитамак: АМИ, 2022. – С. 28–30.
2. Дудеров, Н.Г. Влияние информационной сферы на формирование личности в современном обществе / Н.Г. Дудеров // Проблемы современного мира глазами молодежи. Сборник научных трудов – М.: Издательство: Российский университет дружбы народов, 2015. – С. 94–98.
3. Романова, А.В. Влияние мультипликационных и художественных фильмов на эмоциональное состояние детей младшего школьного возраста / А.В. Романова // Молодой ученый. – 2018. – № 18 (204). – С. 443–444.
4. Савченко, И.В. Психологические аспекты использования информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности // Психология образования: состояние и перспективы: материалы Третьей конференции психологов образования Сибири. Иркутск, 10-11 июня 2014 г. / И.В. Савченко – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014. – 426 с.

Савченко Н.А., студент
ns.savochka.02@mail.ru

Циркунова Н.И., старший преподаватель
cirkunovan@mail.ru

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

УДК 159.923.2:316.627-053.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ САООТНОШЕНИЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена проблеме взаимосвязи самооотношения и копинг-стратегий совладающего поведения в подростковом возрасте. Анализ научной психолого-педагогической литературы свидетельствует об огромном многообразии копинг-стратегий. Рассмотрены отличия «копинга» от других «родственных» ему понятий, а также сопоставлена продуктивность копинг-стратегий, психологическое благополучие и эффективность реализации потенциала преодоления стресса и формирования успешных форм совладающего поведения, возникающих как ответ на воздействия стрессовых факторов в самых разных отраслях человеческой деятельности.

Ключевые слова: копинг-стратегии, механизмы психологической защиты, защитно-совладающее поведение, самооотношение, самосознание личности.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ATTITUDE AND COPING STRATEGIES OF THE PERSONALITY OF ADOLESCENTS

The article is devoted to the problem of the relationship between self-attitude and coping strategies of coping behavior in adolescence. The analysis of scientific psychological and pedagogical literature testifies to a huge variety of coping strategies. The differences between "coping" and other "related" concepts are considered, as well as the productivity of coping strategies, psychological well-being and the effectiveness of realizing the potential of overcoming stress and forming successful forms of coping behavior that arise as a response to the effects of stressful factors in various branches of human activity are compared.

Key words: coping strategies, mechanisms of psychological defense, protective and coping behavior, self-attitude, self-awareness of the individual.

Введение. Спектр отношений человека с социальным окружением довольно разнообразен. Особенно ярко это можно наблюдать на примере межличностных отношений. Однако, в сознании человека также представлено и его внутриличностное отношение к самому себе. Самоотношение признается одной из важнейших детерминант саморазвития, самоосуществления личности и в настоящее время является традиционным объектом исследования в психологии.

Самоотношение – неотъемлемый аспект самосознания, являющийся фундаментом всей системы взаимоотношений личности, ядром регуляции и одним из главных механизмов поведения человека. Его влияние охватывает все сферы жизнедеятельности [1, с. 18]. В свою очередь, копинг-стратегии – это осознанные тактики решения сложных ситуаций, включающие создание соответствующих сред, которые помогают адаптироваться к социальной среде. Они являются ключевым механизмом адаптации в быстро меняющихся социальных условиях [2, с. 379]. Изучение широкого спектра ресурсов копинга и механизмов их воздействия необходимо в контексте этих обстоятельств. Таким образом, изучение самооотношения личности и копинг-стратегий является одной из главных и актуальных задач психологии в настоящее время.

Материал и методы. В рамках исследования применялись теоретические (сравнительный и сопоставительный анализ литературы), эмпирические (тестирование, опрос) методы, а также методы количественной и качественной обработки и интерпретации полученных результатов. Для решения поставленных задач были использованы следующие диагностические методики: методика исследования самооотношения – МИС (С.Р. Пантеев) и методика ССП – стратегии совладающего поведения (Р. Лазарус). Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов непараметриче-

ской статистики: коэффициента ранговой корреляции Спирмена для определения силы и направления корреляционной связи между изучаемыми показателями.

Результаты и их обсуждение. Целью проведенного исследования являлось определение особенностей взаимосвязи самоотношения и копинг-стратегий личности подростков. В исследовании принимали участие 15 подростков, в возрасте от 15 до 16 лет.

Данные, полученные в ходе исследования самоотношения с помощью методики МИС (С.Р. Пантлеев), свидетельствуют о склонности подростков закрываться в себе, не демонстрировать истинное эмоциональное состояние, при этом у них выявлен средний уровень самоуверенности и саморуководства. В привычных для себя условиях существования испытуемые обычно проявляют выраженную способность к личному контролю, а в новых для себя ситуациях их регуляционные возможности «Я» ослабевают, и усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям.

Кроме того, данные, полученные по шкале «отраженное самоотношение» (4,3 стена) говорят об избирательном восприятии подростками отношения окружающих к себе; данные по шкале «самоценность» (6,1 стена) отражают их собственное избирательное отношение к себе (так испытуемые подростки довольно высоко оценивают ряд своих качеств, признают их уникальность, другие же качества явно ими недооцениваются, и поэтому замечания окружающих могут вызвать ощущение личной несостоятельности). Данные по шкале «самопринятие» (5,4 стена) также отражают избирательность отношения к себе и свидетельствуют о том, что подростки склонны принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки.

Результаты по шкале «самопривязанность» (7,3 стена) указывают на избирательность отношения к своим личностным свойствам и на стремление к изменению лишь некоторых своих качеств при сохранении прочих других, а результаты по шкале «внутренняя конфликтность» (6,2 стена) говорят о том, что в привычных для себя условиях, особенности которых хорошо знакомы и прогнозируемы, у подростков, участвовавших в исследовании, наблюдаются положительный фон отношения к себе, признание своих достоинств и высокая оценка своих достижений. При этом неожиданные трудности и возникающие дополнительные препятствия могут способствовать усилению недооценки собственных успехов.

Шкала «самообвинение» (3,3 стена) указывает на тот факт, что у подростков обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих. Таким образом, можно говорить о том, что подростки склонны недооценивать себя и свою ценность, у них зачастую может наблюдаться внутренний конфликт.

Кроме того, следует отметить, что подросткам, принявшим участие в исследовании, свойственно отрицать некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства. Неосознаваемые и неприемлемые для них чувства и мысли локализуются вовне, приписываются другим людям и таким образом становятся как бы вторичными, а неприемлемые импульсы: желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу, становятся бессознательными.

Данные, полученные в исследовании стратегии совладающего поведения, свидетельствуют о том, что чаще всего подростки прибегают к таким копинг-стратегиям, как «принятие ответственности», «бегство-избегание», «поиск социальной поддержки», и менее всего выбирают стратегию «дистанцирование». Полученные данные свидетельствуют о том, что в трудных жизненных ситуациях испытуемые начинают производить неуверенные и непоследовательные действия, погружаются в состояние беспомощности и переходят в безопасную зависимую позицию с извинениями и попытками вызвать снисхождение.

В ходе использования копинг-стратегии «бегство-избегание» у подростков происходит непосредственная разрядка эмоционального состояния без стремления осмыс-

лить ситуацию, наблюдается пассивность, отсутствие какой-либо деятельности по изменению ситуации и уход от активных действий. Стратегия поиска социальной поддержки предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Таким образом, можно говорить о том, что подростки склонны выбирать неадаптивные копинг-стратегии.

Результаты, полученные в ходе выявления взаимосвязи самоотношения подростков и стратегий совладающего поведения, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Статистический расчет на выявление корреляционных связей между самоотношением и копинг-стратегиями у подростков

	Открытость	Самоуверенность	Самоуководство	Отраженное самоотношение	Самоценность	Самопринятие	Самопривязанность	Внутренняя конфликтность	Самообвинение
Конфронтационный копинг	0,151	0,429	0,057	0,060	0,406	-0,144	0,077	0,109	0,318
Дистанцирование	-0,471	0,140	0,082	0,045	-0,396	0,562*	0,545*	-0,012	0,308
Самоконтроль	0,208	0,356	0,406	0,250	0,456	-0,148	-0,027	-0,286	0,178
Поиск социальной поддержки	0,268	0,374	-0,386	-0,063	0,250	-0,383	0,128	0,204	0,220
Принятие ответственности	0,147	0,105	-0,005	0,021	0,204	-0,505	0,164	0,161	0,474
Бегство-избегание	-0,187	0,287	0,057	0,082	-0,124	0,790*	-0,291	-0,064	0,338
Планирование решения проблемы	0,177	0,510	0,262	0,167	0,428	-0,125	0,026	-0,181	0,017
Положительная переоценка	-0,075	0,445	-0,299	-0,224	0,083	0,564*	-0,095	-0,046	0,211

* корреляции значимы на уровне $p < 0,05000$

В ходе выявления взаимосвязи изучаемых показателей были получены следующие результаты: шкала «самопринятие» имеет обратную связь с такими показателями как «дистанцирование», «бегство-избегание» и «положительная переоценка». Следовательно, чем выше уровень самопринятия у подростков, тем реже они склонны дистанцироваться или избегать проблем. Кроме того, выявленная взаимосвязь между данными показателями может свидетельствовать о том, что чем больше испытуемые, принявшие участие в исследовании, пытаются найти альтернативу реальному или воображаемому недостатку, дефекта нестерпимого чувства, тем чаще они присваивают себе свойства, достоинства, ценности и поведенческие характеристики другой личности.

Шкала «самопривязанность» имеет обратную связь с таким показателем как «дистанцирование», то есть, чем выше у подростков ригидность «Я»-концепции, привязанность и нежелание меняться на фоне общего положительного отношения к себе, тем реже они дистанцируются от проблем, и тем реже они прибегают к «умственному» способу преодоления конфликтной или фрустрирующей ситуации без переживаний.

Таким образом, на основании проведенного статистического анализа можно сделать вывод о том, что чем выше уровень позитивного отношения подростков к себе, тем выше у них уровень использования адаптивных копинг-стратегий.

Заключение. В ходе проведенного исследования было выявлено, что подростки часто недооценивают себя и у них зачастую наблюдается внутренний конфликт.

Наиболее часто они используют такие неадаптивные копинг-стратегии, как «принятие ответственности», «бегство-избегание» и «поиск социальной поддержки». Таким образом, на основании выявленных взаимосвязей между изучаемыми показателями, был сделан вывод о том, что чем выше уровень позитивного отношения подростков к себе, тем выше у них уровень использования адаптивных копинг-стратегий.

Список использованной литературы:

1. Дробышевская, Н.Ю. Понятие самоотношения в современной психологии / Н.Ю. Дробышевская // Исследования молодых ученых : материалы XXV Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2021 г.) / [под ред. И. Г. Ахметова и др.]. – Казань: Молодой ученый, 2021. – 48 с.

2. Татьянченко, Н.П. Развитие понятия «копинг» в отечественной и зарубежной психологии / Н.П. Татьянченко // Известия Южного федерального университета. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – 2016. – № 4. – С. 377–382.

Силаева И.Н., магистрант

i_r_i_n_k_a16@mail.ru

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

УДК 159.922:355.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИЗЫВНОГО КОНТИНГЕНТА ДЛЯ ПРОХОЖДЕНИЯ СЛУЖБЫ В РЕЗЕРВЕ

В данной статье рассматривается вопрос о призыве военнослужащих в резерв. Одним из стремительных изменений в образе жизни молодых людей является служба в армии, которая для многих является тяжелым испытанием. В настоящее время наблюдается негативная тенденция физического и нервно-психического развития и заболеваемости военнослужащих по призыву и допризывников, в том числе призывного контингента службы в резерве. Это является основной причиной профессиональных ограничений и препятствием для привлечения в Вооруженные Силы здоровой пополнения.

Ключевые слова: Вооружённые силы, призывной контингент, резервная служба, психологическая адаптация, условия службы, военная среда.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE CONSCRIPTION CONTINGENT FOR SERVICE IN THE RESERVE

This article discusses the issue of conscription of military personnel into the reserve. One of the rapid changes in the lifestyle of young people is military service, which for many is a difficult ordeal. Currently, there is a negative trend in the physical and neuropsychic development and morbidity of conscripted and pre-conscripted servicemen, including the conscription contingent of service in the reserve. This is the main reason for professional restrictions and an obstacle to attracting healthy recruits to the Armed Forces.

Key words: Armed forces, conscription contingent, reserve service, psychological adaptation, conditions of service, military environment.

Введение. Воинский труд запускает адаптационные процессы в организме, напрягает физиологические системы и истощает адаптационные резервы [2, 3]. Военная служба традиционно и небезосновательно считается зоной экстремального стресса и повышенного риска для человека. Высокий риск психоэмоционального стресса, проявляющегося в условиях военной службы, предъявляет особые требования к психологическому обеспечению личного состава [4]. Существенным направлением в работе военных психологов подразделений в связи с реформированием Вооруженных Сил является прогнозирование и обеспечение адаптации военнослужащих к условиям службы и военной среды. Важно также отметить, что успешность деятельности военнослужащего зависит от его адаптации к условиям военной службы: по мнению А.Г. Караяни [1], от психического состояния военнослужащего зависят адекватное поведение, внутренний психологический комфорт, оптимальное взаимодействие с окружающей средой и общая система социальных отношений индивида в условиях военной службы [1]. Проблема адаптации военнослужащих рассматривается в научных

трудах: А.Г. Караян, И.В. Сыромятникова, А.Г. Маклакова, Е.Д. Богатырева, М.И. Бородин, а также в статьях отечественных и зарубежных авторов.

Стоит отметить, что Летом 2004 года Вооруженные силы Беларуси положили начало эксперименту, призвав на службу в резерв 820 человек. С тех пор ежегодно призыву принимают порядка 3000 солдат-резервистов.

Материал и методы. Служба в резерве – вид воинской службы, заключающийся в обязательном исполнении гражданами, подлежащими призыву на срочную военную службу, воинской обязанности путем прохождения службы в воинских частях, иных организациях ВС или транспортных войск РБ на занятиях и учебных сборах в целях получения военно-учетной специальности без прекращения трудовой деятельности.

При нахождении на занятиях или учебных сборах, определяемых программами подготовки резервистов, резервисты имеют статус военнослужащих, проходящих срочную военную службу.

Срок службы в резерве зависит от уровня образования и составляет: для граждан, не имеющих высшего образования, – 3 учебных года; для граждан, имеющих высшее образование, – 2 учебных года; для граждан, прошедших обучение на военных кафедрах или факультетах по программам подготовки младших командиров и сдавших установленные программами подготовки экзамены, – один учебный год.

Год службы в резерве засчитывается резервисту после прохождения полного курса занятий и учебного сбора для соответствующего учебного года и сдачи квалификационных экзаменов.

Конкретная продолжительность службы в резерве зависит от получаемой военно-учетной специальности, и в среднем военные сборы проводятся 2 раза в год и продолжаются от 25 до 40 суток.

Призыв граждан на службу в резерве, наряду с предоставлением возможности юношам выполнить свой конституционный долг по защите Отечества, направлен на обеспечение целенаправленной подготовки необходимых военно-обученных ресурсов.

На службу в резерве призываются граждане, подлежащие призыву на срочную военную службу, в случае отсутствия потребности ВС, других воинских формирований в военнослужащих срочной военной службы в порядке, устанавливаемом президентом РБ.

На службу в резерве преимущественно направляются: призывники – высококвалифицированные работники организаций, деятели науки, культуры, искусства и спорта, с высшим образованием, имеющие ходатайства в адрес призывных комиссий от руководителей соответствующих республиканских органов государственного управления, областных и Минского городского исполнительных комитетов; призывники, у которых сложное семейное положение, но не имеющие по этой причине права на отсрочку от призыва на срочную военную службу.

Призыв граждан на службу в резерве организует руководитель местного исполнительного и распорядительного органа совместно с военным комиссаром.

Таким образом, можно сделать вывод, что призывной контингент службы резерва практически не отличается от основного призыва новобранцев, кроме сроков нахождения в воинских частях. Это подразумевает те же психологические и адаптационные проблемы, что и обычных солдат срочной службы.

Поэтому отбор резервистов должен проводиться на общих основаниях. Это связано с тем, что данный вид военной службы требует не только строгой дисциплины, соблюдения послушания и выполнения прямых профессиональных обязанностей, но и приобретения общевоенных навыков (физическая подготовка, владение оружием и т.д.).

Кроме того, к отбору действительно квалифицированных кандидатов предъявляются повышенные требования, связанные с психическими, физиологическими и эмоциональными нагрузками.

Результаты и их обсуждение. Процесс профессионального отбора на военную службу состоит из трех этапов: прохождение медицинской комиссии, сдача нормативов по физической подготовке и контроль знаний. Все этапы имеют четкий юридический статус, что позволяет на основании неудовлетворительных данных отказать призывнику в приеме на службу [5].

Парадоксально, но на отраслевом уровне процедуры психологического отбора приобрели правовой статус лишь недавно. Во многом это связано с недостаточной методологической обоснованностью психологических тестов и непроверенностью методических процедур.

Иными словами, одной из проблем психологического отбора является отсутствие аутентичного методического инструментария, обеспечивающего получение достоверных результатов, защищенных от социальных моделей. Кроме того, психологические тесты, составленные для многоцелевых исследований, часто дают интерпретации, содержащие элементы противоречия, поскольку каждый тест выявляет отдельные качества, не будучи взаимосвязанным. В результате не учитывается целостность человеческой личности в совокупности всех черт и характеристик.

Надежная психологическая диагностика профессионально значимых качеств (ПВК) должна основываться на концепции многомерной целостности личности в ее психофизиологической, когнитивной и социально-психологической составляющих. С помощью моделирования деятельности с явными целями, такими как скорость, точность движений, задания на запоминание информации и т.п., и дополненных проективными тестами (с неявными целями для обследуемого) можно уравновесить или, наоборот, обострить любые биполярные, разнонаправленные тенденции в многокомпонентной структуре личности, определить степень дезадаптации и профессиональной деструкции человека профессиональной деструкции, т.е. разрушения, изменения и деформации психологической структуры личности [1].

Так, люди, представляющие выносливый тип нервной системы (положительные качества, способствующие стрессоустойчивости) и в то же время имеющие преобладающий и несбалансированный процесс возбуждения, склонны к возникновению опасных ситуаций [2], с неприятными последствиями в экстремальных состояниях деятельности. Стремление реализовать необходимые интеллектуальные и социальные аспекты, не присущие личности, даже в ситуациях, когда нет времени на принятие соответствующих решений, предлагается ценой больших усилий и сопряжено с серьезным ущербом для физического и психического здоровья. Кроме того, практически невозможно предотвратить существование непростительной диспозиции, если недостаточный уровень развития какой-либо диспозиции может быть компенсирован собственными усилиями.

Многоуровневая психодиагностика позволяет заблаговременно выявить наиболее вероятное место прорыва, так называемые «слабые звенья» в структуре личности. Если человек психологически годен к военной службе, то правильно организованный режим труда и отдыха, мобилизация защитных функций организма позволяют поддерживать устойчивость к неблагоприятным воздействиям. Если же психологические требования не соблюдаются, то развитие «стрессовой болезни» неизбежно. На фоне внешне приемлемого поведения происходит истощение низких резервных возможностей и развивается постепенный внутренний физический и психический распад личности, представляющий потенциальную опасность для здоровья и жизни самого военнослужащего и общества в целом. Комплексная система диагностики психофизиологических, когнитивных и морально-психологических качеств будущих солдат включает 10 методик, в том числе тесты силы нервной системы, функцио-

нальной подвижности и уравновешенности нервных процессов, цветовые тесты, методики оценки координационных способностей, тесты внимания, памяти на числа, слова и образы и тесты морально-психологических качеств. Диагностический блок включает следующие методики.

Таким образом, диагностический блок включает тесты на активность и различные проективные методики, ориентированные на достижение цели. Измерялись скорость и точность простых и сложных зрительно-моторных реакций, актуальное функциональное состояние испытуемого в процессе выполнения теста, объем и скорость переключения внимания, память на различные виды информации и нравственные качества. Результаты выявили уровни развития следующих психофизиологических (спонтанных) и когнитивных качеств: самоконтроль, способность справляться с изменяющимися ситуациями, энергичность, решительность, энергичность поведения, потенциал обучения и прочность усвоения информации. Среди морально-психологических качеств военнослужащих изучались эмоциональность, убежденность в полезности воинского труда, престижность военной профессии, ответственность и самодисциплина, а среди неприемлемых качеств – неопределенность целей и установок, моральная неустойчивость, непонимание смысла военной профессии и снижение патриотизма.

Тестирование морально-психологических качеств проводилось по принципу личностной проекции с последовательным предъявлением образной (рассказы) и языковой (короткие неполные предложения) информации на разнообразные военно-патриотические темы. В условиях дефицита времени испытуемые должны были определить свое отношение к каждому из предъявленных образных стимулов из двух альтернативных вариантов. Данные тестовые батареи имеют сертификаты государственного образца, выданные Экспертным советом Министерства образования Республики Беларусь.

Заключение. В настоящее время наблюдается негативная тенденция в физическом, неврологическом и психическом развитии и заболеваемости военнослужащих по общему призыву и допризывников резервной службы, что является основной причиной профессиональных ограничений и препятствием для комплектования вооруженных сил здоровыми призывниками. Постоянные изменения в военной реформе, появление новой боевой техники и вооружения, повышение мобильности вооруженных сил, сокращение сроков службы и усложнение условий выполнения боевых задач, а также время, необходимое для адаптации призывников к вооруженным силам, резко повысили требования и к готовности призывников резерва [5].

Список использованной литературы:

1. Караяни, А.Г. Психологическое обеспечение боевых действий / А.Г. Караяни // Психологический журнал. – 2014. № 2. – С. 45–56.
2. Тюрин, А.А. Психологические механизмы адаптации и дезадаптации военнослужащих / А.А. Тюрин // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6. – С. 12–21.
3. Тюрин, А.А. Психофизиологические механизмы адаптации и дезадаптации военнослужащих / А.А. Тюрин // МНКО. – 2015. – № 6–1. – С. 208–214.
4. Щепин, О.П. Восприятие новобранцами трудностей армейской жизни и стратегии совладания с ними / О.П. Щепин, Р.В. Коротких, В.О. Щепин // Психология совладающего поведения. – 2010. – № 2 (2). – С. 172–175.

Скоморощенко И.Н., преподаватель

ira.skem@mail.ru

УО «Витебский государственный колледж культуры и искусств»,
г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ЦЕЛЕВОЙ ОРИЕНТИР СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируется читательская грамотность как основа развития ценностно-смысловых личностных качеств обучающегося. В новых социокультурных и экономических условиях читательская грамотность понимается как базовая интеллектуальная технология, как важнейший ресурс развития личности, как источник приобретения знаний. Чтение осознаётся как способ освоения ценностей мировой культуры, средство подготовки к жизни в окружающей социальной реальности.

Ключевые слова: читательская грамотность, функциональная грамотность, чтение, образовательный процесс.

READING LITERACY AS A TARGET OF MODERN EDUCATION

The article analyzes reading literacy as the basis for the development of value-semantic personal qualities of a student.

Key words: reading literacy, functional literacy, reading, educational process.

Введение. Процессы информатизации общества способствуют увеличению количества текстовой информации, предъявляют новые требования для ее анализа, систематизации и обработки, требуют от педагогов расширения новых подходов к процессу формирования читательской грамотности обучающихся. Чтение в современном информационном обществе носит метапредметный характер, и читательские умения рассматриваются как универсальные образовательные действия, как ведущая способность XXI века.

Особая роль в Образовательном стандарте общего среднего образования Республики Беларусь отводится достижению метапредметных результатов, включающих навык работы с информацией: поиск и сбор информации, обработка (систематизация, анализ, кодификация), применение информации. Интенсивный информационный обмен в обществе актуализирует проблему поиска средств совершенствования читательской грамотности личности на основе когнитивных, ценностно-смысловых и творческих ориентиров. Из этого следует, что формированию и развитию читательской грамотности обучающихся необходимо уделять серьезное внимание.

Изменения в обществе ставят новые задачи перед учреждениями образования: выявить новые способы и методы воспитания личности с морально-этическими ценностями и критическим мышлением, способной к взаимодействию с современным окружающим миром.

Проблема формирования и совершенствования читательской грамотности широко рассматривается в научной литературе. Философские основы чтения отражены в работах М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, М.К. Мамардашвили. Психологические аспекты чтения рассмотрены в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии. Выявлению особенностей чтения в информационной среде посвящены работы М. Маклюэна, У. Эко, М.Б. Маркова. Проблемы развития читательской культуры анализировались В.А. Бородиной, Н.Н. Сметанниковой, Н.Н. Светловской. Сущность и содержание читательской грамотности рассматривались Э.А. Орловой, Г.А. Цукерман, Е.В. Волковой и другими. Специфика читательской грамотности в аспекте ее интеграции с информационным компонентом метапредметной компетентности исследовалась Е.В. Гелясиной.

Снижение качества чтения, недостаточная читательская активность, преобладание прагматического чтения, непонимание смысла текста из-за неправильного сфор-

мированного способа чтения, отсутствие динамики развития, преобладание понимания художественных текстов (отсутствие работы над чтением текстов других типов) свидетельствуют о наличии комплексного кризиса читательской культуры и низком уровне читательской грамотности. Согласно исследованиям PISA учащиеся в нашей стране меньше читают на досуге, в том числе художественные книги, журналы и газеты. В то же время, они больше читают для решения конкретных жизненных практических задач, активно получают информацию из источников различных онлайн-форматов (чаты, онлайн-новости, веб-сайты, содержащие практическую информацию (например, графики, события, советы, рецепты)).

Вопросам обучения чтению в образовании всегда придавалось большое значение. Читательскую грамотность часто ассоциируют с начальной школой или только с уроками русского, белорусского языка и литературы, хотя требования к развитию умений работы с текстами и информацией представлены в государственном стандарте по всем предметам. Это подтверждается наличием в разных учебных предметах подобных образовательных результатов, направленных на работу с текстом и информацией. Задача развития читательской грамотности является новой областью для современного образования, решающей задачи реализации требований государственного стандарта.

Таким образом, актуальность исследования определяется ее недостаточной общепедагогической и дидактико-методической разработанностью в связи с обновлением содержания программ по предмету «Белорусская литература» и современными требованиями системного изучения литературы, поисками эффективных подходов, путей, методов, форм и приемов управления процессом формирования читательской грамотности, необходимостью теоретико-практического обоснования методической модели изучения художественного произведения обучающимися.

Материал и методы. Материалами послужили работы отечественных и зарубежных педагогов, психологов по изучаемой теме. Использованы методы анализа и синтеза, формализации и сравнения научных источников.

Результаты и их обсуждение. В настоящее время чтение рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, влиять на поведение, совершенствовать личность.

У.В. Антонова показала, что чтение является сложным психическим процессом и прежде всего процессом смыслового восприятия письменной речи, ее понимания. Сложность этого процесса обусловлена прежде всего его неоднородностью: с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания, а с другой, представляет собой опосредствованное отражение действительности. Чтение нельзя рассматривать как простое действие; оно является сложной деятельностью, включающей такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление [2].

Такой сложный психический процесс не может осуществляться на основе работы какой-либо одной зоны мозга, или так называемого центра чтения, как считали раньше. Современная нейропсихология рассматривает в качестве мозговой основы реализации процесса чтения совместную работу нескольких участков мозга (задне-лобных, нижнетеменных, височных, затылочных отделов коры левого полушария), каждый из которых вносит свой специфический вклад. Для осуществления процесса чтения необходима сохранность и взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, совместная работа которых и является психофизиологической основой процесса чтения [8].

Приоритетной целью современного образования является развитие личности, готовой к взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию, что задает особые требования к образованию.

И.Е. Брякина, Г.М. Кулаева, П.А. Якимов полагают, что организовать чтение так, чтобы оно способствовало развитию личности, а развивающаяся личность испытывала бы потребность в чтении как источнике дальнейшего развития. Научить анализировать, понимать информацию устного и письменного сообщения, извлекать информацию из разных источников, мотивировать на чтение – задача педагогов и родителей. Самое главное – при обучении сознательному чтению, педагог должен учитывать индивидуальные, возрастные особенности обучающихся, возможности их познавательной деятельности [5].

Для успешного функционирования в современном информационном обществе человеку необходимо за время обучения обрести функциональную грамотность, благодаря которой он научится критически относиться к информации и рассуждать логически.

Функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений (А.А. Леонтьев). Из этого следует, что составляющими функциональной грамотности являются умение решать различные жизненные задачи, умение действовать в современном обществе, используя различные знания.

Международное исследование PISA представляет функциональную грамотность в виде составляющих:

- читательская грамотность;
- математическая грамотность;
- естественнонаучная грамотность;
- финансовая грамотность;
- глобальные компетенции и креативное мышление [14].

Базовым гуманитарным предметом, способствующим формированию читательской грамотности, считается литература, на котором предполагается не только решение узко-предметных задач, но и общих для всех предметов задач развития учащихся. Уроки литературы создают базис всего последующего образования, в котором чтение носит метапредметный характер. Они играют важную роль в формировании читательской грамотности учащихся.

В педагогическом словаре А.М. Новиков дает определение «грамотность – это владение человеком навыками устной и письменной речи согласно нормам литературного языка» [9]. Определение «грамотности» недостаточно полно передает сущность понятия «читательская грамотность», так как читательская грамотность связана с умением работать с информацией. Г.А. Цукерман говорит о том, что «чтение, особенно в педагогическом контексте, нередко понимается как декодирование – перевод букв в звуки» [12].

Читательская грамотность – это потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития.

Рассмотрим подходы к определению понятия «читательская грамотность» на основе анализа научно-педагогической литературы (Таблица 1).

Таблица1 – Подходы к определению понятия «читательская грамотность»

№ п/п	Научно-педагогическое сообщество	Читательская грамотность
1.	Т.А. Чабанова	«Сформированная у детей способность к целенаправленному индивидуальному осмыслению книг до чтения, и после прочтения книги» [13].
2.	Н.Н. Сметанникова	«Это качество сохранения прочитанного, сформированное на основе общей культуры человека, обеспечивающее возможность решения возникающих учебно-академических, социальных и профессиональных задач адекватно ситуациям в широком социальном взаимодействии и образовательно-профессиональной деятельности» [10].
3.	Е.Л. Гончарова	«Способность превращать содержание текста в содержание личного опыта читателя» [7].
4.	Г.А. Цукерман	«Владение инструментом (культурным средством), позволяющим получать и передавать информацию в виде письменного текста» [12].
5.	PIRLS и PISA	«способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [14].

Таким образом, читательская грамотность приобретает в процессе обучения, складывается из различных умений и личного опыта обучающегося, может быть сформирована на разных уровнях и непосредственно связана с характером читаемого текста.

Рассмотрим структуру читательской грамотности на основе анализа научно-педагогической литературы (Таблица 2).

Таблица2 – Структура читательской грамотности

№ п/п	Научно-педагогическое сообщество	Структура читательской грамотности
1.	Т.А. Чабанова	Включает умения: – осознанно, правильно, выразительно читать; – извлекать из текстов интересную и полезную информацию; – работать с разными источниками информации (на разных носителях); – высказывать оценочные суждения о прочитанном; – самостоятельно выбирать книги для чтения [13]
2.	Е.Л. Гончарова	Базируется на: – технике чтения, – нейропсихологическом обеспечении читательской деятельности; – личном опыте читателя; – способности читателя превращать содержание текста в личный, смысловой, познавательный и творческий опыт [7]
3.	О.М. Александрова, М.А. Аристова, И.П. Васильевых	Включает умения: – понимание прочитанного; – рефлексию (анализ содержания или структуры текста, перенос их в сферу личного сознания); – использование прочитанной информации (в личной, общественной, экономической, политической, культурной сфере жизни) [1].

4.	М.М. Безруких	Предполагает наличие: – навыка элементарного чтения; – умения (владение приемами) поиска информации в прочитанном тексте; – умения понимать прочитанную информацию и связывать в единую картину; – умения интерпретировать содержание текста [4].
5.	И.В. Ставцева	Включает в себя мотивационно-целевой, информационный, когнитивный, интерактивный и рефлексивный компоненты [11].
5.	PIRLS	Опирается на четыре действия: – вычитать детали (единицы информации), напрямую упомянутые в тексте; – вывести прямые умозаключения из этой информации; – интерпретировать и интегрировать отдельные сообщения текста; – оценить содержание, язык и форму всего сообщения и его отдельных элементов [13].

Данные таблицы позволяют сделать вывод, что все структурные компоненты читательской грамотности подчинены главному, системообразующему элементу – способности преобразовывать полученную информацию из текста в личный, смысловой, познавательный и творческий опыт, а согласованная работа всех элементов структуры дает возможность приумножить этот опыт.

Таким образом, читательская грамотность – это возможность размышлять о прочитанной информации и использовать данную информацию инструментально, для достижения личных и общественных целей, в первую очередь для реализации дальнейшего обучения.

В процессе формирования читательской грамотности приобретаются и развиваются такие умения как:

- готовность к смысловому чтению (восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации);
- способность извлекать необходимую информацию, преобразовывать ее в соответствии с учебной деятельностью;
- ориентироваться в жизненных ситуациях, используя различную текстовую информацию [1].

Для того, чтобы чтение было основным видом учебной деятельности, у обучающихся должны быть сформированы специальные читательские умения, которые необходимы для полноценной работы с текстом.

Как показали И.Е. Брякова, Е.В. Уткина, читательские действия включают в себя умения:

- вычленять детали, напрямую упомянутые в тексте;
- выводить прямые умозаключения из полученной информации;
- интерпретировать и интегрировать отдельными сведениями, полученными из текста;
- оценивать содержание, язык, форму всего текста и его частей [6].

Первые два действия, которые касаются непосредственной работы с текстом (извлечение информации в явном виде), выполняются большинством обучающихся.

Вторые два действия требуют наличия навыков самостоятельного мышления и воображения. Некоторые обучающиеся не могут либо с большим трудом устанавливают причинно-следственные связи, которые автор не высказывает напрямую, интерпретируют полученную информацию, размышляют.

У грамотного читателя должны быть развиты обе группы умений. Читательские умения предполагают свободу в работе с текстом, в частности понимание и соотнесение позиции автора со своей собственной точкой зрения [6].

Указанные авторы также выделяют следующие уровни сформированности читательской грамотности:

- **низкий** (обучающийся не способен самостоятельно осваивать учебный материал на основе чтения текстов; извлекает только явные единицы информации; текст понимается фрагментарно; делает неверные выводы; с трудностью формулирует собственные суждения);

- **достаточный** (обучающийся может самостоятельно осваивать учебный материал на основе чтения текстов при условии прозрачности структуры и языка текста; извлекает информацию, напрямую вытекающую из сказанного, обобщает; определяет последовательность основных событий; связывает в единое целое информацию из различных частей текста; испытывает затруднения при выстраивании причинно-следственных связей, затрудняется выделить авторскую позицию, проанализировать форму текста);

- **средний** (обучающийся может самостоятельно учиться на основе чтения текстов; находит явную информацию; верно понимает логику информационного (учебного, научно-популярного текста); выстраивает логичное собственное суждение; испытывает трудности при выстраивании сложных логических связей, понимании авторской точки зрения, анализе средств выражения авторской мысли);

- **высокий** (обучающийся использует полученную в текстах информацию для собственного развития; извлекает нужную информацию, понимает, что стоит за сказанным; отображает авторский замысел, объясняет выбор тех или иных языковых средств; на основе полученной информации строит собственные суждения) [6].

Заключение. Анализ литературных источников позволил сделать выводы, что чтение является сложным психическим процессом и прежде всего процессом смыслового восприятия письменной речи, ее понимания. Сложность этого процесса обусловлена прежде всего его неоднородностью: с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания, а с другой, представляет собой опосредствованное отражение действительности. Чтение нельзя рассматривать как простое действие; оно является сложной деятельностью, включающей такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление.

Читательская грамотность – это качество личности, проявляющееся в готовности и способности к актуализации и преобразованию личностного и профессионального опыта в процессе интерпретации, понимания и личностного осмысления текста посредством использования информационно-поисковых стратегий, оперирования культурными кодами, эффективного сочетания дискурсивно-аналитических и образно-эмоциональных способов овладения культурным опытом, традиционных и электронных форм чтения.

Читательская грамотность – это потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития. Содержание понятия «читательская грамотность» включает: понимание прочитанного; рефлексию (анализ содержания или структуры текста, перенос их в сферу личного сознания); использование прочитанной информации (в личной, общественной, экономической, политической, культурной сфере жизни).

В процессе формирования читательской грамотности приобретаются и развиваются такие критерии как: готовность к смысловому чтению (восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них

информации); способность извлекать необходимую информацию, преобразовывать ее в соответствии с учебной деятельностью; ориентироваться в жизненных ситуациях, используя различную текстовую информацию.

Читательские действия включают в себя умения: вычленять детали, напрямую упомянутые в тексте; выводить прямые умозаключения из полученной информации; интерпретировать и интегрировать отдельными сведениями, полученными из текста; оценивать содержание, язык, форму всего текста и его частей.

Список использованных источников

1. Александрова, О.М. и др. Читательская грамотность школьника (5-9 классы) / О.М. Александрова, М.А. Аристова, И.П. Васильевых и др. / под ред. И.Н. Добротиной – М.: «Вентана-Граф», 2018. – 144 с.
2. Антонова, У.В. Технологии совершенствования чтения, обеспечивающие качество обучения и развития младших школьников / У.В. Антонова // Филологическое образование в период детства. – 2021. – № 28. – С. 123–131.
3. Ахмадова, А.А. Формирование читательской грамотности у подростков с использованием цифровых образовательных ресурсов / А.А. Ахмадова, О.О. Маловик // Педагогика: актуальные вопросы теории и практики. Сборник статей Международной научно-практической конференции / Отв. ред.: Г.Ю. Гуляев – Пенза: Наука и просвещение, 2022. – С. 41–44.
4. Безруких, М.М. Психофизиологические особенности обучения письму и чтению и современные требования к обучению. [Электронный ресурс] / М.М. Безруких. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=SKnS7GFM4mE>. – Дата доступа: 23.07.23.
5. Брякина, И.Е. Педагогические условия развития читательской грамотности обучающихся на уроках гуманитарного профиля / И.Е. Брякина, Г.М. Кулаева, П.А.Якимов // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1 (55). – С. 315–328.
6. Брякова, И.Е. Основы читательской грамотности: учебное пособие для обучающихся основной и средней школы / И.Е. Брякова, Е.В. Уткина – Оренбург: Оренбургское книжное издательство, 2021. – 64 с.
7. Гончарова, Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса / Е.Л. Гончарова. – М.: Школа – Пресс, 2007. – С.11.
8. Гревцева, Г.Я. Сознательное чтение как фактор развития личности / Г.Я. Гревцева // Культура мира и ненасилия подрастающего поколения: ракурсы интерпретации и педагогические условия развития. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции / Отв. ред. С.И. Беленцов – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2020. – С. 220–223.
9. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
10. Сметанникова, Н.Н. Как разорвать замкнутый круг // Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения / сост. Е.И. Кузьмин, О.К. Громова. – М., 2014.
11. Ставцева, И.В. Формирование читательской компетентности студента как базовой составляющей информационной культуры личности: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Ставцева. – Казань, 2014. – 205 с.
12. Цукерман, Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению / Г.А. Цукерман. – М.: РАО, 2015. – 67 с.
13. Чабанова, Т.А. Формирование читательской компетентности учащихся начальной школы // Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения / сост. Е.И. Кузьмин, О.К. Громова. – М., 2007. – 310 с.
14. Pisa-2018 в Республике Беларусь. Общая характеристика исследования. Социокультурный контекст – Минск: Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, 2021. – 108 с.

Старостенко Е.Н.*, магистрант
lizstarostenko@icloud.com

Лауткина С.В.**, доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by

*ООО «ЦИПиР «Нейроника», г. Минск, Республика Беларусь

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

УДК 316.77:316.61:616.896-053.2

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В данной статье приводятся результаты эмпирического исследования коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС). Изучение коммуникации было проведено с целью оптимизации коррекционной работы по формированию навыков коммуникации у детей с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), психолого-педагогическое сопровождение, коммуникация, коммуникативные навыки.

SPECIFIC FEATURES OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

This article presents the results of an experimental study of the features of communication skills of preschool children with autism spectrum disorders. The study of communication was conducted in order to optimize the correctional work on the formation of communication skills in children with ASD.

Key words: autism spectrum disorders, psychological and pedagogical support, communication, communication skills.

Введение. Коммуникация является одним из основных вызовов для детей с РАС. У таких детей могут возникать трудности в выражении своих мыслей и чувств, понимании невербальных сигналов и установлении социальных связей. Некоторые дети могут использовать невербальные средства коммуникации, такие как жесты или мимику, чтобы выразить свои потребности и желания. Однако, несмотря на эти трудности, дети с РАС могут развивать свои коммуникативные навыки. Важно понимать, что каждый ребенок уникален и может иметь свои собственные потребности и препятствия в развитии коммуникации.

Специалисты рекомендуют использовать индивидуальный подход к каждому ребенку и применять различные методы коммуникации, которые могут быть наиболее эффективными для каждого конкретного случая. Например, использование визуальных средств коммуникации, таких как картинки или доски с символами, может помочь ребенку лучше выразить свои мысли и чувства.

Также важно уделять внимание невербальным сигналам и выражениям лица ребенка, чтобы лучше понимать его потребности и эмоции. Родители и учителя могут проводить различные игры и упражнения, которые помогут детям с РАС развиваться в области коммуникации.

В свою очередь, говоря об возрастной специфике коммуникативной деятельности, Р.И. Деревянко выделяет целый ряд особенностей, которые свойственны ребенку дошкольного возраста с РАС. Например, одной из таких особенностей является проблема с установлением контакта с окружающими. Такие дети могут не проявлять интереса к общению, избегать взгляда и физического контакта, что может привести к ограничению их социальной активности и отдалению от окружающих. Кроме того, у детей с аутизмом могут быть затруднения в понимании невербальных средств коммуникации, таких как мимика, жесты, интонация, что делает их общение менее эффективным и может вызвать недопонимание со стороны окружающих.

В целом, значение сформированности коммуникативных навыков становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (М.И. Лисина, А.Г. Руз-

ская, В.А. Петровский, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Шулешко), когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом [1].

К.П. Зайцева утверждает, что на развитие коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с РАС оказывает их социальное окружение, особенно взрослые (родители и педагоги), которые помогают им овладеть разнообразными формами и средствами общения (вербальными и невербальными) [2].

В то же время, по мнению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и Л.А. Нисневич, задачи развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с РАС состоят не только в умении элементарно осознавать факты слышимой речи и вербально выражать мысль, но и в умении самостоятельно задавать вопросы, высказываться относительно темы разговора, налаживать взаимодействие с людьми, устанавливать окружающими доверительные, личностные, эмоционально положительные контакты [3].

В исследованиях О. В. Мамонько и И. А. Свиридович содержатся утверждения о том, что основу коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с РАС составляют следующие навыки: привлечь и удержать внимание собеседника, убедить его в чем-либо, вызвать интерес к совместной деятельности. Эти навыки определяют дальнейшие контакты и участие детей в вербально-коммуникативных событиях [1].

В этой связи, рассматривая процесс развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с РАС как единое сложное образование, Е.Г. Карасева определяет его трехкомпонентное содержание [4]:

1) *эмоциональный компонент* включает эмоциональную отзывчивость, способность к сопереживанию, внимание к переживаниям и действиям окружающих людей (эмпатию);

2) *когнитивный компонент* связан с процессом познания другого человека и включает в себя способность принять точку зрения другого, предвидеть его поведение (децентрацию), а также эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми;

3) *поведенческий компонент* отражает способность к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности.

Одним из наиболее важных условий является учет личных интересов и потребностей ребенка. В ряде исследований показано, что несформированность коммуникативных навыков у детей с аутизмом во многом связана с отсутствием или недостатком у них внутренней коммуникативной мотивации.

Материал и методы. Теоретические методы (обзорно-аналитический анализ исследований), эмпирические (опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с РАС»). Данный опросник был разработан на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002).

Результаты и их обсуждение. В исследовании приняли участие 30 детей, имеющих РАС возрасте от 3 до 5 лет, из них 18 мальчиков и 12 девочек. Из 30 детей – 6 детей воспитываются в неполной семье, 11 – посещают дошкольное образовательное учреждение на постоянной основе. Диагностика коммуникативных навыков проводилась на базе «ЦИПиР «Нейроника» (г.Минск) с февраля по сентябрь 2023 года, было проведено два диагностических среза, между срезами дети посещали коррекционные занятия у учителя-дефектолога и педагога-психолога.

Проведенное эмпирическое исследование было нацелено на выявление уровня сформированности коммуникативных навыков. Опросник состоит из списка коммуникативных умений и навыков, которые должны быть сформированы у ребенка. В зависимости от уровня сложности все предложенные в опроснике навыки коммуникации можно условно подразделить на три группы: низкий, средний, высокий. В со-

став *низкого уровня* входят следующие навыки: реакция на своё имя, умение выражать просьбы/требования, отказ, согласие, умение обращать на себя внимание окружающих. Включены навыки привлечения на себя внимания окружающих, адекватного выражения собственных чувств и эмоции [1].

Из протокола обследования Димы Д., 4 года, 6 месяцев: «...При обращении по имени поворачивает голову в сторону звука, быстро поворачивает обратно, если ловит взгляд «глаза в глаза», ответа не следует. При повторном призыве по имени косит только взгляд в сторону звука, голова неподвижна. На просьбу сказать: «Привет, имя специалиста» повторяет за специалистом первую фразу «Привет, свое имя». В ситуации выражения просьбы или требования изменяет тон и скорость речи: говорит на эмоциональном подъеме, перевозбуждение нервной системы и проявлением стереотипной двигательной активности (прыжки на месте). Речь представлена в основном фразами – штампами и эхоталаниями, при этом понимание речи сохранно. На вопрос «Дать это?» отвечает криком одной буквы Ы и тянет за руку, дальнейшее повторение вопроса приводит к использованию специалиста, как лестницы для достижения цели. Обращает внимание на себя через проблемное поведение в виде падений на ровном месте, крика, застревания на одной игрушке».

Средний уровень включает в себя навыки названия различных предметов, знакомых людей (по имени), героев книг и фильмов; описание действий и местонахождений предметов. На данном уровне изучаются умения определять принадлежность собственных вещей и адекватно выражать свои эмоции. Также на этом уровне ребенок должен уметь отвечать и задавать несложные вопросы, такие как: «Кто?», «Что?», задавать вопросы, связанные с действием предмета или объекта («Что делает?»); вопросы, связанные с местонахождением «Где?» [4]. Из протокола обследования Даниила Д., 5 лет: «В начале беседы, до приветствия, на улыбку специалиста попросил не улыбаться, затем ответил... Называет различные предметы по типу: найди в комнате круглый предмет, красный предмет, самый большой предмет и т.п. По имени знает знакомых людей и может сказать, кто они ему, знает героев книг и мультфильмов, может назвать их, но при назывании продолжает текст песни/сказки, может рассказать «Колобок» наизусть. Слов специалиста с первого раза не слышит, только после усиления громкости просьбы «Стой! Подожди!», не нравится, когда его прерывают, начинает закрываться и уходит от контакта, но быстро возвращается к деятельности. Называние животных или цветов может дополнять английским переводом данных терминов, на просьбу назвать предметы только на русском языке не реагирует, пока не произнесет все слова до конца. Без проблем описывает действия и местонахождение предметов в пространстве».

Высокий уровень включает в себя наиболее сложные навыки. К ним относятся: умение описывать свойства; задавать вопросы, связанные с временными представлениями («Когда?»); описывать временные события (прошедшее и будущее). Оценка навыка информирования о собственных эмоциях и чувствах, диалоговые навыки и социальное поведение происходит на этом же уровне. Из протокола обследования Саши Б., 5 лет: «...Самостоятельно описывает свойство предметов с указанием размера, структуры, тактильного различия. Правильно выстраивает вопросительные конструкции с обращением по имени, редко, в ситуации ограниченности времени, может использовать фразу-штамп «Мамочка-папочка, что это?» и сам быстро меняет на правильный оборот, при этом темп речи ускоренный. Привлекает внимание фразой «Посмотри!» с использованием имен. Может рассказать о прошедших событиях и эмоционально окрашенных ситуациях из прошлого по запросу, будущее – на день вперед. Умеет выражать собственные эмоции и говорит о них, однако, испытывает сложности в различении чужих эмоций отрицательной окраски: грусть, обида, злость (путает), при этом положительные эмоции различает правильно. Социальное пове-

дение: использует слова вежливости, умеет делиться с другими, может помочь другому, утешить другого; на стадии формирования умение поддерживать диалог, организованный собеседником».

По результатам второго исследования была выявлена положительная динамика (11%) по сравнению с началом года у детей с РАС в умении выражать просьбы/требования. У большинства дошкольников с РАС этот навык не развит, а у 42% детей он формируется. У половины детей отсутствует навык просьбы игры с любимыми предметами. И лишь 4 ребенка из 30 способны попросить взрослого заняться любимой деятельностью. Лучше показатели коммуникации при выборе предмета. Многие дошкольники с РАС способны попросить один предмет в ситуации выбора. Ребёнку с РАС сложнее всего отвечать на личные вопросы. С этим справились лишь 12% испытуемых. Больше половины детей способны откликнуться на своё имя (58%). Отказ от нежелаемого предмета или деятельности часто проявляется в виде нежелаемого поведения, истерики. Так, из протокола обследования Миши Ш. 2 года, 8 месяцев: *«...При отказе от предмета или завершении манипуляции с ним выбрасывает предмет, при попытке специалиста поднять или убрать предмет на место, начинает хватать руки и класть на место, где предмет был брошен, сопровождая истерическим криком, после завершения успокаивается быстро и продолжает действие на котором остановился».*

Умения описывать местонахождение предметов, людей, описывать свойства предметов, прошедшие/будущие события больше всего, вызывают сложности у детей с РАС. Им почти не удаётся описывать события прошлого и будущего из их жизни. Из протокола беседы Саши М., 4 года 8 месяцев: *«...На вопросы о местонахождении родителей отвечает «Тут!», на уточнение местоположения в кабинете ответ не меняется, при этом родители находятся за дверью кабинета... На вопросы о ближайшем будущем отвечает, что не знает».* Только у 29% испытуемых появляются попытки описания событий во времени, но это чаще не про них, а про окружающих. Самые большие проблемы дети с РАС испытывают при описании местонахождения предметов и людей. Лишь 18% детей могут дать информацию о местонахождении. Самая положительная динамика у детей с РАС наблюдалась при назывании различных предметов и описании их свойств. В среднем, это удаётся 33% испытуемых. Однако применение данного навыка осложнено недостаточным уровнем словарного запаса.

В исследовании было выявлено, что дети с РАС не имеют привлекать внимание и задавать вопросы. Динамика формирования этих умений с начала года составила только 4%. Около 75% детей способны привлекать внимание другого человека, и только у 21% этот навык сформирован полностью. Низкий уровень формирования навыка привлечения внимания и узнавания составляет 77%. В отношении ситуации с формированием умения выражать эмоции, чувства, сообщать о них положительной динамики не выявлено. Дети не склонны к проявлению эмоций и чувств, не способны сообщать о том, что они испытывают и чувствуют. В ряде случаев дети совершают попытки передать свои душевные состояния. Чаще всего это выражается в проявлении своих ощущений по типу «нравится/не нравится». Попытка проявить своё удовольствие/неудовольствие встречается у половины испытуемых. У незначительного числа детей есть способность проявить своё удовлетворение/неудовлетворение, из протокола обследования Влада К., 3 года 6 месяцев: *«...выражает неудовлетворение своей работой в занятии через смену настроения и проговаривания, что именно сделал плохо, при этом акцент на положительные моменты сместить сложнее».* В большинстве случаев вместо социально приемлемого выражения гнева или сообще-

ния о боли ребёнок прибегает к нежелательному поведению. Дети не способны выражать невербально радость, не могут сообщить об усталости.

Исследование построения социальных побуждений свидетельствует о сложности формирования этого навыка у детей, имеющих РАС. У них проявляются трудности с выражением вежливости. Этот навык отсутствует у большей половины испытуемых, оставшиеся – делают попытку быть вежливыми. Средние показатели наблюдаются в категории «умеет поделиться чем-либо с другим человеком». Оценки формирования социального навыка: 11% испытуемых умеют делиться, а у большей половины прослеживается тенденция к проявлению щедрости. Формирование диалоговых навыков у испытуемых не имеет положительной динамики, слабо формируется у данной категории детей. Дети с РАС не умеют инициировать, поддержать, завершить диалог, а также соблюдать правила разговора. Из протокола беседы с Артем Я., 3 года, 6 месяцев: «...При разговоре об овощах, которые ест корова, дает ответ в виде трех овощей и соскакивает на другую тему». Из всех испытуемых только у одного ребёнка замечены попытки соблюдения правил диалога. Исходя из результатов диагностики, основной целью системы психолого-педагогической коррекции будет формирование коммуникативных навыков у детей с РАС.

Заключение. Результаты исследования свидетельствуют о том, что наиболее важным направлением работы специалиста с детьми с РАС является формирование у них коммуникативных навыков, поскольку процесс коммуникации является основой социализации любого ребенка. Дети с РАС обладают специфическими особенностями формирования коммуникативных навыков. У испытуемых отмечают трудности в умении выражать просьбы/требования, отвечать на личные вопросы. Больше половины детей с РАС способны откликаться на своё имя. Для большинства испытуемых отказ от нежелаемого предмета или деятельности проявляется в виде нежелаемого поведения, истерики, стериотипий. Значительные ограничения у испытуемых в описании событий прошлого и будущего, так же у них наблюдается специфическая форма призыва к диалогу через крик или физический контакт.

Навыки ребенка с РАС общаться с позитивным настроением и соблюдать принятые в данном обществе правила и нормы позволит успешнее социализироваться, а следовательно, и чувствовать себя комфортно. Так же благодаря общению ребенок познает мир взрослых, сверстников, и самое главное себя, что совместно с созданием специальной предметно-практической среды будет способствовать их эффективному социальному взаимодействию.

Список использованной литературы:

1. Мамонько, О.В. Формирование коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью / О.В. Мамонько, И. А. Свиридович // Ученые записки факультета специального образования : сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М.Танка ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич, В. А. Шинкаренко, Н. В. Дроздова. – Минск : БГПУ, 2016. – С. 257–269.
2. Зайцев, Д.В. Основы коррекционной педагогики / Д.В. Зайцев, Н.В. Зайцева. – Саратов: СГУ, 2015. – 185 с.
3. Карасева, Е.Г. Инклюзивное обучение и воспитание детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Е.Г. Карасева. – М. : Русское слово, 2014. – 90 с.
4. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями (с аутизмом): пособие для педагогов / И.В. Ковалец [и др.]; под ред. И.В. Ковалец, Т.Л. Лещинской. – 2-е изд. – Минск: Народная асвета, 2017. – 159 с.

УДК 159.9

ТИПОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: РЕСУРСНЫЕ МОДЕЛИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного разработке психологической типологии социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия и ресурсности приемных и биологических матерей. Проблема типологии социально-перцептивной детерминации взаимодействия родителей и детей в приемной семье является актуальной в связи с тем, что межличностные отношения между детьми и родителями формируются особым способом. И будут ли такие отношения ресурсными – остается вопросом. В результате кластерного анализа из 14 было выделено 9 ресурсных моделей, 4 из которых раскрывают специфику социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия при отражении вербального компонента Я-образов матерей и 5 – выявляют специфику социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия при отражении вербального компонента Ты-образов приемных и биологических детей.

Ключевые слова: психологическая типология, социально-перцептивная детерминация, родительско-детское взаимодействие, копинг-стратегии, жизнеспособность, приемные матери, биологические матери, приемные дети, родные дети.

TYOLOGY OF SOCIAL-PERCEPTUAL DETERMINATIONS OF PARENTAL-CHILD INTERACTION: RESOURCE MODELS

The article presents the results of an empirical study devoted to the development of a psychological typology of socio-perceptual determination of parent-child interaction and the resourcefulness of foster and biological mothers. The problem of the typology of social-perceptual determination of interaction between parents and children in a foster family is relevant due to the fact that interpersonal relationships between children and parents are formed in a special way. Whether such relationships will be resourceful remains a question. As a result of cluster analysis, 9 resource models were identified, 4 of which reflect the specifics of the socio-perceptual determination of parent-child interaction when reflecting the verbal component of mothers. I-images and 5 – the specifics of the socio-perceptual determination of parent-child interaction when reflecting the verbal component of You-images foster and biological children.

Key words: psychological typology, social-perceptual determination, parental-child interaction, coping strategies, resilience, foster mothers, biological mothers, foster children, biological children.

Введение. Вопрос о типологии социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия в приемных семьях, рассматриваемый на основе системно-ресурсного подхода является актуальным в связи с тем, что родительско-детские отношения формируются способами, существенно отличающимися от способов межличностного общения и взаимодействия в биологических семьях. В отличие от биологических в приемных семьях отмечаются некоторые особенности формирования семейной идентичности. Об этом в своих работах писали, как зарубежные, так отечественные исследователи. Помимо того, приемная семья, выполняя воспитательную функцию, должна стать для приемных детей ресурсной и жизнеспособной.

Как известно в семье формируется не только семейная, но и личная идентичность, которую Э. Эриксон определял как интегративную интрапсихическую структуру, где успешное построение является выражением психической жизнеспособности и переживается как чувство психосоциального благополучия. Личная идентичность, по сути, представляет собой структуру из трех основных компонентов. Я-образ (когнитивная составляющая) – это фактические знания человека о себе, о своих физических возможностях, внешности, характере, умениях и т.д., полученные из жизненного опыта. Эмоциональная составляющая – это переживания, чувства, которые возникают у

человека в связи со знаниями о себе, отношение к этим фактам как к хорошим/плохим, приятным/неприятным и пр., и задаются отношением ближайшего социального окружения к человеку, в первую очередь – его семьей. И поведенческая составляющая – это действия, поведение человека в социуме, связанное с этим знанием и его эмоциональной оценкой.

Соответственно, каждый человек несет в себе Я-образ, который определяет рамки его возможностей, его чувства, мировоззрение, установки. Все действия, чувства, поступки согласуются с Я-образом. Он выступает в виде регулятора деятельности, контролера всего жизненного пути человека.

С одной стороны, формирование Я-образа происходит в результате рефлексии, самопознания, а с другой стороны, большое влияние на его формирование оказывают значимые другие люди, с которыми человек сталкивается в процессе своей жизнедеятельности.

Роберт Бернс, анализируя работы У. Джемса, Ч. Кули, Д. Мида, Э. Эриксона и К. Роджерса, выделил три основные модальности самоустановок, на основании которых выстраиваются современные научные исследования по изучению социальной перцепции. Так, к таким самоустановкам относят «реальное Я», «зеркальное Я», «идеальное Я», причем каждая модальность включает четыре структурных аспекта: «физическое Я», «социальное Я», «умственное Я», «эмоциональное Я» [1].

Важно отметить, что за последние тридцать лет проводились достаточно разнообразные исследования по изучению Я-концепции детей и взрослых, в том числе роли Я-концепции в воспитании детей. Исследованиями в данных областях занимались Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, И.С. Кон, Ю.М. Орлов, А.А. Реан, В.Л. Ситников, Е.Т. Соколова, В.В. Столин и др. Однако с позиции системно-ресурсного подхода такая категория как социально-перцептивная детерминация родительско-детского взаимодействия, включающая в себя сочетание понятий социально-перцептивные образы и социальные установки, является недостаточно изученной.

Целью нашей работы стала разработка психологической типологии ресурсных моделей социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия.

Материал и методы. Исходным материалом послужили исследования отечественных и зарубежных ученых, занимающихся проблемой изучения социального восприятия в родительско-детском взаимодействии. Для достижения цели исследования использовались теоретические и эмпирические методы.

В эмпирическом исследовании были использованы: методика «Структура образа человека (иерархическая), автор – В. Л. Ситников [2]; опросник «Взаимодействие родитель-ребенок», автор – И. М. Марковская [3]; методика «Стратегии совладающего поведения» (ССП) – («Ways of Coping Questionnaire» (WCQ), вариант предложенный Л.И. Вассерманом и др. [4]; тест «Жизнеспособность взрослого человека», автор – А.В. Махнач [5]. Работа была проведена с участием 185 чел. от 22 до 71 года. Из них приемные матери – $n = 86$ в возрасте от 27 до 71 года ($M = 50,44$; $SD = 7,91$), биологические матери – $n = 99$ в возрасте от 22 до 55 лет ($M = 36,91$; $SD = 7,26$). Все респонденты были ознакомлены с целью и задачами исследования и выразили готовность (согласие) к сотрудничеству.

Результаты и их обсуждение. Для построения кластерной модели были использованы показатели структурных характеристик Я-, Ты-образов приемных и биологических матерей, показатели шкал родительско-детского взаимодействия, показатели копинг-стратегий и показатели жизнеспособности, которые и были отражены в построении кластеров. В дальнейшем была проведена проверка на определение устойчивости трех-кластерной и четырех-кластерной модели. По результатам проверки определены трех-кластерная модель как более устойчивая при отражении Я-образов матерей (таблица 1) и четырех-кластерная модель при отражении Ты-образов приемных и родных детей (таблица 2).

Таблица 1. – Ресурсные модели социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия при отражении вербального компонента Я-образов матерей

Приемные матери	Биологические матери
1-й кластер (Приемные матери, отражающие когнитивный и конативный параметры Я-образов, ориентированные на взаимодействие с детьми и проявляющие повышенную жизнеспособность)	1-й кластер (Биологические матери, отражающие когнитивный и конативный параметры Я-образов, ориентированные на взаимодействие с детьми, использующие копинг-стратегии и проявляющие повышенную жизнеспособность)
2-й кластер (Приемные матери, с позитивным и/или негативным самовосприятием, отражающие когнитивный и регулятивный параметры Я-образов, использующие копинг-стратегии и проявляющие повышенную жизнеспособность)	2-й кластер (Биологические матери, с позитивным самовосприятием, отражающие когнитивный и регулятивный параметры Я-образов, ориентированные на взаимодействие с детьми, использующие копинг-стратегии и проявляющие повышенную жизнеспособность)
3-й кластер (Приемные матери, отражающие когнитивный и регулятивный параметры Я-образов, использующие копинг-стратегии)	3-й кластер (Биологические матери, с негативным самовосприятием, отражающие когнитивный и регулятивный параметры Я-образов)

Таким образом, 70% выборки приемных матерей определяются как жизнеспособные. По-видимому, личностными ресурсами их жизнеспособности становятся образы себя, т.е. Я-образы. Более того у части приемных матерей, составляющие 40% выборки отмечается позитивное, негативное или амбивалентное самовосприятие, определяемое нами как установка по отношению к себе, т.е. готовность к определенному самоотношению и отношению к другим людям, их оценке. Вместе с тем в Я-образах приемных матерей отражаются когнитивный (интеллектуальные, интеллект социальный, метафорические характеристики) и регулятивный (волевые, телесные характеристики), конативный (конвенциональные характеристики) параметры. Помимо этого, выработанные копинг-стратегии, такие как поиск социальной поддержки, принятие ответственности, положительная переоценка способствуют повышению самоэффективности, а также совладанию и адаптации приемных матерей.

При этом с неопределенным значением по жизнеспособности отмечается 30% выборки приемных матерей. В их Я-образах преобладают когнитивный, (интеллектуальные, метафорические характеристики) и регулятивный (волевые характеристики) параметры. Выявленные нами особенности свидетельствуют о том, что при взаимодействии с приемными детьми эти матери строгие и в ситуации напряжения вероятно прибегают к такой копинг-стратегии как бегство-избегание, определяющаяся большинством исследователей как неадаптивная [4, с. 135]. По-видимому, 30% приемных матерей могут испытывать трудности быть эффективными в своей материнской роли, а также имеют затруднения в социально-психологической адаптации к ней. Такие матери расположены к поиску социальной поддержки, т.е. к привлечению внешних ресурсов, вероятно понимают личную роль в возникновении актуальных трудностей, склонны к положительному переосмыслению проблемной ситуации, однако в стрессовых ситуациях у них могут наблюдаться неконструктивные формы поведения, например, отрицание или полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переживание, употребление алкоголя и т.п. с целью снижения эмоционального напряжения [4, с. 135].

В отношении группы биологических матерей – 87% выборки определяется как жизнеспособные. По-видимому, личностными ресурсами их жизнеспособности стано-

вятся Я-образы. Более того у части биологических матерей, составляющие 54% выборки отмечается позитивное самовосприятие, определяемое нами как позитивная социальная установка. Помимо этого, отмечаются когнитивный (интеллектуальные, интеллект социальный, метафорические характеристики) и регулятивный (волевые, конвенциональные, эмоциональные характеристики) параметры Я-образов биологических матерей. Вместе с тем, выработанные копинг-стратегии, такие как поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы, положительная переоценка способствуют возникновению таких элементов жизнеспособности матерей как их настойчивость, духовность, совладание и адаптация.

При этом с неопределенными значениями по жизнеспособности выявлено 13% выборки биологических матерей. В их Я-образах определяется негативное самовосприятие, что свидетельствует о наличии отрицательной социальной установки. Вместе с тем в их Я-образах отражается когнитивный (интеллект социальный, интеллектуальные характеристики), а также регулятивный (телесные, эмоциональные характеристики) параметры. Выявленные нами особенности свидетельствуют о том, что эти матери не ориентированы на взаимодействие с детьми и не имеют каких-либо выработанных копинг-стратегий. Более того у них отмечается понижение показателей по таким элементам их жизнеспособности как настойчивость, духовность, совладание и адаптация.

Аналогичным образом было проведено построение кластерной модели родительско-детского взаимодействия на основе вербального компонента Ты-образов приемных и родных детей (Таблица 2).

Таблица 2. – Ресурсные модели социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия при отражении вербального компонента Ты-образов детей

Приемные матери	Биологические матери
1-й кластер (Приемные матери, с нейтральным социальным восприятием приемных детей, отражающие регулятивный параметр Ты-образов детей, использующие копинг-стратегии)	1-й кластер (Биологические матери, с нейтральным социальным восприятием родных детей, отражающие регулятивный параметр Ты-образов детей, ориентированные на взаимодействие с детьми)
2-й кластер (Приемные матери, с позитивной социальной установкой в восприятии детей, отражающие регулятивный, когнитивный параметры Ты-образов детей, ориентированные на взаимодействие с детьми, использующие копинг-стратегии и проявляющие повышенную жизнеспособность)	2-й кластер (Биологические матери, с позитивной социальной установкой в восприятии детей, отражающие когнитивный, регулятивный параметры Ты-образов детей, ориентированные на взаимодействие с детьми, использующие копинг-стратегии и проявляющие повышенную жизнеспособность)
3-й кластер (Приемные матери, с позитивным восприятием детей, отражающие регулятивный, когнитивный параметры Ты-образов детей, ориентированные на взаимодействие с детьми и проявляющие повышенную жизнеспособность)	3-й кластер (Биологические матери, с негативным и/или нейтральным восприятием детей, отражающие когнитивный, регулятивный и когнитивный параметры Ты-образов детей, использующие копинг-стратегии)
4-й кластер (Приемные матери, с негативным восприятием детей, отражающие когнитивный, регулятивный, когнитивный параметры Ты-образов детей, ориентированные на взаимодействие с детьми, использующие копинг-стратегии и проявляющие повышенную жизнеспособность)	4-й кластер (Биологические матери, с позитивным восприятием детей, отражающие когнитивный, регулятивный и когнитивный параметры Ты-образов детей, использующие копинг-стратегии и проявляющие повышенную жизнеспособность)

Так, при отражении Ты-образов приемных детей 30% приемных матерей определяются как жизнеспособные в своей материнской роли. Предполагаем, что личностными ресурсами жизнеспособности могут определяться Ты-образы их приемных детей. В Ты-образах приемных детей матери отражают позитивную или негативную социальную установку, вместе с тем отражают когнитивный (характеристики интеллекта социального), регулятивный (волевые, эмоциональные характеристики) и конативный (деятельностные, поведенческие характеристики) параметры вербального компонента, что свидетельствует о расположенности к восприятию и оценке приемных детей, о способности к формированию эмоционального отношения к ним, о способности к осуществлению выбора стратегий и тактик поведения по отношению к детям. Помимо этого, у части (26%) приемных матерей отмечаются выработанные копинг-стратегии, такие как поиск социальной поддержки, принятие ответственности, планирование решения проблемы и положительная переоценка. Все это способствует повышению жизнеспособности, в частности устойчивости внутреннего локуса контроля, а также упрочению семейных и социальных взаимосвязей.

При этом с неопределенным значением по жизнеспособности отмечается 70% выборки приемных матерей. В Ты-образах их приемных детей отражается нейтральность восприятия и определяется наличие малого объема (эмоциональные характеристики) вербального компонента. Эти приемные матери используют такие копинг-стратегии как дистанцирование, самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения проблемы, положительная переоценка. Более того, такие матери воспринимают себя как принимающих, испытывающих близость с детьми и удовлетворенность от взаимодействия, но в тоже время проявляющие строгость в отношении к ним. По нашему мнению, такие матери испытывают затруднения быть ресурсными вследствие имеющегося фрагментарного образа приемного ребенка, видимо это и будет являться причиной снижения таких показателей их жизнеспособности как слабого уровня внутреннего локуса контроля, а также ослабления семейных и социальных взаимосвязей.

Таким образом, при отражении Ты-образов родных детей 53% биологических матерей определяются как жизнеспособные в своей материнской роли. Предполагаем, что личностными ресурсами жизнеспособности могут определяться Ты-образы их родных детей. В Ты-образах родных детей матери отражают позитивную социальную установку или нейтральное отношение при восприятии, вместе с тем отражают когнитивный (интеллектуальные, интеллект социальный, метафорические характеристики), регулятивный (волевые, эмоциональные, телесные характеристики) и конативный (конвенциональные характеристики) параметры, что свидетельствует о расположенности к восприятию и оценке родных детей, о способности к формированию эмоционального отношения к ним, о способности к осуществлению выбора стратегий и тактик поведения по отношению к детям. Помимо этого, у всех (53%) биологических матерей отмечаются выработанные копинг-стратегии, такие как самоконтроль, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы и положительная переоценка. Все это будет способствовать выработке таких вариантов их жизнеспособности, как настойчивость, а также совладание и адаптация.

При этом неопределенные значения по жизнеспособности отмечаются у 47% выборки биологических матерей. В Ты-образах их родных детей отражается нейтральность восприятия и/или негативные установки. Помимо этого, отмечаются когнитивный (характеристики интеллекта социального), регулятивный (социальные, телесные, эмоциональные характеристики) и конативный (поведенческие характеристики) параметры Ты-образов родных детей. Кроме того, 29% биологических мате-

рей используют такие копинг-стратегии как самоконтроль, поиск социальной поддержки, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка. Более того, 18% родных матерей испытывают близость с детьми и удовлетворенность от взаимодействия с ними, а 29% проявляют строгость по отношению к своим родным детям. При этом все 47% биологических матерей считают себя авторитетными родителями. По нашему мнению, такие матери могут иметь затруднение в формировании своей жизнеспособности вследствие негативной установки на ребенка и/или нейтрального восприятия его образа, а также слабой направленности на взаимодействие со своими родными детьми.

Заключение. По результатам эмпирического исследования было определено:

– Во-первых, группировка данных по изучаемым переменным показала на преобладание когнитивного и регулятивного параметров вербального компонента социально-перцептивных образов у приемных и биологических матерей, что свидетельствует о доминировании в родительско-детском взаимодействии познавательной (оценочной) и эмоциональной (регулятивной) сторон материнского отношения к детям.

– Во-вторых, в Я-образах приемных, биологических матерей определяются когнитивный и регулятивный параметры вербального компонента социально-перцептивных образов.

– В-третьих, в Ты-образах приемных и родных детей определяются регулятивный и когнитивный параметры вербального компонента социально-перцептивных образов.

– В-четвертых, наполненность объема вербального компонента социально-перцептивных образов, наличие позитивного или негативного, а также амбивалентного восприятия Я-образов матерей и Ты-образов их детей являются показателями жизнеспособности матерей.

– В-пятых, небольшой объем вербального компонента социально-перцептивных образов является психологическим маркером снижения жизнеспособности матерей.

– В-шестых, копинг-стратегии поддерживают жизнеспособность матерей. Однако при отсутствии связи копинг-стратегий с вербальным компонентом или с его наличием, но в слабой представленности объема вербального компонента социально-перцептивных образов определяет слабость жизнеспособности матерей.

– В-седьмых, с выраженными признаками жизнеспособности приемных матерей выступают: наличие большого объема вербального компонента в образах себя и образах приемных детей; преобладание таких копинг-стратегий как: выраженный поиск социальной поддержки, положительная переоценка, планирование решения проблемы, принятие ответственности; наличие таких компонентов жизнеспособности, как: самоэффективность, совладание и адаптация, внутренний локус контроля, семейные и социальные взаимосвязи, духовность.

– В-восьмых, с выраженными признаками жизнеспособности биологических матерей выступают: наличие большого объема вербального компонента в образах себя и образах родных детей; преобладание таких копинг-стратегий как: планирование решения проблемы, положительная переоценка, поиск социальной поддержки; наличие таких компонентов жизнеспособности, как: настойчивость, совладание и адаптация, самоэффективность, духовность, внутренний локус контроля, семейные и социальные взаимосвязи.

– В-девятых, наличие отрицательной социальной установки в восприятии себя, а также ее наличие в восприятии детей увеличивает тенденцию к снижению жизнеспособности матерей.

Список использованной литературы:

1. Стреленко, А.А. Социальная перцепция и отношения с детьми в приемных семьях: монография / А. А. Стреленко. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 121 с.
2. Ситников, В.Л. Применение методики СОЧ(И) при проведении судебно-психологических экспертиз в рамках семейного кодекса / В.Л. Ситников, А.А. Стреленко, В.Ф. Енгальчев // Психология и педагогика служебной деятельности – 2021. – № 2. – С. 77–87.
3. Марковская, И.М. Психология детско-родительских отношений: монография / И.М. Марковская; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию, Южно-Уральск. гос. ун-т, Фак. психологии. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 91 с.
4. Вассерман, Л.И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика / Л.И. Вассерман, В.А. Абабков, Е.А. Трифонова; под науч. ред. проф. Л.И. Вассермана. – СПб.: Речь, 2010. – 192 с.
5. Махнач, А.В. Жизнеспособность замещающей семьи как малой социальной группы: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / А.В. Махнач; Ин-т психологии РАН. – М., 2019. – 434 с.

Турецкова А.А., магистрант

julia.turetskova@gmail.com

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

УДК 37.015.323:159.944.4

РАЗВИТИЕ СТРЕССА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данная статья представляет теоретический анализ актуальных исследований, посвященных развитию стресса в педагогической деятельности. В современном образовательном контексте, где педагоги сталкиваются с разнообразными вызовами и требованиями, важно понимать механизмы возникновения и последствия стресса в учительской среде. Основываясь на существующих исследованиях, статья призвана способствовать более глубокому пониманию этой проблемы и предостеречь педагогов от негативных последствий, связанных с долгосрочным стрессом в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: благоприятная образовательная среда, профессиональное выгорание, психологическая безопасность, профессиональная приверженность.

STRESS DEVELOPMENT IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

This article presents a theoretical analysis of current researches on the development of stress in pedagogical activity. In the modern educational context, where educators face a variety of challenges and demands, it is important to understand the mechanisms of occurrence and consequences of stress in the teaching environment. Based on the existing researches, the article aims to contribute to a deeper understanding of this problem and to warn educators against the negative consequences associated with long-term stress in professional activities.

Key words: favorable educational environment, occupational burnout, psychological safety, professional commitment.

Введение. Согласно постановлению ЮНЕСКО, именно изучение безопасности и благополучия в образовании является важной областью научных исследований и областью практического применения, посредством которых реализуется право человека на благополучие. Ключевая роль благоприятности образовательной среды определяется благополучием учителя, который формирует эту среду и обеспечивает благополучие учащихся в ней. Проведены исследования, подтверждающие значительную взаимосвязь между психологической атмосферой в школе и благополучием учителя [1].

Изучение психологически благоприятной образовательной среды – направление, получившее развитие в последнее десятилетие. Психологически благоприятная образовательная среда – это прежде всего среда, безопасная для ее участников. Благо-

получие образовательной среды также включает в себя хороший психологический климат в педагогическом коллективе. При этом важно понимать, что психологический климат определяется взаимоотношениями педагогов, характер которых может определять различные составляющие профессиональной деформации работников сферы образования. Одной из таких негативных составляющих является профессиональное выгорание, или истощение, учителя. В настоящее время профессиональное выгорание педагогов – это огромная проблема современного образования.

Материал и методы. Анализ педагогической, психологической, социологической, медицинской литературы по данной тематике.

Результаты и их обсуждение. Результаты проведенного теоретического исследования базируются на эмпирическом исследовании, выполненном в Чехии, которые показали, что удовлетворенность социальным климатом среди преподавательского состава статистически значимо связана с уровнем риска синдрома эмоционального выгорания во всех измерениях. Существует отрицательная взаимосвязь между качеством климата и уровнями эмоционального истощения и деперсонализации. Была обнаружена положительная значимая корреляция между социальным климатом и уровнем личной удовлетворенности.

Психологические профессии относятся к типу социальных профессий, находящихся в зоне риска возникновения профессионального выгорания и ускоренного биопсихологического старения. *Профессиональное выгорание* является клиническим синдромом, который Всемирная организация здравоохранения официально включила в 11-ю Международную классификацию болезней с 1 января 2022 года. Согласно определению – это *клинически значимый синдром, возникающий в ситуации хронического стресса на рабочем месте и который невозможно успешно преодолеть*. Психологами описаны три измерения выгорания: а) эмоциональное истощение, характеризующееся эмоциональным истощением и потерей энергии; б) деперсонализация или цинизм, также описываемые как дегуманизация, отстраненность от работы и клиентов и эмоциональное ожесточение; в) снижение личных достижений или неэффективность, т.е. ощущение личной или профессиональной неадекватности, а также снижение производительности и навыков совладания.

Наличие профессионального выгорания является тяжелым симптомом, который ведет к неудовлетворенности работой, прогулам, пенсии по инвалидности. Уровень выгорания у представителей многих профессий коррелирует с количеством дней отсутствия на работе по разным причинам и периодами отсутствия по болезни. Исследования показали, что работники с большим уровнем выгорания отсутствуют на работе в среднем 13,6 дня в год по сравнению с теми, кто имеет низкий уровень выгорания – они отсутствуют на работе только 5,4 дня. Увеличение показателя выгорания предсказывало увеличение на 21% и 9% числа дней отсутствия на работе и периодов отсутствия по болезни соответственно, даже после корректировки на социально-демографические условия, условия работы и здоровья.

У педагогов повышенное профессиональное выгорание приводит к снижению их профессионального долголетия и к раннему уходу из профессии. Профессиональное выгорание повышает вероятность того, что педагоги будут искать повод для отсутствия на рабочем месте. Например, для работников высшей школы показано, что повышение профессионального выгорания приводит к кадровому дефициту. Исследователи отмечали, что среди последствий выгорания преподавателей для высших учебных заведений является снижение работоспособности и, как следствие, снижение включенности в новые проекты развития института, теряются способности к энтузиазму, оперативности и результативности.

В исследовании профессионального выгорания преподавателей спортивных школ было показано, что синдром в большей степени проявляется в возрастном диапазоне

от 28 до 55 лет, т. е. самые молодые и самые возрастные преподаватели менее подвержены выгоранию.

В исследовании И.В. Грозы, было показано, что наиболее подвержены эмоциональному выгоранию, наоборот, совсем молодые педагоги (со стажем от 0 до 5 лет) и также педагоги в возрасте от 31 до 39 лет (со стажем работы (от десяти до пятнадцати лет)). Педагоги в возрасте от 28 до 32 лет (стаж от пяти до десяти лет) мало подвержены эмоциональному выгоранию, а меньше всего показатели выгорания у педагогов старшей возрастной группы (возраст – 41–45 лет, стаж – от пятнадцати до двадцати лет) [2]. В исследовании преподавателей вузов на Северном Кавказе было показано, что все педагоги подвержены профессиональной деформации, несмотря на разный педагогический стаж и возраст респондентов, а уровень профессионального выгорания исследуемых преподавателей был в целом выше среднего.

Скорее всего, это означает, что связь между показателями возраста и профессиональным выгоранием у педагогов присутствует, но она более сложная и опосредуется какими-то другими факторами. Установлено, что чем больше возраст педагога, тем больше у него выражены психосоматические проблемы [3]. В другом исследовании, проведенном в общеобразовательных школах г. Югры, куда вошли учителя с разным стажем работы, была показана связь вариабельности сердечного ритма с эмоциональным выгоранием педагогов, были выявлены особенности динамики сердечного ритма при разной степени сформированности симптома V – «Неадекватное эмоциональное реагирование» эмоционального выгорания фазы «резистенции» [4].

Следует отметить, что показатели работы сердечно-сосудистой системы, для которых чаще всего исследуется связь с показателями выгорания, – это возрастная характеристика, нормы которой изменяются с возрастом и которая входит во многие методы оценки биологического возраста [5].

Существуют исследования, показавшие отрицательную взаимосвязь благоприятности образовательной среды и профессионального выгорания педагогов. Также выявлены факторы профессиональной самореализации педагогов, показавшие ярко выраженные отрицательные корреляционные связи с показателями эмоционального выгорания: удовлетворенностью работой, активностью (инициативностью), верой в профессиональный успех, сотрудничеством с коллегами, самообразованием, стремлением к самореализации. Связь профессионального долголетия с различными показателями профессионального выгорания учителей государственных и частных школ была изучена в Турции. Профессиональная приверженность – это стремление продолжать свою карьеру в одной и той же профессии, при этом должности могут различаться.

Исследования, проведенные на педагогах различного уровня (воспитатели детских садов, учителя начальных и средних школ) в Китае, показали, что взаимосвязь между профессиональной идентичностью учителя и выгоранием частично опосредуется вовлеченностью в работу. Из всех возрастных показателей с профессиональным выгоранием коррелируют характеристики биологического возраста (индекс относительного биологического старения, по В.П. Войтенко). Увеличение уровня профессионального выгорания связано с ускорением биологического старения организма педагогов. Связи между показателями календарного возраста, стажа и параметрами профессионального выгорания нами не обнаружено; если таковая связь и имеется, то она может быть только нелинейной.

Заключение. Проведенное исследование позволило установить связь между показателями профессионального выгорания педагогов и благоприятностью образовательной среды школы. Снижение безопасности образовательной среды для учителя приводит к развитию у него симптомов эмоционального истощения и редукции профессиональных достижений. Безопасность образовательной среды во многом зависит от администрации, которая организует работу в школе и может использовать

принуждение по отношению к педагогу. Эмоциональное истощение возникает в ситуации, когда человек осознает наличие психотического насилия на своей работе и никак не может этому противостоять. Для возникновения редукции профессиональных достижений к осознаваемому принуждению добавляется ощущение несогласия в педагогическом коллективе.

Развитие симптома деперсонализации вызывается негативной психологической атмосферой в коллективе, которая создается самим педагогическим коллективом. Сильнее всего влияют чувство равнодушия со стороны коллег и ощущение безуспешности, это сочетание в соединении со стремлением педагога уйти с работы и, возможно, из профессии приводит к возникновению деперсонализации.

Создание благоприятной атмосферы в педагогическом коллективе, безопасность образовательной среды, могут способствовать замедлению профессионального выгорания педагогов. Наличие взаимосвязи между профессиональным выгоранием и индексом биологического старения открывает для нас перспективы: через психологическую коррекцию и профилактику профессионального выгорания способствовать замедлению и биологическому старению организма.

Список использованной литературы:

1. Гилемханова, Э.Н. Модель субъективной оценки профессионального благополучия учителя в контексте обеспечения безопасной образовательной среды [Электронный ресурс] / Э.Н. Гилемханова [и др.] // Образование и саморазвитие. – 2022. – Том 17. – № 4. – С. 288–302.
2. Гроза, И.В. Влияние возраста и стажа педагога на эмоциональное выгорание / И.В. Гроза // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 10. – С. 63–54.
3. Кудряшова, К.В. Психологические факторы профессиональной деформации учителей общеобразовательной школы / К.В. Кудряшова, Л.А. Верещагина // Научные исследования выпускников факультета психологии. – СПбГУ. – Том 5. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2017. – С. 45–55.
4. Майстренко, В.И. Динамика параметров квазиаттракторов вектора состояния организма педагогов Югры с разным стажем работы при выраженности у них эмоционального выгорания / В.И. Майстренко, Е.В. Майстренко, О.В. Проворова // Вестник новых медицинских технологий. – 2017. – № 2. – С. 89–94.

Усенко И.С.*, доцент, кандидат педагогических наук
usenko2882@mail.ru

Поплавский Н.Н.**, старший преподаватель
nik.poplavskiy.55@mail.ru

*МГЛУ, г. Минск, Республика Беларусь

**БГПУ имени М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь

УДК 378.147.88

РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РОСТЕ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматривается сущность эстетического воспитания, формы эстетического воспитания будущих учителей, обосновывается значимость эстетического воспитания в становлении личности будущего учителя в поликультурной среде, выявляются критерии эстетической воспитанности.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетический вкус, уровень эстетической воспитанности, профессиональный рост личности.

THE ROLE OF AESTHETIC EDUCATION IN THE PROFESSIONAL GROWTH OF PERSONALITY IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

The article examines the essence of aesthetic education, the forms of aesthetic education of future teachers, substantiates the importance of aesthetic education in the development of the personality of a future teacher in a multicultural environment, and identifies the criteria for aesthetic education.

Key words: aesthetic education, aesthetic taste, level of aesthetic education, professional growth of the individual.

Введение. Профессиональный рост личности будущего учителя во многом обусловлен культурной средой, в которой происходит становление этой личности. В этом контексте особенно интересным выглядит рассмотрение такого феномена как эстетическое воспитание в условиях поликультурной среды, что предполагает изучение культурного наследия своего этноса, анализ влияния различных культур на социум, следование национальным традициям. Социализация личности в современной поликультурной среде представляет собой в том числе развитие культурного опыта, общую направленность на доброжелательное общение, конструктивное решение задач в профессиональной деятельности. И сфера искусства, создающая специфическую среду (музыкальную, территориальную, визуальную, духовную), неизбежно оказывает воздействие на формирование личности, определяет стиль общения, формирует восприятие окружающего мира. В свое время концепции вхождения личности в мировую культуру через освоение ценностей национальной культуры создавали Д.Б. Кабалевский, И.С. Кон, Д.С. Лихачев. Их наследие не теряет своей актуальности и в наши дни. Особенный интерес для нас представляет теория культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, рассматривавшего культуру как внутренний источник психологической жизни человека, выделяя личностную значимость культурных ценностей, направляющих как духовную, так и практическую деятельность.

Материал и методы. На протяжении всей жизни человек сталкивается с различными эстетически значимыми объектами, будь то природа, произведения искусства или же внутренние качества человека. И если эстетическое начало имеет место быть в окружающем нас мире, то задача человека – стремиться постигнуть его законы и найти гармонию сосуществования с прекрасным, становясь самому таким. Этому необходимо будущему учителю, чтобы в дальнейшем они могли самостоятельно анализировать предметы и явления действительности и преобразовывать обстановку в соответствии с эстетическими закономерностями и передавать это в совместной деятельности воспитанникам.

Совершенствование и самосовершенствование будущего учителя во многом связано эстетической потребности, поскольку последняя является основой эстетической культуры личности и оказывает влияние на формирование эстетических вкусов. В конечном счёте, процесс эстетического познания имеет логическое завершение в виде эстетической оценки, образующейся в процессе эстетического познания. Эстетические потребности удовлетворяются в большей степени через зрительные и слуховые каналы, т.е. через восприятие красоты природного окружения, естественных шумов и звуков; через восприятие художественного образа, состоящего из отдельных элементов, форм, звуков.

Понятие эстетического воспитания является универсальным и может быть применимо к различным аспектам жизни человека, в которых присутствует мера, красота, гармония и целесообразность. Нравственные нормы и юридические законы могут быть отнесены в эту категорию. Сюда можно отнести даже математические формулы. Таким образом, эстетическое воспитание включает в себя не только художественное воспитание в стереотипном понимании, которое связано с музыкой, литературой, живописью и другими формами искусства. Однако они неразрывно связаны, т.к. именно с художественного воспитания начинается формирование эстетических представлений.

Эстетический вкус у будущих учителей является наиболее педагогически координируемым компонентом эстетического воспитания. Он формируется на основе познания закономерностей окружающего мира и накопления информации в сфере эстетики. Немаловажную роль в формировании эстетического вкуса играет эмоциональный отклик на те или иные явления, а также накапливаемые эстетические понятия.

Эстетическое суждение как форма абстрактного вербализованного мышления выражается в формулировке оценки произведения искусства или явления культуры. Поскольку в ходе профессиональной подготовки происходит формирование и становление личности профессионала, будущим учителям свойственно проводить самоанализ. Нередко это приводит к нарушению психологической стабильности (изменение эмоционального настроения, резкая реакция на критику, повышенная ранимость). Несмотря на ряд негативных последствий, будущие учителя открыты к тому, чтобы делиться мнением, сравнивать свои взгляды с чужими.

Результаты и их обсуждение. Уровень эстетического суждения будущих учителей определяется в соответствии со следующими критериями: аргументация, логика, развернутость. Они свидетельствуют о включенности будущих учителей в эмоционально-интеллектуальную работу, направленную на формулировку суждения. Это требует определенного уровня владения различными знаниями в сфере литературы, истории, искусства, этикета, норм морали. При правильно организованной педагогической работе, у будущих учителей проявляется большая осмысленность, логичность в суждениях, развернутость ответов, чувственно-эмоциональная глубина. Помимо этого, можно наблюдать обобщение, сравнительный анализ в выражении своего отношения к произведениям.

Развиваемое в процессе эстетического воспитания стремление будущих учителей к прекрасному составляет основу эстетической потребности. Степень развития потребности можно оценить, наблюдая способность личности эмоционально переживать встречу с искусством и создавать собственные произведения, тем самым участвуя в преобразовании окружающей действительности. Деятельность по созданию собственных произведений называется художественно-эстетической.

После получения образования наблюдается интересная тенденция. Старшие школьники способны решать логарифмические уравнения, а студенты знают, как вычислить бином Ньютона, но при этом они не имеют представления о том, как справляться со своими чувствами – обидой, ревностью, гневом, которые в молодом возрасте сложно поддаются контролю. Поэтому нахождение социально приемлемых способов выражения сильных эмоций и обучение этому подрастающего поколения – важная педагогическая задача. Занятия искусством предоставляют такую реальную возможность.

Современные программы вузов не включают в себя элементы эстетического воспитания с уклоном на художественное образование: это уроки литературы, музыки, изобразительного искусства, хореографии.

Говоря о пользе занятий живописью, прослеживается влияние на тонкость зрительных ощущений, чувство красоты и пропорций в создаваемых вещах, их тонкую отделку, благодаря чему создаваемый за пределами искусства в процессе труда какой-либо продукт отличается своими эстетическими свойствами, его приятно созерцать и брать в руки.

Касательно практической пользы занятий танцами, здесь прослеживается улучшение осанки, выправление деформаций позвоночника, стоп и ног, нормализация веса, развитие координации движений. Положительный эффект заметен при освоении тонких и сложных двигательных навыков (обучении письму, игре на музыкальных инструментах), так же, как и в умственных способностях студентов. Свобода движений, приобретаемая на занятиях хореографией, их разнообразие и координированность оказывается тесно связанной со свободой мысли, а отсюда – с необходимой свободой и раскованностью творческого мышления. Улучшение координации и владения телом положительно сказывается на самооценке и общем психическом самочувствии, что обусловит их результативность в практической деятельности.

Занятия музыкой развивают слух. На первый взгляд может показаться, что практической пользы от этого нет. Однако в изучении иностранных языков важно уметь распознавать интонации, которые в разговорном варианте имеют много общего с музыкальными интонациями. Потому произношение при изучении иностранного языка значительно упрощается за счёт развитого слуха и хорошего чувства музыкальной интонации. Касательно профессиональной сферы, то, например, восточные врачи по одним только звукам и ритмам пульса и простукивания грудной клетки могут поставить диагнозы более двух десятков сложнейших болезней.

Учеными Колумбийского университета было проведено исследование, выявляющее влияние музыкальных занятий на развитие личности студентов. В результате данного исследования был выявлен более высокий уровень оригинальности решения проблем, выражения мыслей и обобщения различной информации. Помимо того, у наблюдаемой группы студентов выявлено умение хорошо взаимодействовать с преподавателями и сверстниками. Учеными был сделан вывод, что «узко сфокусированная программа, в которой нет предметов искусства или им уделяется недостаточное внимание, где участие искусств ограничено и проявляется спорадически, оказывает негативный эффект на развитие когнитивной компетентности и мыслительных навыков, а также на развитие личности и ее отношение к жизни в целом» [1, с. 134].

Учебный процесс в современных школах и ВУЗах ориентирован на индивидуальную работу. Каждый в учебном процессе несёт ответственность только за себя, а не за общий результат. В коллективных танцах и хоровом пении оценивается успех всей группы. Участие в групповых танцах учит человека соотносить свои собственные действия с действиями тех, кто работает рядом. А это необходимое качество характера для умения жить среди людей. А.С. Макаренко говорил о том, что ничто так не объединяет коллектив, как совместное движение его членов к единой цели. Эстетическое начало заложено в каждом человеке и формируется в течение всей жизни под воздействием различных факторов. Процесс обучения и воспитания не является исключением, но, напротив, играет значительную роль в формировании эстетического вкуса. При этом эстетика как наука переплетается с другими дисциплинами. К таковым относятся философия, психология, педагогика, искусствоведение, риторика, литературоведение, история и др.

Эстетическое воспитание универсально и призвано формировать нравственное поведение человека. Параллельно с этим эстетическое воспитание выполняет функцию самопознания, помогает специалисту разобраться в своем внутреннем мире.

К основным категориям эстетического воспитания относятся эстетический вкус, эстетическая деятельность, эстетическая потребность, эстетическое суждение.

Уровень эстетической воспитанности неразрывно связан с уровнем развития когнитивных способностей будущих учителей. Так, способность поставить себя на место другого, т.е. проанализировать ситуацию с разных перспектив, говорит о некотором уровне сформированности эстетической воспитанности. И в этом контексте занятия, например, живописью влияют на зрительное восприятие объектов окружающего мира; занятия музыкой – на слуховое, что полезно не только тем, кто решает профессионально заниматься в музыкальной сфере, но и в медицинской сфере, при изучении иностранных языков (различение интонационной разметки в различных языках, особенно таких как китайский, японский, интонация которых носит смысло-различительную функцию); занятия хореографией – на физические данные (прямая осанка, развитая координация движения). Достижения в перечисленных сферах влияют на самооценку, что влечет за собой ряд положительных психологических изменений в сознании будущих учителей.

Важным является условие, что будущие учителя не только самостоятельно добиваются успеха, но учатся работать совместно с другими. Эстетическая ценность рабо-

ты в коллективе заключается в доброжелательных взаимоотношениях, умении не создать конфликтную ситуацию, найти компромисс. Кроме того, немаловажным является совместный труд для достижения общей поставленной цели.

Эстетическая воспитанность может измеряться следующими признаками: психологическими (способность студента воспроизводить художественные образы в воображении, любоваться, испытывать определенные эмоции и выражать свои мысли); педагогическими (способность самостоятельно выбирать произведения искусства для удовлетворения интересов, давать оценку различным феноменам искусства, выполнять любую деятельность по художественно-эстетической направленности); социальными (совокупность поведения и отношений студента).

Б. Т. Лихачев выделил несколько уровней эстетической воспитанности: высокий, средний и низкий [2, с.35].

Критериями низкого уровня являются: фрагментарные эстетические знания; случайность наблюдений; неумение выделить из массы подробностей выразительную деталь; неумение формулировать свое отношение к действительности; отношение к произведениям искусства, характеризующееся поверхностными показателями (хорошо-плохо, нравится-не нравится) без уточнений; наивно-реалистическое (прямое, зеркальное) восприятие искусства); отсутствие или неразвитость творческого воображения; неразвитость эстетических чувств и вкуса; связь с массовой культурой эстетических чувств и вкуса; увлечение сюжетом, ритмом, внешними атрибутами художественного произведения.

Средний уровень характеризуется: владением определенными понятиями об эстетических ценностях; стремлением не столько описывать события, сколько рассуждать о них; анализом своего отношения к действительности; наличием не всегда устойчивых вкусов; связью эстетических интересов и идеалов как с массовой культурой, так и с истинными её достижениями; восприятием искусства преимущественно как занимательной игры мыслей, наглядным оформлением тех или иных социальных проблем; заинтересованностью со стороны воспитанников к проблеме, отраженной в художественном произведении.

Высокий уровень предполагает: целостность восприятия искусства и окружающей действительности; умение чувствовать природу искусства (умение идентифицировать произведения, почерк, особенности творчества деятеля искусства); потребность в художественном творчестве, эстетическом преобразовании действительности; разносторонние эстетические интересы и потребности; развитый эстетический вкус; ярко выраженную индивидуальность в определении интересов и идеалов.

Оценка эффективности эстетического воспитания может осуществляться общими методами. К ним относятся наблюдение, беседа, анкетирование, анализ педагогических ситуаций.

Наблюдение может быть как кратковременным (в конкретной ситуации), так и длительным (изучение стремления к эстетизации своего окружения). Однако не всегда использование данного метода позволяет выявить точные данные, поэтому целесообразно использовать параллельно методы, позволяющие дать более конкретную информацию. Например, можно провести беседу.

Беседа отличается индивидуальной направленностью на работу с подростком, помогает установить с ним контакт. Относительно учащихся, расширяются их знания по обсуждаемой теме, что помогает не только диагностировать, но и развивать общий кругозор.

Анкетирование – ещё один метод, предполагающий письменный опрос с целью выявления уровня эстетической воспитанности. Используются два вида анкетирования: закрытый (выбрать варианты ответов) и открытый (краткие ответы). Следует

помнить, что вопросы должны быть сформулированы четко, в соответствии с возрастными особенностями.

Тестирование предполагает краткий ответ на вопрос – «да» или «нет».

Недописанное предложение – один из простейших методов диагностики. Задача педагога – продумать содержательную сторону данного вида опроса.

Заключение. В логике доминирующего в настоящее время компетентного подхода не находится места для непрофильных дисциплин. В результате утрачивается универсализм знаний и сужается круг интересов будущих учителей, обедняется мировоззрение, ограничивается горизонт их видения окружающего мира. Эстетическая неразвитость сказывается на всех сферах жизни общества и ведет к его деградации, беспомощности человека перед агрессивной пропагандой безвкусицы, зла и насилия. Примером для подражания, с большой долей вероятности, для таких людей станут безнравственные образцы поведения и извращенная система ценностей.

Список использованной литературы:

1. Неменский, Б.М. Концепция художественного образования как фундамента системы эстетического развития учащихся в школе / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 1999. – 264 с.
2. Лихачев, Б.Т. О функциях эстетического воспитания и критике буржуазных художественно-педагогических концепций / Б.Т. Лихачев. – М.: Педагогика, 1971. – 176 с.

Фадеева Е.Н., магистрант
fadeeva_elen71@mail.ru

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

УДК 159.922.736.4:316.624

ИЗУЧЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ И ВРАЖДЕБНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме агрессивности и враждебности в подростковом возрасте. Рассмотрены основные подходы к изучению агрессии; отличительные признаки подростковой агрессивности и враждебности; проанализированы гендерные различия агрессии. В процессе эмпирического исследования были изучены агрессивные и враждебные реакции подростков. Результаты и выводы данного исследования могут быть использованы педагогами и психологами при организации учебно-воспитательной и психокоррекционной деятельности с подростками.

Ключевые слова: подростки; агрессивность; враждебность.

STUDYING AGGRESSIVENESS AND HOSTILITY IN ADOLESCENCE

The article is devoted to the problem of aggressiveness and hostility in adolescence. The main approaches to the study of aggression are considered; distinctive signs of adolescent aggressiveness and hostility; Gender differences in aggression were analyzed. In the process of empirical research, aggressive and hostile reactions of adolescents were studied. The results and conclusions of this study can be used by teachers and psychologists when organizing educational and psychocorrectional activities with adolescents.

Key words: teenagers; aggressiveness; hostility.

Введение. В последнее время в подростковой среде наблюдается рост агрессивных тенденций, что отражает одну из важнейших социальных проблем общества. Поэтому проблема агрессивного поведения в подростковом возрасте является сегодня одной из самых важных и актуальных. Для данной возрастной категории характерно большое количество конфликтов, проявления агрессивности и враждебности, насилия по отношению к сверстникам. Агрессивность и враждебность в подростковом возрасте влияет на взаимоотношения с родителями, сверстниками, учителями, а так же индивидуальное

развитие, учебную деятельность, успешность в будущем. Важно понять, почему так происходит, какие причины способствуют и как это можно предотвратить.

В психологических теориях, объясняющих этиологию и природу агрессии и агрессивности, существуют различные подходы. Такие подходы связаны, в первую очередь, с определением роли биологических и социальных факторов. Соответственно, к теоретическим подходам объясняющих феномен агрессии, относятся: этологический, психоаналитический, фрустрационный, бихевиоральный.

Этологи рассматривают агрессию как спонтанную врожденную реакцию. К. Лоренц считал, что природа человеческой агрессивности инстинктивна и связана с борьбой за выживание [1]. Основное предположение ученого состоит в том, что организм постоянно и без перерыва накапливает агрессивную энергию.

У многих представителей психоаналитического подхода можно наблюдать преувеличение роли инстинктивных механизмов в поведении людей. Яркий представитель данной теории З. Фрейд считал, что поведение человека определяет два наиболее мощных влечения: сексуальное влечение (влечение жизни, либидо) и агрессивное влечение (влечение смерти, танатос) [2].

Сторонники когнитивных теорий, (Л. Берковиц, Д. Зильманн, К. Лазарус, М. Фестингер), при описании агрессивности считают необходимым учитывать вклад эмоциональных и когнитивных процессов.

С позиции фрустрационных теорий (Дж. Доллард, Д. Миллер, С. Розенцвейг), агрессия всегда является результатом фрустрации, а фрустрация всегда приводит к агрессии в какой-либо форме. При этом фрустрация напрямую не вызывает агрессию, а лишь провоцирует ее возникновение [2].

С точки зрения теории принудительного действия (С. Фешбах), считает, что агрессивность – это не инстинктивная мотивационная сила, которая появляется в результате лишения организма важных для него вещей, условий и возрастает с усилением подобной депривации [1].

Поведенческие теории (А. Бандура, Л. Берковиц) появление агрессии связывают с социальными условиями, а агрессивные реакции рассматривают как социально – наученные паттерны поведения. Арнольд Басс, наиболее известный представитель поведенческого подхода, определяет фрустрацию как блокирование процесса инструментального поведения

К агрессивности близко подходит состояние враждебности. Согласно Басс (А. Buss, 1961), враждебность – более узкое по направленности состояние, всегда имеющее определенный объект. Враждебность и агрессивность часто сочетаются. Люди могут находиться во враждебных и даже антагонистических отношениях, но не проявлять никакой агрессивности, потому, что заранее известны ее отрицательные последствия для «агрессора». Бывает и агрессивность без враждебности, когда обижают людей, к которым не питают никаких враждебных чувств (Л. М. Семенюк, 1998).

Подростковый возраст считается сензитивным в плане развития агрессивности и враждебности. В этот период происходят качественные изменения практически всех сфер личности ребенка. У подростков наблюдается активное стремление к личностному совершенствованию: самопознанию, самовыражению, самоутверждению.

Пусковым механизмом для агрессивных действий могут стать расхождения между самооценкой и ожидаемой оценкой со стороны окружения (взрослых и сверстников). Находясь в состоянии фрустрации, подросток выбирает агрессивные действия как способ снятия внутренней напряженности. Склонность к агрессии может быть связана с явной или скрытой конфликтностью в семье. Нездоровая психологическая атмосфера в семье – мощный стимулятор для проявления агрессивности и враждебности подростков.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных отечественных и зарубежных ученых – психологов, изучающих данную проблему. Использованы методы психологического исследования теоретического уровня: системный анализ научной литературы по теме исследования, синтез и обобщение полученных знаний; ме-

тоды эмпирического исследования: опрос (методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки).

Результаты и их обсуждение. Исследование проходило на базе ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска». В нем приняли участие 60 подростков восьмых классов. Среди них 31 мальчик и 29 девочек, возраст испытуемых варьируется от 13 до 14 лет. Для диагностики агрессивных и враждебных реакций у подростков была использована методика Басса и Дарки, которые выделили восемь видов реакций: физическая, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. Индекс враждебности включает в себя пятую (обида) и шестую (подозрительность) шкалы, а индекс агрессивности: первую (физическая), третью (раздражение) и седьмую (вербальная агрессия) шкалы. Нормой враждебности является величина ее индекса, равная 6 ± 3 , а агрессивности: 21 ± 4 .

Согласно полученным данным, из 60 испытуемых, низкий показатель индекса агрессивности наблюдается у 32 подростков (53,3%), в пределах нормы – у 24 (40%) и выше нормы – у 4 человек (6,7%). Если рассмотреть уровень агрессивности по гендерному признаку, то у мальчиков чаще встречается уровень агрессивности ниже нормы – 54,8% (17 чел.) и в пределах нормы у 45,2% (14 чел.). Показатель выше нормы среди мальчиков отсутствует. Среди девочек, у большинства диагностирован уровень агрессивности ниже нормы 51,7% (15 чел.) и в пределах нормы 34,5% (10 чел.). Однако, следует отметить, что агрессивность выше нормы наблюдается только среди девочек – 13,8% (4 чел.). На основе полученных данных была составлена диаграмма (рисунок 1).



Рисунок 1 – Индекс агрессивности по методике Басса – Дарки

Рассмотрим теперь результаты индекса враждебности, в котором так же выявлено три уровня. Высокий (выше нормы) уровень 30% (18 чел.). Подростки с таким уровнем враждебности легко раздражаются, их часто охватывает неконтролируемое чувство ярости. Им трудно справиться с желанием причинить вред другим людям, с целью защитить свои интересы. Средний уровень (норма) выявлен у 61,7% (37 чел.) и свидетельствует о том, что подростки нераздражительны, не имеют врагов и обидчиков, редко испытывают зависть или ненависть к окружающим их людям. Низкий уровень (ниже нормы) у 8,3% (5 чел.) указывает на то, что подростки не способны обидеть кого-либо, не вымещают зло на других людях, они не обидчивы, не вступают в конфликт. Низкий показатель индекса враждебности наблюдается у пяти подростков (8,3%) и только у мальчиков. Большинству испытуемых присуща норма (61,7%). Однако, 18 подростков (30%) имеют индекс враждебности выше нормы. Если рассмотреть по гендерному признаку, то из 18 подростков с индексом враждебности выше нормы – 6 мальчиков (19,4%) и 12 девочек (41,4%). На основе полученных результатов составлена диаграмма (рисунок 2).

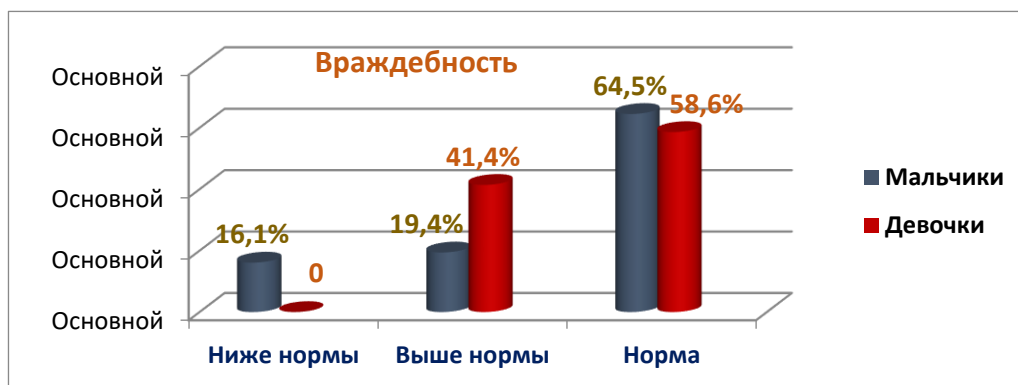


Рисунок 2 – Индекс враждебности по методике Басса – Дарки

Таким образом, из полученных результатов можно сделать вывод о том, что среди подростков преобладает уровень агрессивности в пределах нормы и лишь небольшой процент (13,8%) испытуемых с повышенным уровнем. Иначе обстоит дело с уровнем враждебности. Несмотря на то, что у испытуемых преобладает враждебность в пределах нормы, все – таки значительно увеличен процент выше нормы. Особенно вызывает беспокойство тот факт, что враждебность больше распространена среди девочек (41,4%), чем мальчиков (19,4%).

Враждебность – это общая негативная, недоверчивая позиция по отношению к окружающим людям. Поэтому среди подростков, как мальчиков, так и девочек может наблюдаться склонность к подозрительности, т.е. их поведение следует рассматривать в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

Проанализировав полученные данные, рассмотрим, какие типы агрессивных реакций преобладают среди подростков. На основе полученных результатов составлена диаграмма (рисунок 3).

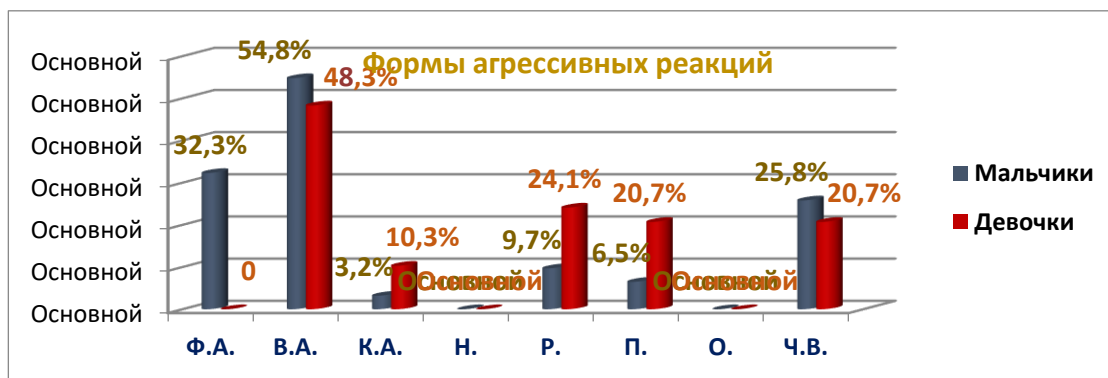


Рисунок 3 – Преобладающие типы агрессивных реакций

Как видно из рисунка, у подростков, как мальчиков, так и девочек, самые высокие показатели по шкале вербальная агрессия. Для них характерен постоянный внутриличностный конфликт, который влечет за собой состояния напряжения и возбуждения. Вербальная агрессия является проявлением грубости в речи, оскорблением собеседника, негативным межличностным общением, выражением отрицательных эмоций, намерений в конфликтных и бесконфликтных ситуациях.

Физическую агрессию проявляют мальчики, они не желают или не умеют сдерживать свои потребности, часто вступают в драку, в споры. Девочки более впечатлительны и чувствительны. Они достаточно рано физическую агрессию заменяют вербальной. Чувство вины присуще как мальчикам, так и девочкам. Они отмечают, что часто сожалеют о

сделанном, живут неправильно, неудачи огорчают их. Переживание чувства вины связано с формированием у человека нравственных форм поведения, с развитием его как личности. Повышенные показатели раздражения и подозрительности у подростков связаны с тем, что достаточный уровень развития нравственно-этической сферы не позволяет проявлять агрессию в форме физического насилия. Поэтому подростки вынуждены сдерживать свои эмоциональные реакции. Когда подросток негативно настроен по отношению к окружающим, не доверяет им, считая, что «все против него», то это и приводит к повышенному уровню раздражения и подозрительности.

Заключение. Агрессия является неотъемлемой частью человеческой природы. Несмотря на множество исследований, ощущается недостаточная разработанность многих аспектов проблемы человеческой агрессивности. Не существует единого мнения на определение агрессии и причины ее возникновения. Ни одна из теорий не дает полный ответ на эти вопросы, а лишь затрагивает определенный аспект проблемы. Однако важно своевременно выявлять подростков с признаками агрессивных или враждебных реакций с целью предупреждения развития агрессивного поведения и для организации необходимой психологической помощи.

Список использованной литературы:

1. Стреленко, А.А. Возрастная и педагогическая психология: курс лекций / А.А. Стреленко. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – 208с.
2. Фурманов, И.А. Социальная психология агрессии и насилия: учебн. пособие / И.А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2016. – 401с.
3. Реан, А.А. Психология подростка Полное руководство / под ред. член. – корр. РАО А.А. Реана – СПб.: «прайм – ЕВРО-ЗНАК», 2004. – 480с.

Фёдорова М.Г., директор
vog-ckroir@yandex.by

Радкевич Т.Ю., зам. директора по основной деятельности
Radkevich1@yandex.ru

ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 376-056.24

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме поиска подходов к организации образовательного процесса с детьми с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования, способствующих повышению его эффективности и внедрению принципа инклюзии в образовании.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, инклюзия, специальные условия, интегрированное обучение и воспитание, образовательные потребности.

MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS WITH CHILDREN WITH SPECIAL PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article is devoted to the problem of finding approaches to the organization of the educational process with children with special psychophysical development in institutions of general secondary education, contributing to its effectiveness and the introduction of the principle of inclusion in education.

Key words: children with special features of psychophysical development, inclusion, special conditions, integrated education and upbringing, educational needs.

Введение. С 1 сентября 2022 г. вступили в силу основные положения новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании, в котором большое внимание уделяется реализации одного из важнейших принципов, заложенных в основу государственной политики в сфере образования, – принципа инклюзии [1].

Актуальными аспектами образовательного процесса являются: обеспечение безопасных условий при организации образовательного процесса; реализация воспитательного потенциала каждого учебного предмета; ориентация на личность учащегося в целях наиболее полного раскрытия его способностей и удовлетворения его образовательных потребностей; вовлечение в продуктивную учебно-познавательную, социально значимую деятельность; использование резервов самостоятельной работы учащихся; создание условий для самореализации и самоопределения личности [2].

Реализация принципа инклюзии обеспечивает равный доступ к получению образования для всех учащихся с учетом разнообразия индивидуальных образовательных потребностей и возможностей каждого из них [1].

Для организации совместного обучения и воспитания необходимо создать специальные условия, без которых невозможно или затруднено освоение содержания образовательных программ учащимися с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), включая использование технических средств социальной реабилитации, специальных учебных изданий, специальных методов обучения и воспитания, информационных коммуникационных технологий, адаптацию материальных объектов, а также подготовить учащихся, не имеющих ОПФР, законных представителей несовершеннолетних учащихся, учителей, иных педагогических работников к принятию учащихся с ОПФР [3].

Материал и методы. Использовался системный анализ педагогической, психологической, методической литературы по проблеме исследования; передовой опыт в организации интегрированного обучения и воспитания детей с ОПФР; анализ данных экспериментальной деятельности учреждений образования Витебской области в рамках республиканского проекта «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР».

Результаты и обсуждение. Каждый ребенок с ОПФР имеет право на действенную педагогическую помощь. Задача педагога состоит в том, чтобы, используя разнообразные подходы, в процессе различных видов деятельности и общения создать внутренние и внешние условия для продвижения ребенка с особенностями в развитии.

Учитель должен понимать и правильно относиться к имеющимся различиям между детьми, не стремиться уравнивать всех детей, сделать их одинаковыми. В центре образовательного процесса находится ученик. Его потребности и возможности определяют количество и качество получаемого образования. Не ребенок приспосабливается к программе, а, напротив, содержание образования определяется в соответствии с познавательными возможностями и потребностями ученика.

Принципами построения содержания учебного материала для детей с ОПФР являются: опора на жизненный опыт ребенка; усиление практической направленности учебного материала; выделение сущностных признаков изучаемых явлений; ориентация на внутренние связи в содержании изучаемого материала; достаточность в определении объема изучаемого материала.

Помочь ученику можно, адаптировав учебный материал применительно к его возможностям. Как показала практика, действенными являются следующие приемы адаптации учебного материала для учащихся с ОПФР:

- уменьшение объема материала по темам, не имеющим чисто практической направленности;
- увеличение времени изучения одних тем за счет уменьшения времени на изучение других тем, которые не имеют практического применения;

- увеличение количества часов на практические работы;
- обзорное изучение темы, сложной для восприятия;
- расчленение материала на единицы усвоения;
- адаптация условия задач согласно уровню развития детей;
- адаптация теоретического материала, дополнительное объяснение научной терминологии учебной темы;
- усиление практической направленности материала темы;
- дополнительная подготовка к изучению сложных тем;
- соблюдение преемственности при изучении тем на учебных и коррекционных занятиях.

Практика показала, что при обучении детей с ОПФР эффективно использовать такие специфические подходы, как:

- *связь процесса обучения и словесной речи*, т.е. специальное обучение словесной речи в различных ее формах на каждом этапе каждого урока;
- *обучение в деятельности*, которое предполагает формирование знаний, умений и навыков, развитие речи и коммуникативных способностей в процессе продуктивной, эмоционально привлекательной и активной практической деятельности;
- *единство процесса обучения и формирования личности ребенка с ОПФР*, т.е. каждый момент обучения должен иметь личностный компонент, важный для ребенка, быть интересным и воспитывающим; это предполагает имитирование на уроке реальных жизненных ситуаций, что повышает личную значимость работы для ученика;
- *концентричность и пропедевтика* (изучение материала «по спирали» с постоянным повторением изученного и проведением подготовительной речевой и практической работы к изучению нового материала, что особенно актуально при обучении детей с нарушениями речи и слуха);
- *социальная адаптация*, предполагающая включение детей с ОПФР в социальное взаимодействие, которое содействует их общему развитию;
- *эмоциональная сопричастность к учебному процессу*: стимулирование развития интеллекта путем вызывания переживаний, чувств в связи с учебной деятельностью, т.к. эмоциональные пробуждения у детей с ОПФР более действенны, чем интеллектуальные;
- *индивидуальный и дифференцированный подход*, предполагающий учет в процессе обучения индивидуальных особенностей и познавательных возможностей ребенка (темпа деятельности ребенка, периода вработывания, уровня работоспособности, особенностей развития психических процессов), т.е. актуального уровня развития ребенка; обязательная ориентация на зону его ближайшего развития; создание условий, обеспечивающих активное участие ребенка с ОПФР в учебном процессе.

Система научных понятий у ученика с ОПФР формируется труднее и медленнее, чем у детей без ОПФР. Это обусловлено уровнем развития всех психических процессов.

Поэтому ученик с ОПФР нуждается в дополнительной помощи педагога. В связи с этим в содержание обучения введены разделы, предусматривающие восполнение пробелов предшествующего развития, подготовку к восприятию более сложного программного материала.

Учителю класса интегрированного обучения и воспитания необходимо правильно организовать мыслительную деятельность ученика с ОПФР, знакомить его со способами организации учебного труда, формировать умение наблюдать, фиксировать и анализировать результаты наблюдения, выстраивать высказывания.

Этому способствует использование педагогами различных приемов и методов в процессе обучения. Однако надо помнить, что применение одних и тех же методов и приемов приводит к снижению работоспособности и активности ребенка с ОПФР.

Включение ученика с ОПФР в деятельность наполняет значимым содержанием обучение, обогащает собственный опыт детей. При этом обучение более эффективно, если выстраивается на основе деятельности, предполагающей широкое использование речи.

На I ступени общего среднего образования с этой целью используется **игра** (дидактическая, сюжетно-ролевая), которая способствует развитию личности ребенка в целом. В игре дети с ОПФР легче усваивают сложный материал, т.к. запоминание носит непреднамеренный характер. При этом важно предоставить ученику право выбора исполняемой роли в игровой ситуации. А то, что ярче переживается, прочнее усваивается учеником.

В конечном итоге непосредственный интерес к игровому действию постепенно переходит в интерес к мыслительным операциям и логическим задачам.

Для повышения эффективности организации образовательного процесса учитель класса интегрированного обучения и воспитания формирует у ребенка с ОПФР позитивное отношение к деятельности, пробуждая в учащемся интерес путем создания положительных эмоций, связанных с выполняемой деятельностью.

Работа педагога по включению ученика с ОПФР в классный коллектив организуется целенаправленно и щадяще: от взаимодействия в паре с добрым (а не сильным) учеником к постепенному взаимодействию со всеми учениками, от взаимодействия в паре к взаимодействию в группе, от активного участия в группе к выполнению определенной роли.

Использование на уроке групповых методов работы позволяют каждому ребенку выполнять определенную часть задания, посильную для него, и вносить тем самым свой вклад в достижение общего результата.

Для обучения ребенка с ОПФР организации своей деятельности нужна кропотливая работа с использованием пошаговой инструкции.

Педагог призван помочь ребенку с особенностями в развитии научиться планировать собственное поведение и выполняемую деятельность, формировать способы учебной деятельности (ориентировка в задании, выполнение по наглядному образцу, выполнение по словесной инструкции).

Совместная деятельность помогает развивать у ребенка с ОПФР критичность, навыки самоконтроля посредством определения результативности своей деятельности; привлечение ребенка к само- и взаимопроверке учит объективной оценке собственной деятельности.

Рефлексивная деятельность подводит итог всей деятельности учащихся на уроке. Детей с ОПФР необходимо специально обучать ей. Рефлексия способствует тому, что ребенок начинает понимать, как он видится другому, каков он в действительности. Рефлексия очень значима, потому что позволяет ребенку с ОПФР осознать свои возможности, свое место в предполагаемой деятельности, содействует формированию положительной самооценки. Достигается это анализом собственных действий, поведения, речи, чувств, состояний, отношений. Дети не только речью выражают свое отношение и состояние, но передают их цветом, неречевыми звуками, сенсорными контактами, прикосновением.

Заключение. Как показывает практика, совместное обучение несколько видоизменяет функции учителя, который организует и управляет деятельностью школьников. Ученики в процессе работы овладевают приемами учебной деятельности. Важно то, чтобы ученик с ОПФР не испытывал напряжения на уроке, а создаваемые учителем ситуации успеха стимулировали бы его активность, вызвали у него желание

учиться. И тогда ученику с особенностями в развитии становится необходим *такой* класс, *такой* учитель.

Список использованной литературы:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 января 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года, одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 года. // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&po=hk1100243>. – Дата доступа: 25.10.2023.
2. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2023/2024 учебном году образовательного процесса в учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования на уровне общего среднего образования» [Электронный ресурс] // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2023/08/imp-spec-obrazov-2023-2024.doc>. – Дата доступа: 25.10.2023.
3. Лемех, Е.А. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. Ч. 1 / Е.А. Лемех, С.Н. Феклистова, И.К. Русакович. – Минск : БГПУ, 2018. – 112 с.

Финогенова О.Н., доцент, кандидат психологических наук
finogenova1971@mail.ru

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация

УДК 316.644

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТРУДЕ ПОДРОСТКОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Статья посвящена анализу основ трудового менталитета подростков Красноярского края. Выявлены поколенческие особенности трудового менталитета, в том числе смысложизненные ориентиры, позиции в системе трудовых отношений, мотивы профессиональной деятельности и другие.

Ключевые слова: самоопределение, трудовой менталитет, теория поколений, подростки, события жизни.

IDEAS ABOUT THE WORK OF TEENAGERS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

The article is devoted to the analysis of the Krasnoyarsks teenagers labor mentality basic. Generational features of the labor mentality are revealed, including semantic guidelines, positions in the system of labor relations, motives of professional activity and others.

Key words: self-determination, work mentality, theory of generations, teenagers, life events.

Введение. Самоопределение, как процесс самореализации личности в определенных социальных и культурных условиях, определяется как личностными, так и социальными факторами. Статья посвящена исследованию такого социокультурного фактора самоопределения подростков, как трудовой менталитет подростков Красноярского края. Менталитет, по определению А.Я. Гуревича, – это «социально-психологические установки, автоматизмы и привычки сознания, способы видения мира, представления людей, принадлежащих к той или иной социально-культурной общности» [1, С.7]. Под трудовым менталитетом мы понимаем те аспекты ментальности, которые связаны с пониманием смысла труда и профессиональной деятельности, установки, которые относятся к труду, к позиции индивида в системе трудовых отношений, профессиональной структуре общества. Эти смыслы, ценности и установки являются основой трудового самоопределения личности, его фундаментом. Трудовой менталитет является человеку в разнообразных социальных явлениях и процессах: трудовой истории семьи; пословиц и поговорок о труде; содержании трудовой дея-

тельности героев телепередач и мультфильмов; установок, связанных с трудом, транслируемых блогерами – и во многих других.

Менталитет, как это явствует из определения А.Я. Гуревича, проявляется в установках, ценностях, представлениях, способах видения мира людей определенной социальной группы. Наше исследование посвящено подросткам, и для определения социальной группы, включающей наших респондентов, мы использовали терминологию теории поколений. Согласно теории поколений, возрастные когорты, становление которых произошло в общей социальной среде, обладают общими мировоззренческими характеристиками, общей ментальностью. Наши респонденты относятся к поколению Z, это подростки, родившиеся в период 1995-2010. Исследований трудового менталитета этого поколения мало в связи с тем, что они еще не стали полноценными субъектами труда. Мы изучали базовые трудовые установки подростков, которые формируются в онтогенезе достаточно рано, например, анализировали позицию личности в мире труда – общее отношение к труду и представления о своем месте и образе действий в трудовых отношениях.

Материал и методы. Трудовой менталитет объективируется в ценностных, смысловых и понятийных представлениях, связанных с трудовой сферой жизни. Представления подростков о значимых явлениях жизни мы выявляли в исследовании «Событийный мир подростков», организованного коллективом кафедры общей и социальной педагогики Сибирского федерального университета. Исследование проводилось с 2020 по 2023 гг. Выборку исследования составили подростки 12-16 лет, проживающие в городах и селах Красноярского края. Опрошены 124 девочки и 127 мальчиков, всего 251 человек.

Для исследования использована методика «События жизни», разработанная А.К. Лукиной [2]. Респонденты описывали 15 событий своей жизни (из прошлого, настоящего и будущего), которые оказали влияние на их жизнь. Каждое событие оценивалось респондентами по степени благоприятности («было ли это событие хорошим или плохим») по шкале от -5 до +5. Кроме того, респондент отмечал, к какой из четырех сфер жизни относится то или иное событие (сферы «Личное», «Семья», «Учеба», «Работа»).

Результаты и их обсуждение. В.Н. Мясищев [3] считал, что отношение к труду детерминировано: осознанием личностной и общественной значимости работы; интересом к процессу труда; отношением к руководителю; общим состоянием работающего, его склонностью к деятельности и его активностью; обстановкой рабочего места и трудового поста, установкой на труд и т.д.

На основании выделенных В.Н. Мясищевым [3] компонентов отношения к труду нами определены категории анализа событий жизни подростков, характеризующие особенности трудового менталитета:

- эмоциональный: отношение оценка труда, профессиональной деятельности, событий профессиональной сферы жизни
- смысловой: представление о смысле труда, его роли в жизни
- позиционный: определение своей позиции в мире труда
- инструментальный: знание профессий, их содержания, путей приобретения профессии.

В таблице 1 представлены количественные показатели отношения подростков к труду в сравнении с отношением к другим сферам жизни. В столбцах показаны оценки четырех основных сфер жизни – семьи, личных событий, учебы и работы. В строке «количество событий» представлено среднее количество событий конкретной сферы жизни для всех опрошенных. В строке «оценка» – средняя оценка событий данной сферы как хороших или плохих по шкале от -5 (очень плохое) до +5 (очень хорошее).

Таблица 1 – Количество и оценка событий сфер жизни

	семья	личное	учеба	работа
количество событий	3,25	8,14	2,47	1,11
оценка	3,16	3,53	3,31	4,1

Количество событий отражает значение разных сфер в жизни красноярских подростков: на первом месте сфера «личное», на втором – семья. Количество трудовых событий – самое маленькое и составляет 1,1. Малочисленность трудовых событий не следует воспринимать как отказ школьников трудиться. Наши респонденты достаточно юны и поэтому труд и профессиональная деятельность не актуальны, например, для шестиклассников.

Хотя трудовых событий в жизненных проектах подростков мало, но их оценка как «хороших или плохих» превосходит все остальные, средняя оценка составляет 4,1 балла (5 максимальных). Эмоциональная составляющая трудового менталитета подростков не просто позитивна, ее можно назвать сверхоптимистичной. Следует отметить, что такое отношение можно назвать оптимизмом удаленности. События учебы, личной жизни и семьи происходят непосредственно с подростком, хорошие и плохие, удачные и не очень. А труд находится в дальней перспективе, он еще не опробован. Кроме того, школьное обучение формирует у школьника чувство контролируемости профессионального будущего. Высказывания педагогов «вы изучаете содержание, которое пригодится вам для работы»; «если хорошо учиться и успешно сдать ЕГЭ, то сможешь приобрести хорошую профессию» способствуют становлению чувства управляемости, субъектной позиции, обладатель которой понимает пути достижения целей и видит связь между своими действиями и будущим. Эти и другие факторы способствуют чрезвычайно позитивному отношению подростков к будущей профессиональной деятельности.

При анализе содержания событий, которые подростки относили к сфере «работа» были выделены несколько маршрутов, характеризующих трудовой путь. Единым термином «маршрут» мы обозначили как позиции личности в мире труда, так и мотивационно-смысловое содержание трудовой деятельности.

Маршрут А – отсутствие событий, связанных с трудом и профессиональной деятельностью в представлениях о будущей жизни.

Маршрут Б – респондент пишет, что будет трудиться, не уточняя, в какой сфере. Используются формулировки «буду работать», «работа».

Маршрут В – подростки уже знают, какова их будущая профессия, есть связь образования и других событий с будущей профессией.

Маршрут Г – много разных вариантов профессии

Маршрут Д – ранний профессиональный старт. Некоторые подростки уже начали профессиональную деятельность. Чаще всего это спортсмены и вокалисты.

Маршрут Е – профессии в цифровой среде – блогеры, киберспортсмены, специалисты IT.

Маршрут Ж – предпринимательство, стремление открыть свое дело, бизнес.

Маршрут З – ориентация на работу с высоким уровнем оплаты.

Таблица 2 – Маршруты трудового пути подростков

А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З
43,4	23,5	7,1	2,4	2,8	2,8	12,7	7,9

Два самых массовых маршрута – А и Б – характеризуют позицию человека по отношению к труду. А («стрекоза») – у 43% подростков в перечне жизненных событий отсутствуют события, связанные с трудом и профессиональной деятельностью. Б

(«фаталисты») – 23,5% подростков в перечне событий будущего пишут «буду работать», «пойду на работу» – не уточняя содержания трудовой деятельности. Таких людей отличает отношение к труду как к естественному факту жизни.

Для маршрутов А и Б нет возможности выявить смысловое и мотивационное содержание трудовой деятельности, так как подростки не пишут, что будет содержанием их работы.

Мотивы труда были проанализированы по ответам остальных 35% респондентов, описавшим содержание событий сферы «работа». «Предприниматели» (Ж) 12,7% собираются открыть свое дело, бизнес. «Работа – средство получения дохода» (З) 7,9% подростков считают, что работа даст им возможность разбогатеть. Немногочисленные ответы относились к следующим мотивам труда: творческая работа (6 ответов), 5 ответов «работа мечты» или любимая работа; по 4 ответа: возможность славы, известности; «хорошая» работа, возможность приносить пользу обществу.

Выявленные в исследовании характеристики трудового менталитета красноярских подростков представлены в таблице 3 в сравнении с данными исследований менталитета поколения Z [4,5,6]. В левом столбце таблицы приводятся названия аспектов или компонентов трудового менталитета. В среднем столбце – содержание некоторых из этих компонентов, представленных в поколенческих исследованиях. И в правом столбце – данные по результатам исследования подростков Красноярского края «Событийный мир подростков».

Таблица 3 – Трудовой менталитет подростков

Аспекты трудового менталитета	Характеристика трудового менталитета поколения Z по данным социологических исследований	Результаты исследования «События жизни подростков»
Стиль жизни	«Здесь и сейчас» без долговременных планов	Смысл жизни – быть индивидуальностью
Отношения человек-общество	«Generation MeMeMe»: Индивидуалист в цифровом сообществе «я никому ничего не должен»	Общество должно мне, я ему тоже, но оно мне – больше
Позиционный		Массовые позиции: А. Никакого труда Б. Труд – неотъемлемая часть жизни
Эмоциональный		Позитивное отношение к будущей работе
Инструментальный	Фриланс Работа по гибкому графику Оплата социальных возможностей Смена работ	Цифровые условия труда не выделены (подразумеваются)
Мотивы труда	Возможность личностного развития, самореализации	А. Возможность организации собственного дела Б. Высокий доход
Активность, направленная на достижение личного благополучия и успеха	А. Активность Б. Целеустремленность В. Автономность	
Образ будущей профессии	Цифровая Высокая заработная плата Быстрая карьера	Собственное дело Высокий доход

Заключение. Эскиз трудового менталитета подростков Красноярского края.

Смысл жизни – раскрытие и развитие индивидуальность не столько в трудовых достижениях, сколько в переживаниях, ощущениях и размышлениях

Среда жизни – цифровая, обуславливающая важность коммуникации, самовыражения, обмена чувствами, поколенческой общности, нивелирования ценностей взросления (цифровой Питер Пэн).

Позиция личности в мире труда: самая массовая – в жизни нет места труду. Вторая по массовости – труд обязательно будет в жизни, это неотъемлемый атрибут жизненного пути.

Ценности: самовыражение, саморазвитие, личностный рост, быстрая карьера, высокий заработок как индикатор социального положения. Не выражены ценности власти и «работа без усилий»

Образ будущей профессии: собственное дело, высокий доход. Вероятно, подростки, которых мы обозначили как «фаталистов», составляющие четверть опрошенных, предпочтут тип профессий, которые называют «бюджетники» – стабильную работу в государственном учреждении со средним уровнем дохода и социальными гарантиями.

Профессии: служащие полиции (криминалист, «опер»), военная служба, психология, педагогика, история, блогерство, кулинария, моделирование одежды, работа в общепите, вокал, участие в музыкальной группе, производство компьютерных игр. Все упомянутые подростками профессии относятся к сфере услуг или муниципальной службы. Нет профессий сельского хозяйства, промышленности, энергетики, транспорта, но, вероятно, эти профессии будут выбраны «фаталистами» – подростками, которые считают труд неотъемлемой частью жизни.

Место жительства во взрослой жизни (как индикатор укорененности). В предыдущих исследованиях проявлялись центростремительные тенденции: молодежь из села стремилась переехать жить в город, из городов – в столицы или за границу. В исследовании 2022 года большинство подростков намереваются в будущем жить в родном городе или селе.

Список использованной литературы:

1. Гуревич, А.Я. От истории ментальностей к историческому синтезу / А.Я. Гуревич // Споры о главном: Дискуссии о настоящем и будущем исторической науки вокруг французской школы «Анналов». – М., 1993.
2. Лукина, А.К. Построение образа будущего российскими подростками из различных социальных групп / А.К. Лукина // Педагогика. – 2022. – Т. 86. – № 8. – С. 30–38.
3. Мясищев, В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений / В.Н. Мясищев. – В кн.: Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. II. – С. 110–125.
4. Теоретические и прикладные аспекты исследования жизнедеятельности поколений / И.А. Бегина, М.Э. Елютина, Д.Л. Иванов [и др.] ; под редакцией профессора С.Г. Ивченкова; Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2021.
5. Шамис, Е.М. Теория поколений. Необыкновенный Икс [Текст] / Евгения Шамис, Евгений Никонов. – 2-е изд., стер. – Москва: Ун-т Синергия : Школа Бизнеса, 2017.
6. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. – N.Y.: William Morrow & Company, 1991. – 538 p.

УДК 159.92

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ГАИ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ОБЩЕСТВЕННОГО ПОРЯДКА В ПЕРИОД МАССОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

В статье рассматриваются аспекты, касающиеся психологической готовности сотрудников государственной автоинспекции к обеспечению общественного порядка в период массовых мероприятий, а также вопросы, возникающие при подготовке сотрудников к обеспечению правопорядка в местах массового скопления граждан.

Ключевые слова: психологическая готовность, структура готовности, массовые мероприятия, профессионально важные качества, профессиональная подготовка.

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF POLICE OFFICERS TO ENSURE PUBLIC ORDER DURING MASS EVENTS

The article deals with the aspects concerning of psychological readiness of state traffic police officers to ensure public order during mass events, as well as the issues arising in the preparation of officers to ensure law and order in places of mass gathering of citizens.

Key words: psychological readiness, readiness structure, mass events, professionally important qualities, professional training.

Введение. Человек реагирует на любые обстоятельства своей жизнедеятельности целостно, всей совокупностью своих индивидуально-психологических и личностных свойств. Это значит, что сотрудник государственной автоинспекции противостоит негативному психологическому воздействию не только избирательностью восприятия, критичностью мышления, способностью к аргументации своей позиции, но и, в не меньшей мере, морально-ценностными представлениями, мотивацией, волевыми качествами, способностью управлять своим психическим состоянием. Психическое состояние сотрудника в значительной мере определяются его профессионализмом, уверенностью в своих физических возможностях, уверенностью в том, что он как представитель власти защищен от преследования за честное и добросовестное выполнение служебных обязанностей. Негативное воздействие на сотрудников осуществляется в рамках профессиональной ситуации, часто носящей сложный характер, которая нередко отягощена непредвиденными факторами. В этих условиях от сотрудников требуется готовность преодолевать комплексные внешние и внутренние неблагоприятные воздействия.

Цель написания статьи рассмотреть особенности психологической готовности сотрудников государственной автоинспекции к обеспечению общественного порядка в период массовых мероприятий.

Материал и методы. Материалом послужил анализ научных литературных источников по проблеме исследования. Используются методы анализа научной и научно-методической литературы; наблюдения, обобщения, личный профессиональный опыт.

Результаты и их обсуждение. Проблеме психологической готовности к деятельности уделяли внимание многие отечественные и зарубежные исследователи. Традиционно готовность наиболее активно изучалась в сфере военной, трудовой и спортивной деятельности специалистами различных направлений научных знаний, что в итоге предопределило различное толкование понятия «готовность». Как правило, исследователи рассматривают конкретные формы готовности: к трудовой деятельности, к выполнению профессиональной задачи, к обучению, готовность студентов к педагогической деятельности. При этом трактовка термина «психологическая готовность» учеными определяется по-разному, также как и структура этого феномена.

Психолог Е. А. Климов в своей работе «Введение в психологию труда» рассматривает психологическую готовность к различным видам профессиональной деятельности как «соответствие психологических характеристик человека некоторым требованиям, которые чаще всего представлены в его статусе». Также автор выделяет две составляющие: мотивационный компонент и специальные способности [1].

Характеризуя понятие «психологическая готовность» ученые Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов отмечают, что это «одна из составляющих общей готовности к действию, определяемая психологическими факторами». По мнению авторов повышение эффективности реакций и предвидение хода протекания управляемого процесса необходима психологическая подготовка. Психологическая готовность может быть общей (заблаговременной, длительной) и ситуативной (временной) [2].

Инспектор дорожно-патрульной службы – профессия исключительно важная. Зачастую она связана с риском и повышенной ответственностью. Ежедневно сотрудники обеспечивают безопасность дорожного движения и несут ответственность за жизни людей – водителей и пешеходов. Инспектор государственной автоинспекции должен быть очень внимательным и решительным человеком, который не только постоянно контролирует дорожное движение, но и умеет предвидеть и вовремя предотвратить аварийную ситуацию.

Формирование различных навыков и умений у сотрудников государственной автоинспекции достигается в последовательном процессе психологической подготовки, которая осуществляется в ходе ежедневных инструктажей, профессиональных собраний, а также на протяжении служебной деятельности. Над проблемой профессионально-психологической подготовки сотрудников работает значительное количество специалистов, психологов, которые подходят к этой проблеме ответственно. Прежде всего, это связано с разными ситуациями в их повседневной профессиональной деятельности.

В сфере деятельности, отнесенной к сложным условиям, в разные годы исследования проводили М.И. Дьяченко, А.М. Столяренко, В.И. Варваров, В.Ф. Давыдов, Л.А. Кандыбович, Ю.Н. Минаев, В.В. Сысоев, П.А. Корчемный, Б.Я. Шведин, А.Я. Анцупов, Л.Н. Кузнецов, А.И. Безуглов. Специалисты данного направления единодушны во мнении, что уровень развития психологической готовности как элемента профессиональной готовности проявляется в успешности профессиональной деятельности госслужащих.

В нашей статье под психологической готовностью мы будем понимать динамическое состояние, предшествующее определенной деятельности, сопровождающееся адекватной формой психической активности в состоянии напряженности. Психологическая готовность является одной из составляющих общей готовности к действию в условиях профессиональной ситуации, которую можно трактовать как систему объективных и субъективных элементов, объединяющихся в профессиональной деятельности сотрудника в определенный период времени.

Психологическая готовность личного состава госслужащих к результативному и качественному выполнению поставленных перед сотрудниками автоинспекции – особое состояние сознания и психики сотрудников, отражающее их нацеленность, активность, настроенность и мобилизованность на преодоление возможных трудностей. Другими словами – это степень сформированности и мобилизованности психофизиологических и личностных качеств сотрудника, необходимых для успешных действий в профессиональных ситуациях и их нацеленности на решение конкретной служебной задачи. Психологическая готовность означает, что сотрудник адаптировался к оперативным, социальным, информационным, психологическим, эколого-эргономическим, психофизиологическим условиям предстоящей деятельности и го-

тов к активным действиям. Это особое состояние человека, сопровождающееся адекватной формой психической напряженности и выражающееся в готовности сотрудника к действиям.

Психологическая готовность сотрудника означает наличие у него психологической устойчивости к влиянию психотравмирующих факторов, то есть системы психофизиологических и личностных качеств (знаний, умений, навыков, взглядов, убеждений, мотивов, черт характера), определяющих их способность сохранять высокую функциональную активность и успешно выполнять поставленные задачи в любых условиях обстановки.

Психологическая готовность – это и состояние, и система профессиональных качеств сотрудника. Она оценивается по трем основным показателям:

- а) содержательная предметно-деятельностная ориентация, т.е. готовность к конкретной деятельности;
- б) степень готовности;
- в) психологическая устойчивость, оцениваемая продолжительностью сохранения, а также соответствием сложности решаемой задачи [3].

Психологическая готовность по своему содержанию делится на две составляющие. Во-первых, это владение сотрудником навыками эмоционально-волевой саморегуляции, соответствующими содержанию и интенсивности стрессоров профессиональной ситуации; во-вторых, умение адаптироваться к новому, т.е. к тому, к чему подготовиться заранее невозможно в принципе. Это умение базируется на осознанной уверенности в себе, которая позволяет без колебаний принять измененную профессиональную ситуацию или задачу и эффективно применить профессиональные умения и навыки.

В структуре психологической готовности сотрудника ГАИ исследователями М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовичем, В.А. Пономаренко выделяются следующие компоненты: когнитивный, морально-ценностный, мотивационный, эмоциональный, волевой, операциональный, регулятивный. Считаем важным для нашего исследования дать характеристику каждому компоненту [3].

Когнитивный компонент психологической готовности представляет собой определенную степень сформированности профессионального восприятия, гибкости и быстроты мышления, находчивости, а также систему знаний об особенностях профессиональной ситуации.

Морально-ценностный компонент психологической готовности представляет собой систему ценностно-нравственных координат, соблюдение которых позволит сотруднику чувствовать себя человеком долга, чести и достоинства. Сотрудник должен четко ориентироваться в ценностях и моральных нормах общества, понимать границы между добром и злом, правдой и ложью, честью и подлостью. Он должен быть убежден в справедливости и правоте своих действий и уверен в том, что, выполняя свой профессиональный долг, он не только не утратит уважения большинства сограждан, а получит их одобрение и уважение.

Мотивационный компонент психологической готовности – это совокупность установок и мотивов, побуждающих сотрудника действовать в процессе служебных задач активно, самоотверженно, строго соблюдая требования закона.

Эмоциональный компонент психологической готовности – позитивный настрой сотрудника на выполнение служебной задачи, отсутствие мешающих деятельности сомнений и страхов.

Волевой компонент психологической готовности тесно связан с мотивационным компонентом и выражается в наличии у сотрудника самообладания, самоконтроля,

решительности и стремления преодолеть возникающие трудности. На основе этих качеств у сотрудника формируется стрессоустойчивость, обеспечивающая его психологическую готовность к действиям по применению физической силы, специальных средств в условиях негативного информационно-психологического воздействия.

Операциональный компонент психологической готовности – отражает уровень его физической подготовленности, степень владения специальными средствами и тактикой оперативных действий; уверенность в средствах выполнения деятельности; умение использовать психологические средства (речевое общение, неречевые средства общения, профессионально-ролевое поведение) и эффективно взаимодействовать с сослуживцами в процессе выполнения оперативно-служебных задач в экстремальных условиях.

Регулятивный компонент психологической готовности – это способность сотрудника управлять уровнем своей психофизиологической мобилизованности, создавать и удерживать важнейшие психофизиологические, психологические и соматические кондиции в интервале, обеспечивающем эффективные действия по выполнению задачи. Эта способность реализуется посредством овладения сотрудниками методами эмоционально-волевой мобилизации и психологической релаксации.

Заключение. В последние годы интерес к изучению психофизической готовности сотрудников государственной автоинспекции и иных госслужащих заметно повысился. Однако многие вопросы изучаемой проблемы пока еще недостаточно разработаны. Поэтому возникает необходимость их рассмотрения как в теоретическом, так и в методическом аспектах. Это необходимо также и потому, что понимание природы психологической готовности до сих пор базируется главным образом на эмпирических представлениях о взаимосвязях психики и моторики. Подводя итог сказанному, можно заключить, что профессиональная готовность сотрудников ГАИ к деятельности, связанной с реализацией специальных мер обеспечения общественного порядка в период массовых мероприятий, предполагает способность сотрудников воспринимать такие ситуации объективно и действовать в них взвешенно, профессионально и решительно. В свою очередь, подготовка к деятельности в таких условиях должна обеспечивать высокую степень готовности к ней, и в таком понимании она имеет определенные отличия от традиционных методов подготовки. Главной особенностью профессиональной готовности сотрудников ГАИ к действиям по обеспечению общественного порядка в период массовых мероприятий является ее интегративный характер, проявляющийся как системная совокупность ведущих компонентов, расположенных на разных уровнях, которые определяют психологическую готовность, отображают профессиональный опыт, отражают готовность психики и физических качеств, а также характеризуют психофизиологическую готовность сотрудников.

Список использованной литературы:

1. Климов, Е.А. Психология профессионала: избранные труды / Е.А. Климов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/klimov-ea-psihologiya-professionala_844c8082d05.html. – Дата доступа: 30.10.2023.
2. Душков, Б.А., Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/dushkov-ba-korolev-av-smirnov-ba-psihologiya-truda-professionalnoy-informacionnoy-i-organizacionnoy-deyatelnosti_fa62d333cbf.html. – Дата доступа: 30.10.2023.
3. Дьяченко, М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях : психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск, 1985. – 206 с.

УДК 159.9.01

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В МОТИВАЦИОННО- ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ

Статья посвящена выявлению социально-психологических установок старшеклассников в мотивационно-потребностной сфере. Выборка исследования: в исследовании принимали участие учащиеся 10-х классов (в возрасте 15-17 лет) в количестве 92 человека, из них 46 учащихся Лицея ВГУ имени П. М. Машерова и 46 учащихся средней школы № 46 г. Витебска им. И. Х. Баграмяна. По результатам исследования было выявлено то, что большинство учащихся 10-х классов лицея ВГУ имени П. М. Машерова ориентировано на результат, в это же время большинство учащихся 10-х классов средней школы № 46 г. Витебска им. И. Х. Баграмяна ориентированы на процесс. При выявлении установок «свобода–власть», «труд–деньги» были получены данные о том, что большинство учащихся 10-х классов лицея ВГУ имени П. М. Машерова ориентированы на труд. Среди учащихся 10-х классов средней школы № 46 г. Витебска им. И. Х. Баграмяна преобладающее большинство старшеклассников ориентировано либо на свободу, либо на труд.

Ключевые слова: альтруизм, мотивационно-потребностная сфера, процесс, результат, социально-психологические установки, старшеклассники, установка, эгоизм.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ATTITUDES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE MOTIVATIONAL AND NEED SPHERE

The article is devoted to the identification of socio-psychological attitudes of high school students in the motivational and need sphere. Sample of the study: the study involved students of the 10th grades (aged 15-17 years) in the number of 92 people, 46 of them students of the Lyceum of the Masherov VSU and 46 students of the secondary school No. 46 of Vitebsk named after I. H. Baghramyán. According to the results of the study, it was revealed that the majority of 10th grade students of the Lyceum of the P. M. Masherov VSU are result-oriented, at the same time, the majority of 10th grade students of secondary school No. 46 of Vitebsk named after I. H. Baghramyán are process-oriented. When identifying the attitudes "freedom–power", "labor–money", data were obtained that the majority of students in the 10th grades of the Lyceum of the P. M. Masherov VSU are labor-oriented. Among the 10th grade students of secondary School No. 46 of Vitebsk named after I. H. Baghramyán, the overwhelming majority of high school students are oriented either to freedom or to work.

Key words: altruism, motivational-need sphere, process, result, socio-psychological attitudes, high school students, attitude, egoism.

Введение. Актуальность настоящего исследования состоит в том, что социальные установки вырабатываются почти в каждой сфере жизнедеятельности современного человека. Социальные установки оказывают большое влияние на мотивацию, на профессиональное самоопределение. И зачастую старшеклассникам не хватает имеющегося у них социального опыта, который помог бы в их профессиональном самоопределении.

Проблема социальных установок молодёжи привлекает современных исследователей но авторы чаще всего изучают социальные установки начиная со студенческого возраста. Исследования в которых рассматривается старший дошкольный возраст чаще всего посвящены профессиональным установкам либо ценностно-мотивационным установкам. В свою очередь, Е. Т. Конюхова и Н. В. Шевцов провели исследование, посвященное установкам молодёжи на успешность в профессиональной деятельности. Авторы пришли к выводу, что «одновременно с входжением в образовательный процесс субъекта необходимо выявить наличие установки на успешность, поскольку при её наличии специалист мотивирован, проходит этапы самоуправления, реализует профессионально значимые личностные качества, добросо-

вестно выполняет обязанности, творчески подходит к использованию знаний, опыта, своих возможностей и быстро перестраивается при появлении непредвиденных препятствий» [2, с. 298]. В своем исследовании мы подошли к данной проблеме в связи с тем, что мотивационно-потребностная сфера в этом возрасте имеет определяющее значение при выборе профессии старшеклассниками.

Цель данной работы состоит в исследовании социально-психологических установок старшеклассников в мотивационно-потребностной сфере.

Понятие социальной установки возникло и развивается на стыке социальной психологии, социальной философии и социологии. Социальная установка – это латентное, устойчивое состояние предрасположенности индивида к положительной или отрицательной оценке объекта или ситуации, сложившейся на основе жизненного опыта, оказывающее организующее влияние на перцептивные, эмоциональные, мыслительные процессы и выражающиеся в последовательности поведения (как вербального, так и невербального) относительно данного объекта в конкретной ситуации. Социальные установки обуславливают субъективные ориентации индивидов как членов групп (или общества в целом) на те, или иные ценности, предписывающие индивидам определенные социально принятые способы поведения [1, с. 77].

Социальные установки старшеклассников коррелируют с процессом их осознания своей роли, своих прав и обязанностей. Во время социализации формируется «взрослость». По словам Ф. Х. Лайпановой, переход во взрослую жизнь нуждается в пересмотре ценностей, убеждений, а также взглядов на многие вещи, а для этого нужны определенные усилия [3, с. 85].

Необходимая для развития социальных установок старшеклассников деятельность способствует становлению внутренних регуляторов и появлению навыков социально одобряемого поведения.

Материал и методы. Для определения социально-психологических установок старшеклассников в мотивационно-потребностной сфере было проведено эмпирическое исследование.

База исследования: Лицей ВГУ имени П. М. Машерова; Средняя школа № 46 г. Витебска им. И. Х. Баграмяна.

Выборка исследования: в исследовании принимали участие учащиеся 10-х классов (в возрасте 15-17 лет) в количестве 92 человека, из них 46 учащихся Лицея ВГУ имени П.М. Машерова и 46 учащихся средней школы № 46 г. Витебска им. И. Х. Баграмяна.

В исследовании использовалась методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной. Цель методики – выявление степени выраженности социально-психологических установок.

Изначально было проведено исследование социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере у учащихся 10-х классов лицея ВГУ имени П. М. Машерова, на основании которой были получены следующие данные.

При выявлении установок на «альтруизм–эгоизм», «процесс–результат»: ориентация на процесс была выявлена у 21,7% старшеклассников, ориентация на результат преобладает у 58,7% лицеистов, ориентация на альтруизм определена у 17,4% старшеклассников, ориентация на эгоизм отмечается у 2,2% подростков.

Далее было проведено исследование социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере учащихся 10-х классов средней школы № 46 г. Витебска им. И.Х. Баграмяна на основании которой были получены следующие результаты.

Результаты и их обсуждение. При выявлении установок на «альтруизм–эгоизм», «процесс–результат»: ориентация на процесс была выявлена у 47,8% старшеклассников, ориентация на результат определяется у 28,3% школьников, ориентация на аль-

труизм выявлена у 13,0% старшеклассников, ориентация на эгоизм отмечается у 10,9% подростков (рисунок 1).

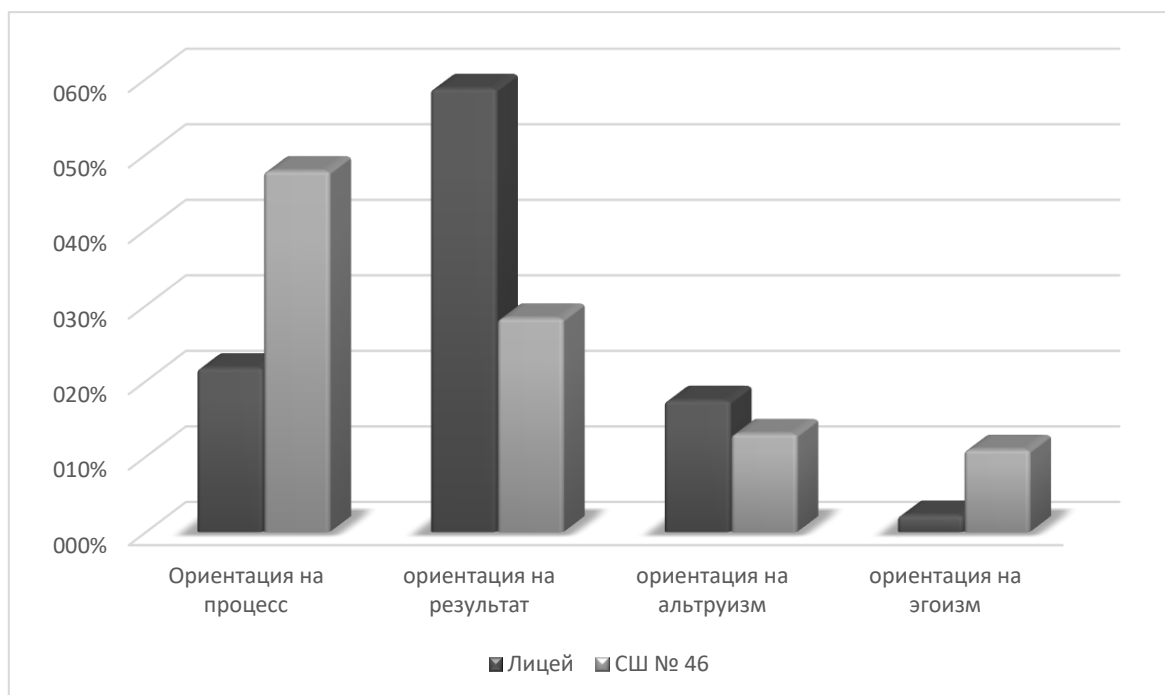


Рисунок 1 – Показатели установок «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат»

Старшеклассники, которые ориентированы на процесс, меньше думают о достижении высокого результата, зачастую задерживают выполнение задания, а для получения определенного результата им необходимо проделать немало рутинной работы, отрицательное отношение к которой они не способны преодолеть. Старшеклассники, которые ориентирующиеся на результат, наиболее надежные. У них есть способность получать результат собственной деятельности несмотря на суету, и преграды. Старшеклассники, ориентирующиеся на альтруизм, зачастую в ущерб себе, хотят завоевать определенного уважения. Старшеклассников с сильным проявлением эгоизма можно найти не так и часто. Определенный объем «разумного эгоизма» не воздействует отрицательно на человека. Порой даже напротив может отрицательно воздействовать его полное отсутствие.

При выявлении установок «свобода-власть», «труд-деньги» у учащихся 10-х классов лицея ВГУ имени П. М. Машерова были получены следующие данные: ориентация на труд присуща 54,3% подросткам, ориентация на свободу преобладает у 34,8% подростков, ориентация власть присуща 6,5% старшеклассникам, ориентация на деньги преобладает у 4,4% лицеистов.

При выявлении установок «свобода-власть», «труд-деньги» учащихся 10-х классов средней школы № 46 г. Витебска им. И. Х. Баграмяна были получены следующие результаты: ориентация на труд присуща 34,8% подросткам, ориентация на свободу преобладает у 34,8% подростков, ориентация на власть присуща 13,0% старшеклассникам, ориентация на деньги преобладает у 17,4% старшеклассников (рисунок 2).

Старшеклассники, ориентирующиеся на труд, все время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска и т.д. Труд приносит им больше радостей и удовольствия, чем какие-то иные занятия. Ведущей ценностью для старшеклассников с ориентацией на деньги является стремление к увеличению своего благосостояния. Главная ценность для старшеклассников, ориентирующихся на свободу – свобода. Очень часто ориентация на свободу сочетается с ориентацией на труд,

реже это сочетание «свободы» и «деньги». Для старшеклассников с ориентацией на власть ведущей ценностью является влияние на других, на общество.

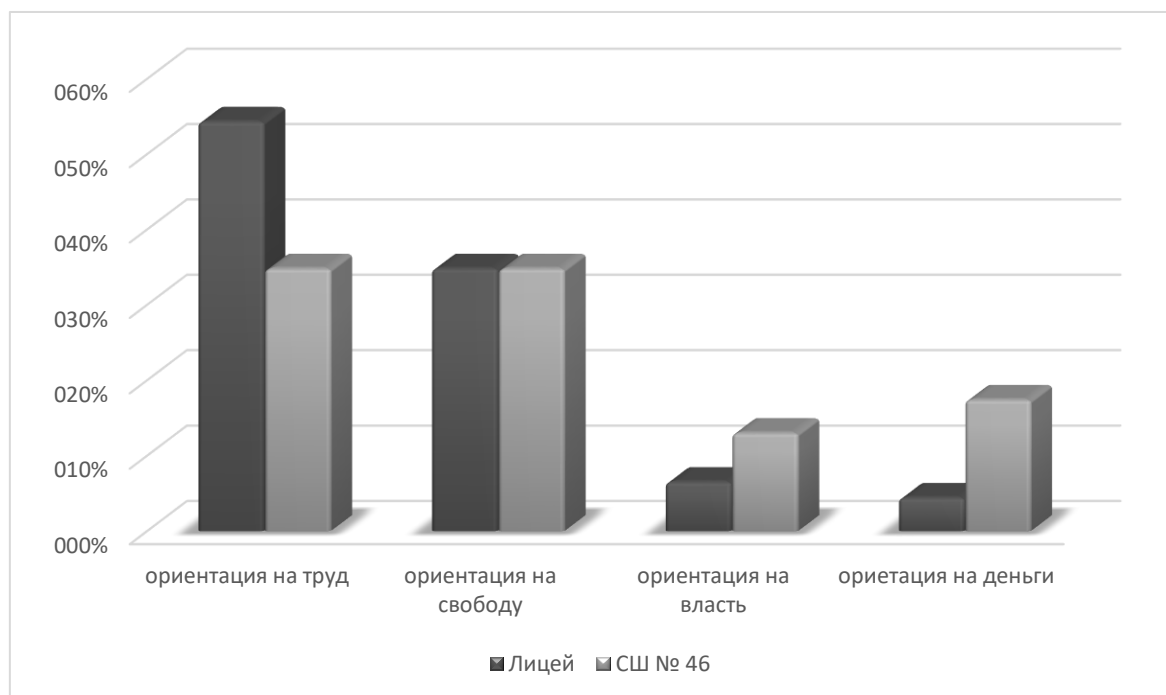


Рисунок 2 – Показатели установок «свобода–власть», «труд–деньги»

Заключение. При выявлении установок на «альтруизм–эгоизм», «процесс–результат» были получены данные о том, что большинство учащихся 10-х классов лицея ВГУ имени П. М. Машерова ориентировано на результат, а это одни из самых надежных людей. Они могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам. В это же время большинство учащихся 10-х классов средней школы № 46 г. Витебска им. И. Х. Баграмяна ориентированы на процесс, они менее задумываются над достижением результата, часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть.

При выявлении установок «свобода–власть», «труд–деньги» были получены данные о том, что большинство учащихся 10-х классов лицея ВГУ имени П. М. Машерова ориентированы на труд, они все время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, каникул и т.д. Труд приносит им больше радостей и удовольствия, чем какие-то иные занятия. Среди учащихся 10-х классов средней школы № 46 г. Витебска им. И. Х. Баграмяна преобладающее большинство старшеклассников ориентировано либо на свободу, либо на труд.

Список использованной литературы:

1. Зенченко, К.А. Исследование феномена социальной установки, сущность и структура данного понятия / К.А. Зенченко // Наука XXI века: взгляд в будущее; редакторы: НВ. Ипполитова, Н.С. Стерхова. – 2017. – С. 77–80.
2. Конюхова Е.Т. Самосознание – фактор формирования установки личности / Е.Т. Конюхова, Н.В. Шевцов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С. 298–302.
3. Лайпанова, Ф.Х. Особенности работы социального педагога со школьниками в ситуации одиночества / Ф.Х. Лайпанова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева, 2019. – С. 84–89.

УДК 159.944:331.101.264.2:616.89-02-083

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ СОТРУДНИКОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКИХ ДОМОВ-ИНТЕРНАТОВ

В статье рассматривается профессиональная деятельность сотрудников психоневрологического дома-интерната, которая предполагает эмоциональную насыщенность, психофизическое напряжение и высокий долю факторов, вызывающих стресс.

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания, стресс, условия труда, профилактика профессионального выгорания.

PROFESSIONAL BURNOUT OF EMPLOYEES PSYCHONEUROLOGICAL RESIDENTIAL HOME

The article discusses the professional activity of employees of psychoneurological residential home, which offers emotional saturation, psychological tension and a high percentage of stress factors.

Key words: professional burnout syndrome, stress, working conditions, prevention of professional burnout.

Введение. Проблема профессионального выгорания занимает умы зарубежных и отечественных психологов уже более 40 лет. «Выгоревший» сотрудник не может быть продуктивным в своей профессиональной деятельности, что наносит огромный экономический ущерб и отрицательно сказывается на имидже организации. Сотрудник сталкивается с осознанием того, что труд не только обеспечивает его материальное благополучие, но и подрывает здоровье [1, с.41]. Необходимо учитывать неблагоприятные внешние и внутренние факторы, влияющие на эффективность профессиональной деятельности, способствовать снижению уровня профессионального выгорания сотрудников.

Цель исследования: определить уровень профессионального выгорания сотрудников психоневрологического дома-интерната (ПНДИ).

Материал и методы. Материалом исследования послужили публикации, посвященные проблеме профессионального выгорания, психодиагностическая методика В.В. Бойко, направленная на выявление уровня выгорания, диагностику индивидуально-психологических, социально-психологических и организационных факторов выгорания.

Результаты и их обсуждение. Термин «burnout» («эмоциональное выгорание») был предложен американским психиатром Х. Фрейденбергом в 1974 году. Согласно Фрейденбергеру, эмоциональное выгорание является результатом истощения энергии у профессионалов в сфере социальной помощи, когда они чувствуют себя перегруженными проблемами других людей. В настоящее время существует более 100 дефиниций понятия «выгорание». Как синонимы используются понятия «выгорание», «эмоциональное выгорание», «профессиональное выгорание» [2, с. 27]. Например, К. Маслач определяет понятие «выгорание» как «синдром физического и эмоционального истощения, включающий развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам» [3, с. 33].

По мнению В.В. Бойко, синдром эмоционального выгорания (СЭВ) представляет собой выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [4, с.10]. Достоинством данного определения является то, что автор не только описывает последствия синдрома, но и указывает на его причинную обуслов-

ленность. Рассматривая механизм психологической защиты, В.В. Бойко выделяет комплекс симптомов, характеризующих уровень эмоционального выгорания. В отличие от зарубежных психологов, В.В. Бойко классифицирует синдром эмоционального выгорания по стадиям, для каждой из которых характерны те или иные симптомы. По мнению В.В. Бойко, симптомы синдрома выгорания строго индивидуальны для каждого специалиста. Развитие синдрома зависит от комбинации профессиональных, организационных и личностных факторов стресса. В зависимости от составляющих компонентов выгорания будет различаться динамика развития синдрома.

Базой исследования уровня профессионального выгорания был выбран ГУСО «Селютский психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов». В исследовании приняли участие 60 специалистов (младший медицинский персонал, отдел социальной реабилитации). Среди сотрудников была проведена диагностика уровня эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко [1]. Данная методика позволяет проанализировать отдельно взятые доминирующие симптомы выгорания и разработать профилактические мероприятия, по каждому отдельно взятому симптому, которые необходимо проработать сотруднику, в зависимости от выявленной проблемы физиологического, поведенческого или психологического характера.

Исходя из полученных результатов, установлено, что фаза «напряжение» сформировалась у 56% респондентов, что объясняет высокий уровень редукции профессиональных обязанностей. Фаза «резистенция» сформировалась у 54% опрошенных, что свидетельствует о сложившемся механизме психологической защиты специалиста ПНДИ. Фаза «истощение» сформировалась у 64 % сотрудников, что проявляется в трудностях в коммуникативной сфере, а также психосоматических нарушениях.

В таблице 1 представлены сведения о количестве респондентов с различными симптомами эмоционального выгорания.

Таблица 1 – Симптомы эмоционального выгорания по фазам стресса

Респонденты Фаза стресса	№	Симптом	Количество респондентов (%)		
			не сложившийся	складывающийся	сложившийся
напряжение	1	Переживание психотравмирующих обстоятельств	24	26	50
	2	Неудовлетворенность собой	40	22	38
	3	«Загнанность в клетку»	22	38	40
	4	Тревога и депрессия	26	26	48
резистенция	1	Неадекватное эмоциональное реагирование	12	18	70
	2	Эмоционально-нравственная дезориентация	40	22	38
	3	Расширение сферы экономии эмоций	40	26	34
	4	Редукция профессиональных обязанностей	8	36	56
истощение	1	Эмоциональный дефицит	36	26	38
	2	Эмоциональная отстраненность	22	18	60
	3	Личностная отстраненность (деперсонализация)	22	10	68
	4	Психосоматические и психовегетативные нарушения	26	20	54

Анализируя фазу «Напряжение», следует отметить, что симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств» сложился у 50% респондентов. Напряжение имеет динамический характер, что обуславливает высокий процент респондентов со складывающимся симптомом (26%). Симптом «неудовлетворенность собой» выявлен у 38% респондентов. Это показатель того, что многие специалисты не удовлетворены результатами своей деятельности, считают напрасными усилия, которые были затрачены на решение рабочих проблем, в целом не довольны своей профессией. Симптом «загнанность в клетку» сложился у 40% сотрудников, что является следствием высоких показателей проанализированных симптомов. Специалиста посещает чувство безысходности, он переживает ощущение «загнанности в клетку», интеллектуально-эмоционального затора, тупика [1, с.93]. Симптом «тревога и депрессия» является крайней точкой в формировании тревожной напряженности и выявлен в 48% случаев.

В фазе «Резистенция» доминирующими симптомами являются «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (70% респондентов) и «редукция профессиональных обязанностей» (56% сотрудников). Профессионал упрощает способы выполнения обязанностей, которые требуют эмоциональных затрат, пытается облегчить и сократить их.

Доминирующими симптомами в фазе «Истощение» являются: «эмоциональная отстраненность» (60%), которая характеризуется почти полным исключением эмоций из профессиональной деятельности; автоматическим отношением к работе, проявлением безразличия, и «деперсонализация» (68%), которая проявляется в утрате интереса к подопечному, возникновением антигуманистического настроения в отношении к объектам профессиональной деятельности. Симптом «психосоматические и психовегетативные нарушения» сложился у 54% персонала; складывается у 20% сотрудников. Данный симптом проявляется на уровне физического и психического самочувствия, говорит о том, что защитные механизмы не срабатывают; проявляется в расстройствах, которые, как правило, сложно диагностируются. Специалист чувствует себя опустошенным и уставшим даже после выходных. Появляются чувство страха, депрессия, головные боли, скачки артериального давления, обостряются хронические заболевания, специалист отсутствует на рабочем месте из-за болезни, что создает дополнительную нагрузку для коллег.

Деятельность сотрудников ПНДИ связана с тесным общением с подопечными. Необходимо работать с людьми, которые испытывают определенные трудности и даже страдания. Все это происходит при остром дефиците времени и ресурсов как организационных, так и личностных: отсутствие четкой организации труда; конфликты с коллегами; наличие конкуренции, когда необходимо слаженное взаимодействие для положительного результата; психологически трудный контингент. Это далеко не полный спектр факторов, обуславливающих профессиональное выгорание.

Заключение. Таким образом, полученные результаты позволяют четко определить доминирующие симптомы профессионального выгорания сотрудников ПНДИ. Симптомы относятся к различным группам (физические, поведенческие и психологические), что требует привлечения специалистов узкого профиля для эффективной и комплексной работы по профилактике и коррекции СЭВ. Также необходимо применять меры для снижения рабочего напряжения, улучшения психологического климата в организации, проводить мероприятия, позволяющие сотрудникам получить основные навыки управления стрессом и конфликтами. Разработка и внедрение комплекса программ по профилактике и коррекции профессионального выгорания позволит повысить эффективность профессиональной деятельности в организации.

Список использованной литературы:

1. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 470 с.

2. Водопьянова, Н.Е. «Психическое выгорание» и качество жизни. Психологические проблемы самореализации личности / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : ПИТЕР, 2002. – 197 с.
3. Водопьянова, Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях. Психология здоровья / Е.Н. Водопьянова. – СПб. : ПИТЕР, 2008. – 258 с.
4. Водопьянова, Н.Е. Стратегии и модели преодолевающего поведения. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : ПИТЕР, 2001. – 243 с.

Шерякова Т.Д., магистрант
tatanaserakova@gmail.com

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

УДК 159.9

ОТНОШЕНИЕ К СМЕРТИ У ЛИЦ С ТРЕВОЖНО-ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКОЙ И ЛИЦ, СТРАДАЮЩИХ ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЕМ АЛКОГОЛЕМ

В статье рассматривается отношение к смерти у лиц с тревожно-депрессивной симптоматикой и лиц, злоупотребляющих алкоголем, что представляется актуальной, но редко обсуждаемой темой. Вопрос жизни и смерти является остро стоящим для всех слоев населения, а размышления о смысле своего существования могут влиять на качество жизни.

Ключевые слова: смерть, отношение к смерти, смысл жизни, экзистенциализм, алкоголизм, тревожно-депрессивное расстройство.

ATTITUDE TOWARDS DEATH IN PEOPLE WITH ANXIETY-DEPRESSIVE SYMPTOMATICS AND PEOPLE WITH ALCOHOL ABUSE

The article examines attitudes towards death among people with anxiety-depressive symptoms and people who abuse alcohol, which seems to be a relevant, albeit hushed up, topic. The issue of life and death is acute for all segments of the population, and thinking about the meaning of one's existence can influence the quality of life

Key words: death, attitudes to death, meaning of life, existentialism, alcoholism, anxiety and depressive disorders

Введение. Актуальность темы вызвана тем, что отношение к смерти, во все времена является актуальной проблемой, которая волнует все слои населения. Смерть – это, возможно, одна из немногих вещей, которая является общей для всех, независимо от того, кем является человек, какое материальное положение и какой у человека возраст. Феномен смерти расценивается как важная детерминанта развития личности человека, где развитие понимается как непрерывный процесс созидания и разрушения, в процессе которого человек сталкивается как с приобретениями, так и с потерями. В связи с этим, рассматривая отношение к смерти у лиц с расстройствами личности, в частности алкоголизма и тревожно депрессивных расстройств, особый акцент ставится на взаимосвязи смысложизненных ориентаций и отношения к смерти.

Материал и методы: Анализ психологической, медицинской литературы по теме исследования. Психодиагностические методы: методика «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев); «Опросник отношения к смерти» (Пол Т.П. Вонг); методы количественного и качественного анализа данных; методы статистической обработки (корреляционный анализ Спирмена).

Результаты и их обсуждение. «Самоосознание – это величайший дар, сокровище, равное самой жизни. Именно оно делает человека человеком. Однако цена его высока – это боль от понимания того, что мы – смертны»[1, с. 15]. Именно во многом благодаря самоосознанию, человек является уникальным существом, которому дан дар

осознать конечность жизни. Однако парадоксально, но зачастую сложно признать, а главное в полной мере принять, конечность своего бытия. В каждом человеке живет, возможно неосознаваемая, идея неповторимости своей личности и своей жизни: «Умрет кто угодно, но только не я», «Именно в моё время будет изобретён «эликсир бессмертия»». Эти и похожие мысли, возможно, посещали каждого человека, что во многом искажает реальность жизни, ведя к совершению фундаментальной ошибки неосознания «единственной возможности прожить жизнь», мысли о том, что не будет ещё одной попытки исполнить все намеченные цели, сказать важные слова близким людям и многое другое. Развивая эту мысль, Хайдеггер как-то назвал смерть «невозможностью дальнейшей возможности»[2], что возможно являлось самым ёмким и правдивым определением «трагедии» существования. Один из древних философов, Эпикур, в своих работах писал, что некоторые люди настолько ненавидят жизнь, что идут на самоубийство, тогда как другие развивают лихорадочную и бесцельную активность, единственный смысл которой – попытка скрыться от экзистенциальной реальности и от ожидающей нас всех судьбы. При таком раскладе чревато попадание в капкан удовлетворения сиюминутных удовольствий, помогающих уйти от жестокой реальности, будь то посредством алкоголя или же другого состояния. Алкоголь, в частности, выступает как паттерн стойкого ухода от реальности, достигаемый посредством изменения психического состояние. Основой возникновения любой аддикции, в том числе и алкогольной, является стремление к изменению психического состояния, которое чем-то дискомфортно для индивидуума[3, с. 21].

У людей, с измененным алкоголем состоянием, сама тематика смерти вызывает бурную реакцию, вызывая отклик в виде воспроизведения различных жизненных историй. У многих людей так же отмечается категорическое избегание, в виде категорического отказа обсуждения тематики смерти. Так же наблюдались случаи полного принятия неминуемой кончины, в эпикурейской манере, без содействия или противодействия грядущему небытию.

Данная специфическая, практически в каждом отдельно взятом случае, реакция на проблематику смерти связана, прежде всего, с особенностями жизненной ситуации и результативности проживания своей жизни данным контингентом граждан, работой механизмов защиты. Неэффективность проживаемой жизни, не дающей возможности самореализации, является основополагающей идеей возникновения алкогольной зависимости, как способа компенсации, попыткой «запить» осознание неудовлетворения от проживания своей жизни и возникающего страха смерти. Подобные доводы также нашли свое отражение в докторской диссертации Шерил Годли, в которой выводится обратная зависимость между удовлетворением от жизни и страхом смерти. Иными словами, чем меньше степень удовлетворения от жизни, тем острее страх смерти. Однако есть и вариант развития алкогольной зависимости на фоне гедонистического образа жизни и сопутствующего ему «стоического», безразличного отношения к смерти.

Исходя из статистических данных, полученных при исследовании лиц с диагнозом алкогольной зависимости, представленных в таблице 1, можно сделать выводы о том, что при потере убеждённости в своих силах и уверенности в контроле собственной жизни, смерть начинает казаться выходом из сложных жизненных ситуаций. При этом присутствует противоречивая тенденция опасаться уйти из жизни так и не успев реализоваться, что, по собственным субъективным наблюдениям, является более актуальным. Данная гипотеза, в какой-то мере, нашла свое отражения в наличии взаимосвязи между низкой результативностью жизни и обострением страха смерти: чем ниже результативность, тем выше страх смерти, страх «уйти, ничего после себя не оставив».

Несмотря на то, что существуют неподвластные субъекту факторы, которые влияют на течение его жизни, такие как эпидемии, техногенные или природные катаклизмы, войны и т.п., для того, чтобы произошло развитие, человек, страдающий ал-

когольной зависимостью, должен преодолеть одно из самых опасных для себя убеждений. Это убеждение: «кто-то виноват, но только не Я». Не только зависимые, но и относительно здоровые люди склонны полагаться на это убеждение, что мешает им воспринимать картину мира более объективно. Пока человек думает, что причина жизненных проблем кроется не в нём, в его жизни не произойдет благоприятных изменений. До тех пор, пока человек будет перекладывать ответственность на других,

Таблица 1 – Сводная таблица корреляционного анализа Спирмена

Шкалы	Осмысленность жизни	Ценность жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус жизни
Приближающие	-,305	-,314	-,233	-,070	-,387
Страх смерти	,198	,008	-,030	,315	,030
Непринятие	,043	,011	,038	,229	,096
Избегающие	-,348	-,213	-,486*	-,098	-,376

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

которые якобы плохо с ним обходятся, – это может быть и неудачное замужество, и ужасный начальник, не желающий войти в его положение, дурная наследственность, и непреодолимое давление – он так и останется в состоянии стагнации. Только сам человек ответственен за жизненные ситуации, и только он в силах все изменить. Даже испытывая сильнейшие жизненные ограничения человек волен выбрать, как именно их воспринимать. Этот тезис переплетен с одним из ключевых вопросов экзистенциализма.

Реальность смерти, в идеале, должна побуждать максимально использовать возможности и ценить то, что уже есть, побуждая не только лучше осознавать конечность жизни, но и в полной мере насладиться другими неотъемлемыми частями жизни, приобретая желанья и возможности значительно изменить мир. Взять на себя основную задачу человека – построить полноценную жизнь, наполненную не пустой, суетливой псевдоактивностью, которая пригодна лишь для оправдания за потраченное время перед самим собой, но действительным смыслом, деятельностью, основанной на чувстве связанности с людьми и ведущей к самореализации. Однако, принимая реальность неминуемого конца существования, принимается также и всё бремя ответственности за свою жизнь, осознавая и понимая, что эта жизнь является конечной и единственно доступной человеку. Происходит осмысление истины, что все мы смертны и ничего не может длиться вечно. Осознавая это, приходит понимание того, что достаточно большое количество вещей были сделаны в угоду ожиданиям и желаниям других людей. Не стоит уходить и в радикальную ветвь эгоистического солипсизма, необходимо сохранять способность к эмпатии, ведь не обращая внимания на то, что его окружает, человек рискует утратить смысл собственного существования.

Заключение. Представлены сведения об отношении лиц с хронической алкогольной зависимостью к такому жизненному феномену, как смерть, а также о факторах, способствующих развитию деструктивного к ней отношения:

1. Смерть от алкоголя является достаточно распространённым феноменом, что определяет актуальность вопроса об отношении к смерти у лиц с алкогольной аддикцией. Для таких людей алкогольная аддикция является неким уходом от жестокой реальности и нереализованности собственного потенциала. Смерть же является либо избавлением от накопившихся проблем, либо всячески отвергается, когда одна мысль о возможной кончине приводит человека в состояние страха и тревоги.

2. Статистический анализ, проведённый с помощью критерия Спирмена показал, что существует три умеренно-отрицательные связи: локус контроля жизни и при-

ближающие принятие смерти, страх смерти и результативность жизни, избегающие принятие и осмысленностью жизни, избегающие принятие и процесс жизни, избегающие принятие и локусом жизни. Также присутствует одна положительно-умеренная взаимосвязь: страх смерти и результативность жизни.

3. При организации работы на тему восприятия смерти следует учитывать ряд определенных особенностей, таких как: собственная проработка, искренность в работе, признание собственных дилемм в экзистенциальных вопросах. В реализации психокоррекционных программ стоит делать акцент на техниках рефлексии собственного поведения, повышении уровня эмоциональной стабильности, обучении приемам снятия эмоционально-волевого напряжения.

Список использованной литературы:

1. Ялом, И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти / И. Ялом. – Москва : Эксмо, 2023. – 384 с.
2. Мэй, Р. Вклад экзистенциальной психотерапии. Экзистенция: новое измерение психиатрии и психологии / Р. Мэй. – М.: Апрель Пресс – Издательство ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с.
3. Короленко, Ц.П. Аддиктология настольная книга / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Москва: Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига, 2012. – 536 с.
4. Гришина, Н.В. Экзистенциальные проблемы человека как жизненный вызов / В.Н. Гришина // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12. 2011. – Вып. 4. С. 109–116.
5. Арьес, Ф. Человек перед лицом смерти / Ф. Арьес. – М.: Смысл, 1992. – 351с.

Шмуракова М.Е., доцент, кандидат психологических наук
shmurakova@mail.ru

Совейко Е.И., старший преподаватель
evgeniasoveiko@gmail.com

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

УДК 159.922.8+159.923.2

К ВОПРОСУ ОБ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЯХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

В статье рассматриваются результаты исследования ценностных ориентаций студентов вуза, проведенного с помощью методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича. В условиях неопределенности как у китайских, так и у белорусских студентов, обучающихся в Беларуси, преобладают конформистские ценности. Китайские студенты ставят на первое место деловые ценности, при этом для белорусских студентов практически равнозначимыми являются деловые, этические ценности и ценности общения.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, способ поведения, студенты, неопределенность.

ON THE QUESTION ABOUT INSTRUMENTAL VALUES OF STUDENTS IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY

The article discusses the results of a study of value orientations of university students, conducted using the methodology for studying value orientations by M. Rokeach. In conditions of uncertainty, both Chinese and Belarusian students studying in Belarus are dominated by conformist values. Chinese students put business values first, while business, ethical and communication values are almost equally important for Belarusian students.

Key words: values, value orientations, behavior, students, uncertainty.

Введение. В современных условиях, которые можно охарактеризовать как условия неопределенности, господствующие ранее идеи, ценности, нормы, эталоны заменяются новыми, более эффективными, действенными и более подходящими для данного времени [1]. Меняются правила, способы трансляции норм и ценностей, ведущие направления этой трансляции. Обсуждается гипотеза «новой нормальности», под ко-

торой понимают экономические, социальные и психологические изменения в разных сферах жизни [2]. Г. У. Солдатова отмечает, что важной составляющей «новой нормальности» выступают цифровые технологии, меняющие картину мира. Современная молодежь постоянно подключена к интернету, социальные сети становятся средством общения, самопрезентации, реализации себя, познания мира. «Новая нормальность» провоцирует смену привычного взгляда на окружающий мир, других людей, самого себя, требует формирования нового набора правил, идей, ценностей.

Ценности представляют собой универсальные нравственные стандарты поведения, в соответствии с которыми человек строит свою жизнь, готов их отстаивать и укреплять. Ш. Шварц [3, с. 37-67] утверждает, что определенные группы ценностей значительно влияют на экономическое развитие, психологическое благополучие и отношение к инновациям. В разных сообществах порядок предпочтения ценностей очень похож, т.к. ценности выполняют охранные и адаптивные функции и являются определенными мотивационными типами в зависимости от цели, на которую сориентированы.

М. Рокич разделил ценности на ценности-цели и ценности-средства. Ученый полагал, что ценности четко указывают на степень важности тех или иных стандартов, обозначают их основные характеристики. Терминальные ценности, по мнению автора, более консервативны. Инструментальные ценности более пластичны и связаны со способом поведения. В качестве инструментальных ценностей обычно рассматриваются личностные черты, которыми должен обладать человек: вежливый, ответственный, интеллигентный, честный, полезный и т. д. Инструментальные ценности характеризуют приоритетность для индивида определенных способов поведения, ведущих к реализации соответствующих терминальных ценностей. Если терминальные ценности провозглашают идеальную цель, то инструментальные ценности отражают реальную аксиологическую направленность личности, позволяют осуществить прогноз основных поведенческих проявления личности. Во многих источниках отмечается, что люди часто декларируют значимость для них социально одобряемых, гуманных целей, но инструмент для их достижения предпочитают жесткий, прагматичный, иногда даже циничный, игнорирующий цели и интересы других людей.

Н.В. Мироманова в эмпирическом исследовании работников супермаркетов полагает [4, с. 113-118], что инструментальные ценности и инструментальное отношение отличаются большей устойчивостью во времени, т.к. они тесно взаимосвязаны с профессиональной принадлежностью работников, формируют профессиональные и социально значимые качества, обеспечивают продвижение и эффективность личности в профессии. Сформированная корпоративная культура организации способствует коллективным стратегиям поведения, а инструментальные ценности отражают личностные и профессиональные аспекты работы, морально-этические и нравственные паттерны поведения сотрудников.

В некоторых исследованиях констатируется резкое увеличение значения инструментальных ценностей для студентов вузов, что проявляется в отношении к учебе, качеству преподавания, востребованных студентами качеств личности преподавателя. Однако, при этом отмечается, что терминальные ценности обладают более сильным ресурсным потенциалом в формировании получаемых в вузе компетенций [5] и обеспечивают качественное и прочное овладение профессиональными знаниями.

Цель исследования изучение инструментальных ценностей белорусских и китайских студентов в условиях неопределенности.

Материал и методы. Исследование ценностных ориентаций студентов проводилось по методике М. Рокича, основанной на прямом ранжировании списка ценностей. Анализ иерархии ценностей проводился на основе их группировки учащимися в содержательные блоки по различным признакам. Отталкиваясь от инструкции к тесту

диагностики ценностных ориентаций М. Рокича, мы принимали во внимание, что чем меньше средний балл по шкале ценности, тем более значима данная ценность для респондентов. 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. Анализ иерархии инструментальных ценностей проводился на основе их группировки студентами в содержательные блоки по различным признакам. В качестве таких оснований в группе инструментальных ценностей предусматривалось разделение на:

- этические ценности (ответственность; высокие запросы; независимость; самоконтроль; широта взглядов), коммуникативные ценности (воспитанность; жизнерадостность; непримиримость к недостаткам; терпимость; чуткость; честность), деловые ценности (аккуратность; исполнительность; образованность; рационализм; смелость в отстаивании своего мнения; твердая воля; эффективность в делах);
- индивидуалистические (независимость; непримиримость к недостаткам; рационализм; смелость в отстаивании своего мнения; твердая воля), конформистские (воспитанность; самоконтроль; широта взглядов) и альтруистические ценности (терпимость, чуткость);
- ценности самоутверждения (высокие запросы; независимость; непримиримость к недостаткам; образованность; смелость в отстаивании своего мнения; твердая воля; эффективность в делах), ценности принятия других (самоконтроль; терпимость; чуткость; широта взглядов; честность).

Исследование проводилось на базе ВГУ имени П.М. Машерова. В исследовании приняли участие 92 белорусских и китайских студентов, обучающихся в белорусском вузе.

Результаты и их обсуждение. При анализе иерархии инструментальных ценностей по первому основанию, согласно показателям среднего ранга по ценностям, в иерархии инструментальных ценностей белорусских студентов доминирует ценность «Образованность» (1-ое место), 2-ое место заняла ценность «Самоконтроль», на 3-ем месте находится такая ценность как «Воспитанность», а 4-ое и 5-ое место заняли «Смелость в отстаивании своего мнения» и «Независимость». Менее значимыми из инструментальных ценностей оказались высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и других, чуткость, исполнительность. Таким образом, опрошенные белорусские студенты примерно в равной степени поддерживают этические ценности (35%), ценности общения (29%) и деловые ценности (36%). При анализе иерархии инструментальных ценностей китайских студентов по первому основанию было выявлено, что, безусловно, доминируют (100%) деловые ценности (аккуратность; исполнительность; образованность; рационализм; смелость в отстаивании своего мнения; твердая воля; эффективность в делах).

Интересно, что в отличие от белорусских студентов, выбравших в качестве доминирующих три ценности, все китайские студенты поставили на первое место деловые ценности. Это связано с историческим фоном и культурными тенденциями Китая. После пандемии Covid-19 многие жители Китая оказались в условиях неопределенности. Представители многих профессий лишились работы, на рынке труда возросла конкуренция. При этом стоимость арендного жилья существенно повысилась, что повлияло на значимость карьеры и получаемого дохода. Перед лицом постоянного проникновения западной культуры и двойного давления изменения экономической системы страны и социальных преобразований ценностная ориентация студентов постепенно меняется.

При анализе иерархии инструментальных ценностей по второму основанию, к базовым ценностям многих студентов можно отнести образованность (8,8%), самоконтроль (8,4%), независимость (7,6%), смелость в отстаивании своего мнения (7,6%) и воспитанность (6,8%). Эти ценности относятся к ценностям самоутверждения и конформистским ценностям. В исследовании установлено, как белорусские, так и китай-

ские студенты, среди инструментальных выделяют ценности самоутверждения (образованность, независимость, смелость в отстаивании своего мнения) и конформистские ценности (самоконтроль и воспитанность). Соотношение индивидуалистических, конформистских и альтруистических ценностей белорусских и китайских студентов представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Соотношение инструментальных ценностей у белорусских и китайских студентов

Инструментальные ценности	белорусские студенты	китайские студенты
индивидуалистические	24%	5%
конформистские	49%	55%
альтруистические	27%	40%

Доля склонности китайских студентов к индивидуализму значительно ниже, чем у белорусских студентов. С одной стороны, большая часть семейного и школьного образования в современном Китае имеет тенденцию подчеркивать дисциплину, подчинение властям и т. д. Выражение индивидуализма и потребностей в китайской социальной культуре было введено относительно поздно в семейных отношениях и общих понятиях среди членов группы.

Интересен тот факт, что по этим блокам инструментальных ценностей выявляются различия в выраженности в зависимости от года обучения в вузе и от пола. Следует отметить, что в процессе обучения в вузе доля студентов с доминированием индивидуалистических ценностей снижается ($F=3,56$; $p \geq 0,06$). В ходе исследования также установлено, что доминирование конформистских ценностей более характерно для девушек ($F=4,48$; $p \geq 0,03$), цели профессиональной самореализации более характерны для студентов мужского пола ($F=3,69$; $p \geq 0,05$).

Анализ иерархии инструментальных ценностей по третьему основанию показал, что востребованными оказались как ценности самоутверждения (60%), так и ценности принятия других (40%). При этом различий в выборе ценностей у белорусских и китайских студентов не выявлено.

Заключение. Ценностные ориентации личности, находящейся в условиях неопределенности, во многом определяют направление развития общества, в котором данная личность существует. Ценности личности влияют на стратегию поведения и развития каждого индивида. Исследование показало, что в условиях неопределенности как у китайских, так и у белорусских студентов, обучающихся в Беларуси, преобладают конформистские ценности. Китайские студенты ставят на первое место деловые ценности, при этом для белорусских студентов практически равнозначимыми являются деловые, этические ценности и ценности общения.

Список использованной литературы:

1. Buheji, M. You and the new normal: Jobs, pandemics, relationship, climate change, success, poverty, leadership and belief in the emerging new world / M. Buheji, C. V. Sisk. – Milton Keynes: AuthorHouse, 2020. – 264 p.
2. Солдатова, Г.У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики – 2021. – Т. 18. – № 3. – С. 431–450.
3. Шварц, Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5. – № 2. – С. 37–67.
4. Мироманова, Н.В. Изучение ценностных ориентаций в организациях со сформированной и несформированной корпоративной культурой / Н.В. Мироманова // Экон. психология: акт. теор. и прикладные проблемы: материалы девятой научно-практ. конференции. – Иркутск: Изд-во БГУЭП. – 2008. – С. 113–118.
5. Темницкий, А.Л. Динамика терминальных и инструментальных ценностей учёбы у студентов МГИМО / А.Л. Темницкий // Вестник МГИМО-Университета. – 2015. – №1(40). – С. 221–231.

Шпак В.Г., доцент, кандидат педагогических наук
garrievi4@tut.by

Севченко О.Б., магистрант
sevchenko_olga@mail.ru

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

УДК 796.093.1:378.4(476)

ПРОБЛЕМАТИКА СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Данная статья посвящена анализу проведения Республиканских универсиад в Республике Беларусь. Приводятся статистические данные об участниках данных соревнований и видах спорта начиная с 2010 года. Осуществлен анализ развития студенческого спорта в высших учебных заведениях страны.

Ключевые слова: универсиада, студенты, студенческий спорт, высшие учебные заведения, виды спорта

PROBLEMS OF STUDENT SPORTS IN THE REPUBLIC OF BELARUS

This article is devoted to the analysis of the Republican Universiades in the Republic of Belarus. Statistical data on the participants of these competitions and sports since 2010 are given. The analysis of the development of student sports in higher educational institutions of the country is carried out.

Key words: universiade, students, student sports, higher education institutions, sports.

Введение. Самым массовым студенческим спортивным мероприятием принято считать Республиканскую универсиаду.

Универсиада является одним из наиболее значимых спортивных событий в стране и мире, а многие олимпийские призеры, и даже чемпионы, являются студентами либо тренируются в университетских клубах. Студенты-спортсмены во многих видах спорта могут составлять сильную конкуренцию профессиональным спортсменам, а студенческий резерв при этом является ресурсом для пополнения рядов профессиональных спортсменов [2].

Целью исследования является совершенствование программы проведения Республиканской универсиады.

Материал и методы. В качестве материала рассматривается процесс организации проведения республиканской универсиады.

Базой исследования стала отчетность учреждений высшего образования, статистические данные, материалы коллегий, личный опыт автора в организации и проведении универсиады.

Основными методами, применяемыми при исследовании, являются: анализ, синтез и обобщение информации, (подведение итогов, выводы).

Результаты и их обсуждение. Республиканская универсиада проводится в два этапа.

На первом этапе проводятся внутри вузовские соревнования, на втором – республиканские (между сборными командами учреждений высшего образования).

Первый этап – проводится по видам спорта, которые определяются самими учреждениями высшего образования, в зависимости от наличия спортивной базы, необходимого спортивного инвентаря и оборудования, а также обучающихся, занимающихся данными видами спорта.

В среднем количество проводимых в учреждениях высшего образования видов спорта 1 этапа универсиады составляет от 8 до 12.

Наиболее популярными видами являются игровые виды спорта (волейбол, баскетбол, баскетбол 3x3, мини-футбол), а также легкая атлетика, теннис настольный, плавание, лыжные гонки, гиревой спорт, шахматы, пауэрлифтинг.

В УО «Белорусский государственный университет физической культуры» наибольшее количество видов спорта, по которым проводятся соревнования – 26 видов, в УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» – 22 вида, Белорусском государственном университете – 17 видов.

Наименьшее количество – от 4 до 7 видов, как правило, проводится в учреждениях высшего образования с численностью обучающихся менее 1000 человек, а также в учреждениях частной формы собственности.

Практически не включаются в 1 этап универсиады из-за своей сложной технической составляющей, отсутствия необходимой спортивной базы и количества обучающихся спортсменов такие виды, как биатлон, гребля на байдарках и каноэ, бокс, каратэ, дзюдо, самбо, вольная борьба, греко-римская борьбы и тяжелая атлетика.

В последние годы уменьшается количество участников соревнований Республиканской универсиады. Это связано в первую очередь с уменьшением количества студентов, а также с уменьшением количества видов спорта в самой универсиаде. Динамика участия студентов в Республиканской универсиаде, количество учреждений высшего образования и обучающихся в них видна на рисунках 1, 2, 3.



Рисунок 1 – Участники Республиканской универсиады (2010-2023 гг.)

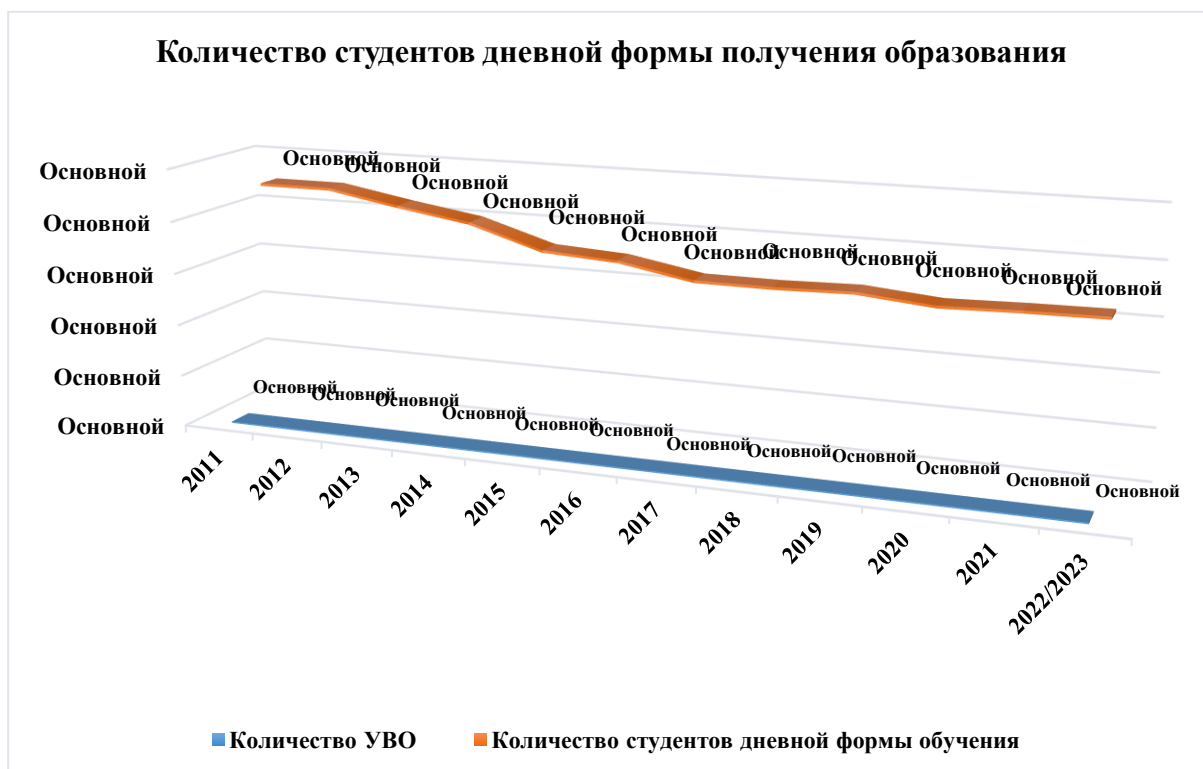


Рисунок 2 – Количество студентов дневной формы получения образования (2011-2023 гг.)



Рисунок 3 – Количество видов спорта в Республиканской универсиаде (2010-2023 гг.)

Республиканская универсиада занимает центральное место в развитии национального студенческого спорта. В учреждениях высшего образования развиваются в основном те виды спорта, которые являются массовыми в молодежной среде, являются доступными, легко реализуемыми и, которые включены в Республиканскую универсиаду.

Таким образом универсиада как бы задает тон, каким видам спорта быть в учреждениях высшего образования. Если посмотреть на примере 2022 года, то можно увидеть, что наиболее культивируемыми являются игровые виды спорта (волейбол –

1834 студента, футбол – 975, мини-футбол – 1353, баскетбол – 1424 студента, гандбол – 424), а также плавание – 615 студентов, теннис настольный – 869, легкая атлетика – 938, армрестлинг – 601, аэробика – 528, туризм и спортивное ориентирование – 274, атлетическая гимнастика – 357. Данные включают в себя количество занимающихся в группах спортивного учебного отделения по видам спорта, секциях, в том числе и в платных группах.

Это же подтверждают данные по количеству команд, принявших участие в видах спорта Республиканской универсиады 2022/2023 года: 60 команд по баскетболу (муж., жен.), волейбол – 62 команды (муж., жен.), пляжный волейбол – 29, гандбол – 35 (муж., жен.), футбол – 34 (муж., жен.), мини-футбол – 52 (муж., жен.), легкая атлетика – 26 команд, плавание – 28, армрестлинг – 27, теннис настольный – 26, бадминтон – 25.

В соответствии с протоколом поручений Президента Республики Беларусь, данных 10 апреля 2015 года с целью увеличения количества олимпийских видов спорта в программу Республиканской универсиады дополнительно включены соревнования: с 2016 года – соревнования по бадминтону и триатлону, с 2017 года – по пулевой стрельбе, с 2018 года – по теннису, с 2019 года – по академической гребле, с 2020 года по хоккею с шайбой, баскетболу 3x3. Но как показала практика, такие виды как триатлон, стрельба пулевая, гребля, хоккей «не прижились». Поэтому по проведенному в 2021 году анализу организации и проведения республиканской универсиады было принято решение об уменьшении в универсиаде 2022/2023 учебного года количества видов спорта с 35 до 26, исключив такие виды спорта как: таэквондо, тайландский бокс, триатлон, теннис, аэробика спортивную, хоккей с шайбой, стрельбу пулевую, велосипедный спорт, греблю академическую) по причине отсутствия необходимой спортивной базы в учреждениях высшего образования для подготовки участников соревнований, небольшого количества участников соревнований и отсутствия массовой работы по развитию данных видов в учреждениях образования.

В том числе это было сделано, чтобы повысить качество проводимых республиканских соревнований и увеличить возможности для проведения отдельных соревнований (турниров, кубков, фестивалей) по новым видам спорта, а также увеличить количество проводимых спортивно-массовых мероприятий и студентов, участвующих в них. Особенно это важно, учитывая, что ежегодно увеличивается количество студентов подготовительной медицинской группы и специальной медицинской группы.

Как пример проведения новых мероприятий можно назвать: фестиваль боевых искусств «EURASIA MARTIAL ART FESTIVAL 2022»; спортивно-массовое мероприятие «Открытый Кубок Республики Беларусь по силовому многоборью среди обучающихся «STRONGMAN STUDENT»; республиканские легкоатлетические игры среди студентов в помещении; республиканские соревнования среди студентов по аэробике спортивной и танцевальной; «Кубок студенческой лиги на призы АБФФ» по футболу среди мужских и женских команд; спортивно-массовое мероприятие «Белорусская студенческая лига по киберспорту», республиканское студенческое спортивно-массовое мероприятие «Пряничный лазер-ран» и т.д. [1].

В феврале 2023 года на совместной коллегии Министерства образования и Министерства спорта и туризма Республики Беларусь поднимались острые вопросы о дальнейшем развитии студенческого спорта. Большое внимание было уделено работе федераций (ассоциаций) по видам спорта в развитии данного направления. Ряд федераций (ассоциаций) по видам спорта не проявляют заинтересованность в совместной организации и проведении соревнований и, как правило, исполняют статистические и представительские функции. Соревнования по видам спорта Республиканской универсиады не включаются в планы работы соответствующих федераций (ассоциаций), не учитываются при составлении календаря республиканских и меж-

дународных соревнований, что приводит к несогласованности сроков проведения республиканских соревнований, которое влечет неудобства для участников соревнований и это при том, что за последние годы значительно вырос статус Республиканской универсиады. В 2022/2023 учебном году из общего количества участников Универсиады 26 студента имели звание "Мастер спорта международного класса Республики Беларусь", 386 – "Мастер спорта Республики Беларусь", 1125 – "Кандидат в мастера спорта Республики Беларусь", 2092 – спортсмены I спортивного разряда и 2770 – спортсмены II спортивного разряда.

Также со стороны федераций не всегда оказывается содействие в назначении и работе судей соревнований, предоставлении необходимого спортивного инвентаря и оборудования, что приводит к проведению соревнований на более низком уровне.

Проблемным вопросом, требующим решения, также является наличие спортивной базы для организации соревнований, наличия спортивного оборудования и инвентаря.

Первоочередными местами проведения соревнований рассматриваются спортивные базы учреждений образования. В случае отсутствия необходимой базы в учреждениях высшего образования рассматриваются спортивные сооружения физической культуры и спорта, находящиеся в подчинении Министерства спорта, местных органов власти, федераций (ассоциаций) по видам спорта. Собственники данных сооружений не всегда идут на встречу, в том числе в безвозмездном предоставлении спортивных баз (согласно Указу Президента Республики, Беларусь № 150) [3].

Необходимо обратить внимание, что в связи с изменениями в постановление Министерства спорта и туризма Республики Беларусь № 61 от 31 августа 2018 (изменения №26 от 9 июля 2020 года) по результатам соревнований Республиканской универсиады может присваиваться звание Мастер спорта Республики Беларусь. В связи с этим встает острый вопрос о необходимости проведения соревнований на соответствующих спортивных сооружениях.

При этом, необходимо обратить внимание, что Республиканская универсиада не коммерческий проект, а социально значимое мероприятие.

Поэтому возникает вопрос об основном назначении универсиады. Это максимальное вовлечение студенческой молодежи в занятия физической культурой и спортом, пропаганда здорового образа жизни или студенческий спорт – это площадка (резерв) для спорта высоких достижений (национальных команд). В каком направлении должен развиваться студенческий спорт?

Ясно одно, что для качественного развития студенческого спорта, проведения соревнований на высоком организационном уровне необходимо уделять пристальное внимание на консолидацию всех сил и взаимодействия учреждений образования и организаций физической культуры, и спорта, общественности и всех тех, кто неравнодушен к развитию белорусского студенческого спорта.

Заключение. Таким образом, в ходе исследования были определены проблемы при организации и проведении Республиканской универсиады, поэтому можно выделить следующие направления работы:

1. внести изменения в программу проведения Республиканской универсиады, в том числе видов спорта в целях большего охвата учреждений высшего образования, независимо от формы их собственности.

4. проработать вопрос об определении республиканских организаций физической культуры и спорта и учреждений образования организациями, непосредственно обеспечивающими проведение соревнований Республиканской универсиады по видам спорта;

3. федерациям обеспечить непосредственное участие в организации и проведении республиканских соревнований среди учащихся, в том числе оказывать содействие в

назначении судей и их контроль; предусмотреть при формировании календарных планов спортивных и спортивно-массовых мероприятий включение мероприятий среди обучающихся, проводимых Министерством образования Республики Беларусь;

4. пересмотреть в учреждениях высшего образования закрепленные профильные виды спорта, включенные в программу Олимпийских игр с учетом их материально-технической базы, кадрового потенциала.

Список использованной литературы:

1. История БАСС // Сайт Белорусской ассоциации студенческого спорта [Электронный ресурс]. – Минск, 2022. – Режим доступа: <http://www.sportbass.by/istoriya-bass/>. – Дата доступа: 25.12.2022.

2. Масловская, Ю. И. Анализ состояния студенческого спорта в ведущем университете Республики Беларусь и перспективы его развития / Ю. И. Масловская, И.В. Усенко // Научно-методическое обеспечение физического воспитания и спортивной подготовки студентов: материалы междунар. науч.-практ. онлайн-конф., Респ. Беларусь, Минск, 28 янв. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Ю.И. Масловская (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2021. – С. 10–19.

3. Николаева, Н. Спорт или массовая физическая культура?..как правильно расставлять приоритеты / Н. Николаева // Звезда. газ. – 2023. – 14 апр. – С. 10.

4. Об изменении постановления Министерства спорта и туризма Республики Беларусь от 31 августа 2018 г. № 61 [Электронный ресурс]: постановление Мин-ва спорта и туризма Респ. Беларусь, 9 июля 2020 г., № 26.

Юнель С.А., доцент, кандидат психологических наук
iunel.lana@yandex.ru

Псковский государственный университет, г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.9.072.432

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена проблеме самореализации студентов вуза. Рассматриваются подходы к понятию «самореализация», ее особенности и пути решения в условиях обучения студентов в вузе.

Ключевые слова: самореализация, саморазвитие, самоактуализация, студенты, высшее учебное заведение, самоопределение, условия самореализации, тьюторское сопровождение.

FEATURES OF SELF-REALIZATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN A MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the problem of self-realization of university students. Approaches to the concept of "self-realization", its features and solutions in the conditions of teaching students at the university are considered.

Key words: self-realization, self-development, self-actualization, students, higher educational institution, self-determination, conditions of self-realization, tutor support.

Введение. Динамика развития современного общества, его радикальные изменения предполагает возрастание роли личностной организации профессионала, его личностного и профессионального самоопределения, способности самостоятельно добывать достоверную информацию, анализировать и синтезировать ее, принимать творческие решения в различных профессиональных ситуациях.

Становление личности в условиях высшей школы представляет собой в большей мере процесс саморазвития. Это обусловлено тем, что ведущей жизненной интенцией на данном возрастном этапе выступает экзистенциальное стремление к самоопределению, осознанию правильности профессионального выбора, а этому способствует получение базового фундаментального профессионального образования.

Современная система образования характеризуется переходом от фундаментального образования к прикладному образованию, что, к сожалению, не способствует

развитию личности. Образованность личности сегодня рассматривается как развитая способность к самоанализу и самосовершенствованию собственных сил.

Сегодня в сфере образования, в ее теоретических и практических изысканиях, наиболее ярко высвечивается позиция субъектной значимости человека, будь то студент, преподаватель или администратор. Суть ее состоит в раскрытии сущностных сил человека: его активных деятельностных начал, индивидуального внутреннего потенциала, личностного опыта, резервов развития и т.д.

Материал и методы. В исследовании использовались теоретические методы (анализ научной психологической литературы, классификация и систематизация полученной информации по проблеме исследования); наблюдение.

Изучение психологической и педагогической литературы, анализ деятельности студентов вузов свидетельствует о том, что у большинства из них уровень самореализации является недостаточно высоким. Таким образом, обнаруживаются противоречия между на сегодняшний день высшее профессиональное образование испытывает потребность в подготовке специалистов, способных к постоянному саморазвитию и низким уровнем саморазвития студентов в процессе обучения; объективно растущей потребностью в повышении уровня самореализации студентов и традиционной системой обучения в вузе, ориентированной в большей степени лишь на формирование профессиональных знаний и умений. Это требует пересмотра подхода к образованию в высших и средних профессиональных учебных заведениях в соответствии с требованиями современного рынка труда.

Результаты и их обсуждение. Наблюдения показывают, что современные студенты недостаточно стимулируются к реализации внутреннего потенциала в учебно-профессиональной деятельности, что, конечно, негативно влияет на формирование личности будущего специалиста. На сегодняшний день профессиональное образование испытывает потребность в подготовке специалистов, способных к саморазвитию. Проводится недостаточно исследований по проблеме анализа педагогических условий, стимулирующих студентов к самореализации.

Одним из возможных факторов, детерминирующих успешность самореализации, например, студентов – будущих психологов, выступает их общительность. Являясь базовым свойством личности, общительность обеспечивает продуктивность межличностного взаимодействия, способствуя наиболее полному самовыражению личности в коммуникации. Однако, как свидетельствует педагогическая практика, большинство студентов-психологов испытывают трудности в общении, выступающие барьером их полноценной самореализации, как в учебной деятельности, так и социальной сфере. Это свидетельствует о необходимости развития общительности у студентов – будущих психологов как предпосылке их успешной самореализации в период профессиональной подготовки.

Стремление к самореализации личности наиболее эффективно формируется на этапе студенчества, этапа, когда молодые люди пытаются всесторонне самореализоваться, утвердить себя в обществе, утвердить себя в обществе и выбранной профессии. Трудность же самореализации на этом этапе заключается в том, что во время обучения в вузе у студентов начинает формироваться «Я-профессиональное», возникает проблема выбора наиболее значимых направлений своего совершенствования.

Проблеме развития личности в образовательной среде современного вуза посвящены многочисленные исследования (А.Г. Асмолов, Г.А. Берулава, Л.М. Митина, А.Б. Орлов, А.Р. Фонарев и др.). Их анализ позволяет выделить один из основополагающих принципов психологического сопровождения организации образовательного процесса: принцип личностного развития.

Теоретический анализ показал, что в настоящее время существует достаточно много определений и подходов к понятию «самореализация». Например, Г.К. Черняв-

ская рассматривает самореализацию, как практическое осуществление человеком своих задатков, способностей, дарований, черт характера через ту или иную сферу социальной деятельности с пользой для себя, коллектива и социума, общества в целом [1, 31].

Истоки представлений о человеке как о личности, стремящейся к максимальной реализации себя, связаны с теорией самоактуализации личности А. Маслоу. В аспекте исследования самореализации представляется важным выделить положение Франкла об особом смысловом измерении самореализации. С точки зрения Р. Мэя самоактуализация личности связана с реализацией ею своего бытия, что дает основание рассматривать самореализацию как непрекращающийся постоянный поток жизненных выборов. Именно реализуя эти выборы, человек творит самого себя [2]. Самореализация таким образом предполагает высшее желание человека реализовать свои таланты и способности, стремление человека проявить себя в обществе.

Самореализацию личности студента в учебно-профессиональной деятельности мы рассматриваем как динамическое саморазвертывающееся взаимодействие с миром в рамках учебно-профессиональной сферы жизнедеятельности, способствующее актуализации и развитию потенциальных возможностей студента при обеспечении педагогических условий.

Самореализация личности имеет две диалектически связанные характеристики – объективную и субъективную. Объективный характер самореализации проявляется во взаимодействии человека со средой. Развивающая образовательная среда вуза является важным психологическим условием не только в приобретении студентом профессиональных знаний, умений и навыков, но и в развитии стремления к самосовершенствованию и самореализации [3]. Субъективный характер самореализации представляется как интериоризация культурных ценностей в сознание, поведение и личную культуру личности.

В.В. Гулякина различает процессуальную сторону самоопределения и самореализации, заключающуюся в ценностно-смысловом и конкретно-действенном поиске субъектом собственной позиции в ситуации неопределенности [4].

Самореализация личности студента в учебно-профессиональной деятельности есть динамическое саморазвертывающееся взаимодействие с миром в рамках учебно-профессиональной сферы жизнедеятельности, способствующее самоактуализации и развитию потенциальных возможностей студента при обеспечении педагогических условий.

Главной целью профессиональной подготовки становится раскрытие возможностей и способностей будущего специалиста, при котором он способен творчески проявить себя, самовыразиться, самоутвердиться и реализоваться. Вуз должен создавать условия для успешной самореализации личности студента. В первую очередь, это учебно-профессиональная самореализация, которая предполагает реализацию человеком самого себя через учебно-профессиональную деятельность и является одной из ступеней становления студента как субъекта учебной деятельности.

Способность к профессионально-творческому саморазвитию является необходимым качеством профессионала, развивать которое необходимо в современном вузе. В связи с этим эффективное вузовское образование должно обеспечивать процесс самореализации личности в образовательной системе в таких, например, сферах, как, учебная, научно-исследовательская, социальная и досуговая.

По мнению, Л.В. Цуриковой, структура самореализации личности студента в учебно-профессиональной деятельности представляет собой совокупность мотивационно-целевого, содержательного и регулятивного компонентов. Показателями мотивационно-целевого компонента самореализации являются познавательный и профессиональный интересы, показателями содержательного компонента – действенность

и системность знаний, показателями регулятивного компонента – рефлексивность и самостоятельность [5].

К необходимым педагогическим условиям для самореализации студентов в вузе можно отнести внешние (объективные) и внутренние (субъективные) условия. Объективный характер самореализации проявляется во взаимодействии человека со средой. Именно учебно-профессиональная деятельность представляет для личности студента динамическое саморазвертывающееся взаимодействие с миром в рамках учебно-профессиональной сферы жизнедеятельности, должна способствовать актуализации и развитию потенциальных возможностей студента при обеспечении педагогических условий. Развивающая образовательная среда вуза при этом является важным психологическим условием не только в приобретении студентом профессиональных знаний, умений и навыков, но и в развитии стремления к самосовершенствованию и самореализации.

Наиболее эффективным педагогическим условием учебно-профессиональной самореализации студентов выступает как построение субъект-субъектных отношений в социокультурной среде вуза, так и обеспеченность педагогическим и тьюторским сопровождением взаимодействия студента и среды.

Педагогическое сопровождение использования социокультурной среды для учебно-профессиональной самореализации студентов представляет собой комплекс мероприятий по консультированию субъектов самореализации, способствующих повышению эффективности учебно-профессиональной деятельности.

Тьюторское сопровождение представляет собой педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие учебно-профессиональных мотивов и интересов студента, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной программы самореализации. Основными формами тьюторского сопровождения являются диалог, групповые и индивидуальные консультации, встречи.

Субъективный характер самореализации представляет собой интериоризацию культурных ценностей в сознание, поведение и личную культуру личности. Процесс самореализации обусловлен осознанием личностью своего места в макросреде общественных отношений в целом и образовательной среде вуза в частности, становлением образа – Я, развитием субъектности, относительно устойчивого представления о себе – «Я-концепция», влияющая на развитие стремления к самореализации.

Заключение. Для решения проблемы саморазвития студентов в современном российском вузе необходима система развивающего образования, которая характеризуется гуманистической ориентацией, гибким проблемным обучением, диалогическим общением между преподавателем и студентами, креативными информационными технологиями.

Список использованной литературы:

1. Чернявская, А.Г. Психология господства и подчинения. Хрестоматия / А.Г. Чернявская. – Минск: «Харвест», 1998. – 261 с.
2. Мэй Р. Смысл тревоги: пер. с англ. М.И. Завелова, А.Ю. Сибуриной / Rollo May. The Meaning of Alexiety. – N.Y.: Pocket Books, 1997. – 384 с.
3. Гущина, Е.В. Самореализация личности в условиях развивающей образовательной среды вуза. Автореферат диссертации / Е.В. Гущина. Сочи, 2010. – 22 с.
4. Гулякина, В.В. Групповые нормы и ценности, как факторы самоопределения личности старшеклассника. Автореферат диссертации / В.В. Гулякина. – Курск, 2000. – 22 с.
5. Цурикова, Л.В. «Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности» [Электронный ресурс] / Л.В. Цурикова. Автореферат. – 2005 – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/samorealizatsiya-studentov-v-uchebno-professionalnoi-deyatelnosti>].

Якушина В.А., студент

vyakushyna@gmail.com

Кутькина Р.Р., старший преподаватель

Kutkina.r@mail.ru

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

УДК 159.923.2:159.942.5

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ФАКТОР НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЧЕЛОВЕКА

В статье проводится теоретическое исследование влияния перфекционизма на эмоциональное благополучие личности. Рассматривается важность эмоционального благополучия в жизни каждого человека, а также исследуется феномен перфекционизма, изучается его невротическая и здоровая формы. На основании изученного материала, делается заключение о деструктивном воздействии клинической формы перфекционизма на эмоциональное благополучие человека.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, психоэмоциональное состояние, перфекционизм, здоровый перфекционизм, невротический перфекционизм.

PERFECTIONISM AS A FACTOR OF NEGATIVE INFLUENCE ON THE EMOTIONAL WELL-BEING OF A HUMAN

The article conducts a theoretical study of the influence of perfectionism on the emotional well-being of an individual. The importance of emotional well-being in the life of every person is studied, and the phenomenon of perfectionism is explored and its neurotic and healthy forms are considered. Based on the material studied, a conclusion is made about the destructive impact of the clinical form of perfectionism on a person's emotional well-being.

Key words: emotional well-being, psycho-emotional state, perfectionism, healthy perfectionism, neurotic perfectionism.

Введение. Тема *эмоционального благополучия* особенно актуальна в условиях современного мира. Ускорение темпов жизни, социально-экономические и политические проблемы, значительное увеличение интенсивности умственного труда, информационные перегрузки, обострившиеся экологические проблемы оказывают негативное влияние на эмоциональное состояние человека. Это связано с возрастанием таких нарушений психологического здоровья, как психоэмоциональное напряжение, повышенный уровень тревожности, раздражительность, агрессивность, фрустрация, депрессия и др. Данные состояния неблагоприятным образом сказываются на физическом здоровье личности, не позволяют строить плодотворные взаимоотношения с окружающими, становятся препятствием в трудовой деятельности.

Изучением *эмоционального благополучия* занимались многие учёные (Л.И. Божович, В.Р. Лисина, Л.С. Славина, Л.М. Аболин, Л.В. Куликов, О.А. Идобаева, Т.В. Драгунова, В.И. Самохвалова, М.В. Зиновьева, В.Р. Сары-Гузель, О.А. Воробьева, М.С. Дмитриева, М.Ю. Долина, О.И. Бадулина и др.), исследования которых не противоречили, а дополняли друг друга, более широко раскрывая значение данного понятия.

На основании многочисленных трудов учёных, можно охарактеризовать *эмоциональное благополучие*, как устойчивое эмоционально-положительное состояние (сформированный самоконтроль, уверенность в себе, адекватная самооценка, внутренняя гармония, душевное спокойствие, чувство защищенности, эмоциональный комфорт, способность адекватно и безболезненно оценивать происходящие события, доброжелательное отношение к другим людям, успешность в реализации планов и т.д.), основой которого является удовлетворение актуальных возрастных потребностей личности (как биологических, так и социальных) [1].

Таким образом, *эмоциональное благополучие* не просто имеет важное значение для каждого человека, это залог его счастливой жизни, путь к личностному развитию и конструктивным взаимоотношениям с окружающими людьми. Следовательно, очень

важно изучать отрицательные факторы, оказывающие влияние на эмоциональное благополучие, корректируя, либо исключая их негативное воздействие на психоэмоциональное самочувствие человека.

Одним из таких факторов является *перфекционизм* (от лат. «perfectio» – «целый», «полный», «без изъянов», «абсолютное совершенство»). Современная наука понимает *перфекционизм*, как психологическую характеристику личности, которая включает в себя высокие требования, предъявляемые к себе, к своей деятельности, к другим людям или к миру в целом.

Большое количество трудов научных исследователей (М. Холлендер, П.Л. Хьюитт, Г.Л. Флетт, Р. Фрост, Д. Бернс, Д. Хамачек, У. Паркер, К. Эдкинс, С. Блатт, Р. Слейни, Т. Гринспун, Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева, А.М. Галкина, В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов, И.И. Грачева, Е.Т. Соколова, П.В. Цыганкова, О.В. Митина, Е.П. Ильин, М.В. Ларских и др.), позволяет нам поближе познакомиться с данным психологическим феноменом и проанализировать его влияние на эмоциональное благополучие человека, что и является **целью** нашей работы.

Материал и методы. Материалом послужили труды учёных, посвященные проблеме исследования эмоционального благополучия и перфекционизма. Для достижения сформулированной цели были использованы методы систематизации, обобщения, сравнительный анализ.

Результаты и их обсуждение. Для наиболее полной характеристики понятия «эмоциональное благополучие» важно выделить основные признаки данного термина; это поможет установить возможные взаимосвязи между эмоциональным благополучием и перфекционизмом. Д.С. Никулина в своей научной работе выделила *основные критерии эмоционального благополучия* [2]:

1. Осознание и принятие переживаемых эмоций (контакт с собственным внутренним миром, со своей эмоциональной сферой).
2. Регуляция эмоциональных проявлений (умение управлять эмоциями, самообладание, самоконтроль, экологичные способы их выражения).
3. Преобладание положительных эмоций (любовь, радость, умиротворение, восхищение, благодарность, интерес, вдохновение и др.) и исключение таких негативных эмоций как печаль, грусть, страх, отчаяние, недовольство, разочарование, зависть, обида, злость, гнев, ненависть, стыд и др.
4. Наличие уверенности, удовлетворенности и спокойствия (гармоничность личности, её целостность; субъективное переживание счастья; отсутствие сильных по характеру внутренних переживаний (стресс, фрустрация, кризис, повышенная тревожность, раздражительность, подавленность, депрессия, конфликт, чувство вины и т. д.), которые снижают качество жизни и препятствуют личностному развитию человека).
5. Доверительные и позитивные отношения с окружающими людьми (направленность на плодотворные и конструктивные взаимоотношения, открытость, доверие, понимание, забота, терпеливость, бесконфликтность, тактичность, отсутствие равнодушия и безразличия, замкнутости и отчуждённости и т. д.).
6. Способность успешно приспосабливаться к окружающей среде (психологическая адаптивность к новым обстоятельствам, наличие ресурсов для достижения поставленных целей, рассудительность, стрессоустойчивость, фрустрационная толерантность; умение преодолевать трудности, сохраняя организованное поведение и ясное мышление в любой сложной ситуации).
7. Психическая уравновешенность (эмоциональная устойчивость, выдержка, самоконтроль, самообладание, отсутствие чрезмерного возбуждения или апатии, частых перепадов настроения).

На основании рассмотренных критериев, можно сделать вывод о том, что *эмоциональное благополучие* – это многомерный конструкт, который содержит большое ко-

личество взаимосвязанных компонентов, позволяющих получить целостное представление как об эмоциональном самочувствии человека, так и о психологическом благополучии личности в целом.

В 1965 году в русле зарубежной клинической психологии М. Холлендер в своей научной работе впервые употребил термин «*перфекционизм*» и определил его негативной чертой личности, которая приводит к большому количеству психологических трудностей (стрессы, неврозы, депрессии, панические атаки, конфликты и др.) [3]. В 1980 году значительный вклад в исследование *перфекционизма* внес американский психиатр Д. Бернс, который выделил его основные параметры, а также подробно описал последствия данного недуга для психологического здоровья человека, а именно: самоосуждение, жёсткая самокритика, потеря самоуважения, низкая самооценка, потеря уверенности в себе, болезненные перепады настроения, прокрастинация, полярное мышление «всё или ничего» и др. [4].

В отечественной психологии весомый вклад в изучении *перфекционизма* внесли психологи Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова и Т.Ю. Юдеева, которые выделили *основные негативные компоненты и последствия исследуемого феномена*: завышенные требования, предъявляемые как самому себе, так и окружающим людям; неадекватная оценка своих способностей и возможностей, стремление быть безупречным во всём, постоянная критика себя и других, мышление категориями чёрно-белых крайностей, страх неудачи, возникновение прокрастинации, болезненное восприятие ошибок и неудач, обесценивание своих успехов и достижений, фокусирование внимания на промахах и ошибках, потеря веры в себя, снижение самооценки, возникновение комплекса неполноценности, заниженная оценка своих возможностей и способностей, заикливание на недостатках, отсутствие взаимопонимания, развитие межличностных конфликтов и др. [5].

В 1990-е года некоторые зарубежные, а в дальнейшем, и отечественные учёные (Д. Хамачек, Р. Слейни, У. Паркер, К. Эдкинс, В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов, Е.П. Ильин, М.В. Ларских и др.) стали рассматривать *перфекционизм* не только со стороны негативного воздействия на психику человека и ввели в научный обиход понятие «*здоровый перфекционизм*». Исследователи выделили его *отличительные черты*: желание продуктивно и качественно выполнять работу, высокая работоспособность и старательность, хорошо развитая сила воли, стремление к высоким результатам в любой деятельности, добросовестное выполнение обязанностей, постоянное развитие навыков и повышение уровня профессионализма; концентрация внимания не только на глобальном, но и на мелких деталях, что важно во многих видах деятельности.

В отличие от деструктивной невротической формы, люди, обладающие здоровым перфекционизмом, активные, энергичные, трудолюбивые, имеют трезвое и гибкое мышление, высокий творческий потенциал, здоровую самооценку, адекватно оценивают свои силы и возможности, обладают самоконтролем, быстро принимают решения и приступают к действиям, не страдают прокрастинацией, не фокусируются на собственных ошибках и неудачах, терпеливы к ошибкам и недостаткам других людей; выполняют работу максимально хорошо, но трезво понимают, что достигнуть совершенства невозможно; несмотря на желание во всём достигать высоких результатов, принимают все несовершенства мира и т. д.

Таким образом, следует различать конструктивную и деструктивную формы перфекционизма, т.к. *только в нездоровой клинической форме перфекционизм является психическим отклонением* и оказывает негативное воздействие на психоэмоциональное состояние человека. Также, следует отметить, что *между здоровым и невротическим перфекционизмом существует взаимосвязь* и, по мнению некоторых исследователей (У. Паркер, М.В. Ларских и др.), при воздействии как благоприятных, так и неблагоприятных факторов, одна его форма может трансформироваться в другую. К сожалению,

чаще встречается именно патологическая форма перфекционизма, которая является серьёзным недугом и требует своевременной психодиагностики и психокоррекции.

Заключение. Подводя итоги теоретического исследования негативного влияния перфекционизма на эмоциональное благополучие человека, можем сделать следующий вывод: чётко прослеживается деструктивное воздействие невротического перфекционизма на психоэмоциональное состояние человека, который приводит к таким нежелательным последствиям, как: хроническая усталость, эмоциональное выгорание, затяжной стресс, депрессия, бессонница, сильная тревога, навязчивые мысли и действия, прокрастинация, патологические страхи (боязнь ошибок, неудач, неуспешного результата деятельности, негативной оценки со стороны других и т.д.), панические атаки, а, следовательно, оказывает негативное влияние на эмоциональное благополучие человека.

Список использованной литературы:

1. Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 704 с.
2. Никулина, Д.С. Подходы к определению эмоционального благополучия / Д.С. Никулина // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2008. – № 6. – 259 с.
3. Hollender, M.H. Perfectionism / M.H. Hollender // Comprehensive Psychiatry. – 1965. – V. 6. – P. 94–103.
4. Burns, D.D. The perfectionist's script for self-defeat / D.D. Burns // Psychology today. – 1980. – № 11. – P. 34–52.
5. Гаранян, Н.Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4 – С. 18–48.

Яцухно О.Н., магистрант

Olga-yacuhno@mail.ru

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

УДК 159.922.8

ВЗАИМОСВЯЗЬ АУТОАГРЕССИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Актуальность темы вызвана тем, что в подростковом возрасте самоповреждающее поведение является одним из распространенных видов аутодеструктивного поведения среди подростков. У подростков наблюдается импульсивное и нерегулируемое поведение, связанное с дефицитом способности контролировать эмоции. Нерегулируемые эмоции могут привести к необдуманным агрессивным действиям, которые оказываются следствием значительного эмоционального возбуждения. Поэтому проблема аутоагрессивного поведения имеет не только научный интерес, но и является социально значимой.

Ключевые слова: аутоагрессия, подростки, эмоциональный интеллект, эмоциональная регуляция.

THE RELATIONSHIP BETWEEN AUTOAGGRESSION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENCE

The relevance of the topic is caused by the fact that in adolescence self-harming behavior is one of the fairly common types of autodestructive behavior among adolescents. Adolescents have impulsive and unregulated behavior associated with a lack of ability to control emotions. Unregulated emotions can lead to rash aggressive actions, which are the result of significant emotional arousal. Therefore, the problem of autoaggressive behavior is not only of scientific interest, but is also socially significant.

Key words: autoaggression, adolescents, non-suicidal behavior, emotional intelligence, emotional regulation.

Введение. В современном понимании под самоповреждающим поведением подразумевают намеренные самоповреждения, не имеющие суицидальной направленности. Важным для понимания аутоагрессии является концепт эмоциональной саморегуляции,

лежащий в основе современных моделей аутоагрессивного поведения. Управление эмоциями представляет собой один из компонентов эмоционального интеллекта [1].

Цель работы – исследовать взаимосвязь эмоционального интеллекта и аутоагрессивного поведения у подростков.

Эмоциональный интеллект позволяет прогнозировать способность человека к пониманию и управлению собственными и чужими эмоциями. Одним из ключевых психологических механизмов формирования аутодеструктивного поведения является эмоциональная дисрегуляция. Под эмоциональной дисрегуляцией подразумеваются ряд эмоциональных реакций, которые не укладываются в желаемые рамки эмоционального реагирования, учитывая стимулы. Нарушения эмоциональной регуляции возникают тогда, когда, несмотря на усилия, попытки регулирования эмоций не достигают своей цели, и эмоции, а также поведенческие паттерны, связанные с ними, не изменяются желаемым образом. Признаками эмоциональной дисрегуляции у подростка могут быть: преобладание негативных, болезненных эмоциональных переживаний; импульсивность; серьезные трудности в регулировании эмоционального возбуждения при достижении целей, не зависящих от настроения; эмоциональная опустошенность, бесчувственность при воздействии сильных стрессоров. При эмоциональной дисрегуляции стратегии регуляции эмоций характеризуются дезадаптивностью – они усиливают нежелательные эмоции и связанное с ними дезадаптивное поведение, что приводит к ухудшению ситуации [2].

Желание причинить себе физическую боль возникает не сразу. Отмечается своеобразный цикл повторяющихся психологических реакций, который приводит личность к нанесению вреда собственному телу. Изначально у человека возникают навязчивые тревожные мысли, он не может справиться со своими эмоциями (чувством вины, приступом агрессии), либо всплывают мучительные воспоминания. Наступает эмоциональная перегрузка, человек начинает испытывать панику, стремится отстраниться от навязчивых мыслей, пытается переключить свое внимание с эмоциональных страданий на физические. Нанося себе царапины, порезы или другие увечья, он испытывает временное облегчение. Человеческая психика моментально переключает внимание на острую боль, так как это является сигналом опасности жизни и здоровью человека. Неосознанно люди используют этот механизм для облегчения приступов страха, агрессии и других сильных эмоций, с которыми им сложно справиться. Вскоре после временного облегчения, индивид испытывает чувство стыда за содеянное. Он прячет от окружающих следы порезов и травмы, нанесённые своему телу. Чувства вины и стыда усугубляют эмоциональное состояние, провоцируют повторное желание нанести себе увечья, травмы, наказать себя. Вновь сталкиваясь с жизненными трудностями, при отсутствии поддержки со стороны родных, помощи квалифицированного специалиста (психолога, психотерапевта, психиатра), личность снова наносит себе повреждения. Если не избавиться от причин склонности самоповреждениям, этот цикл будет повторяться [3].

В связи с этим аутодеструктивное поведение подростков оказывается, с одной стороны, способом быстрого избавления от негативных эмоций и связанного с ними психологического опыта, а с другой стороны – деструктивным способом совладания с трудностями, дающим иллюзию контроля над собой и своей жизнью, иллюзию взрослости и независимости [4].

Однако не всегда эмоциональные проблемы указывают на эмоциональную дисрегуляцию: можно испытывать эмоциональные проблемы без нарушения регуляции эмоций. Например, подросток может не осознавать, что эмоцию нужно каким-то образом регулировать, или регулирует эмоции бесполезным, неумелым или неадаптивным способом. Подобная когнитивная беспомощность также может привести подростка к аутодеструктивным действиям из-за непонимания собственных эмоций и связанных с ними потребностей [5].

Материал и методы. В эмпирическом исследовании приняли участие 78 респондентов, из них 44 (56%) – женского пола, 34 (44%) – мужского пола, в возрасте от 14 до 17 лет, 22 респондента – клиническая выборка (подростки с выставленными невротическими и соматоформными нарушениями, связанными со стрессом, эмоциональным расстройством детского и подросткового возраста), 56 – нормативная выборка (школьники). Исследование проводилось после непосредственно установленного эмоционального контакта, анонимно. Были использованы следующие эмпирические методы:

1. Методика оценки эмоционального интеллекта Холла.
2. Шкала модификации тела (Н.А. Польская).
3. Шкала тревожности Спилбергера-Ханина.
4. Фрайбургский многофакторный личностный опросник (FPI).
5. Торонтская шкала алекситимии.

Результаты и их обсуждение. Количественный анализ данных показал, что подростки, склонные к аутоагрессивному поведению, встречаются как в нормативной, так и в клинической группах. Понимание эмоций не связано с аутоагрессивным поведением, так как высокий уровень алекситимии встречается как в клинической, так и в нормативной группе. Самоповреждение имеет связь с управлением и выражением эмоций (управление своими эмоциями, контроль), что проявляется в поведенческих проблемах саморегуляции и реактивном характере актов самоповреждения.

У 67,9% опрошенных подростков отсутствуют признаки самоповреждающего (аутоагрессивного) поведения. Однако 32,1% респондентов имеют ситуативную предрасположенность к такому поведению и хоть раз пробовали самопорезы, шрамирование, тату, пирсинг. У них отмечаются суицидальные проявления в форме мыслей, высказываний. У 2,7% респондентов самоповреждающее поведение уже сформировано и проявляется в стремлении причинить себе физический вред и боль.

При оценке агрессивности (опросник агрессивности Басса-Дарки) установлено, что 77,3% подростков не склонны к агрессии, однако каждый шестой (18,2%) имеет склонность к ее ситуативному проявлению. У 4,5% респондентов сформирована модель агрессивного поведения в виде вербальной или физической агрессии, враждебности по отношению к окружающему, негативизма, дерзости и мстительности.

Полученные данные позволили выявить наиболее распространенные формы поведения у подростков изученной выборки: восемь из десяти респондентов имеют направленность на социально обусловленное поведение среди сверстников или значимых взрослых, что соответствует возрастной норме и составляет основу личностного развития. Однако каждый шестой подросток не принимает общепринятые порядки, нормы, ценности, что позволяет рассматривать их как потенциальную группу риска (особенно тихих, замкнутых и скрытных «одиночек»).

Изучение эмоционального интеллекта (ЭИ) респондентов по методике оценки эмоционального интеллекта Холла показало, что по шкале «распознавание эмоций» других людей 43% подростков имеют низкий уровень способности, почти равное количество респондентов имеют высокий (29,1%) и средний (28,9%) уровни данной способности. По шкале «управление эмоциями» 33,9% подростков имеют низкий уровень понимания собственных эмоций и управления ими; 34,5% респондентов способны к осознанию своих эмоций (их распознаванию и идентификации) и пониманию причин их возникновения; 31,6% подростков имеют высокий уровень, уверено распознают свое эмоциональное состояние, умеют поддерживать желательные эмоции и контролировать нежелательные. По шкале «эмоциональная осведомленность» 24,8% опрошенных подростков имеют низкий уровень способности к пониманию своих эмоций, лишь пятая часть (20,9%) респондентов имеют высокий уровень осознания своих эмоций.

В целом, по шкале «интегративный уровень эмоционального интеллекта» (ИУЭИ) 11,8% респондентов имеют низкий уровень эмоционального интеллекта, 50,38% – средний уровень, 37,82% – высокий уровень эмоционального интеллекта.

Таблица 1 – Сравнение показателей по шкалам эмоционального интеллекта в нормативной и клинической группах (по U критерию Манна-Уитни).

Шкалы	Средние значения		U-критерий Манна-Уитни	Уровень статистической значимости (p)
	Клиническая группа	Нормативная группа		
Управление эмоциями	27,2	44,3	345,5	0,002*
Самомотивация	20,43	46,9	196,5	0,000*
Эмпатия	28,7	43,7	378,5	0,007
Распознавание эмоций других людей	20,36	47,02	195	0,000*
Эмоциональная осведомленность	24,8	45,28	292,5	0,000*
ИУЭИ	11,8	50,38	6,5	0,000*

* – различия статистически достоверны ($p \leq 0,05$)

Анализ данных, приведенных в таблице 1, позволяет сделать следующий вывод: показатели по шкалам эмоционального интеллекта в нормативной группе статистически значимо выше, чем в клинической группе.

Для изучения связи аутоагрессивного поведения с компонентами ЭИ применили коэффициент корреляции Спирмена (таблица 2).

Таблица 2 – Взаимосвязь аутоагрессивного поведения и компонентов эмоционального интеллекта

Компоненты эмоционального интеллекта	Аутоагрессивное поведение
эмоциональная осведомленность	-0,211241**
эмпатия	-0,397326**
самомотивация	-0,296343**
управление эмоциями	-0,421744**
распознавание эмоций других людей	-0,313653**
интегративный уровень ЭИ	-0,411532**

Примечание:** – корреляции статистически достоверны на уровне $p \leq 0,01$

Выявленные корреляционные связи позволяют сделать следующие заключения: чем выше уровень социально обусловленного поведения (подверженность чужому влиянию и подчинение мнению других), тем ниже ИУЭИ и таких его шкал, как эмпатия, управление эмоциями. Чем ниже ИУЭИ во всех его проявлениях (распознавание, идентификация, контроль, управление и т.д.), тем сильнее выражена склонность к аутоагрессии. Наиболее выражена обратная связь шкал управления эмоциями, эмпатия и ИУЭИ с аутоагрессивным поведением подростков.

В ходе эмпирического исследования была разработана индивидуальная коррекционная программа, направленная на обучение подростков навыкам саморегуляции эмоций и релаксации, которая была апробирована на клинической группе из 22 респондентов. При повторной диагностике респондентов установлена высокая эффективность предложенной коррекционной программы. У респондентов наблюдались снижение уровня личностной и ситуативной тревожности, снижение стенов враждебности и агрессии. Испытуемые получили навык понимания своих эмоций и эмоций других людей.

Заключение. Полученные эмпирические данные указывают на достоверную обратную связь изученных факторов: чем ниже уровень эмоционального интеллекта респондентов подросткового возраста, тем выше их склонность к аутоагрессивному поведению. Важнейшим направлением профилактики аутоагрессивного поведения является развитие их эмоционального интеллекта. Необходимо проведение семинаров и тренингов с целью обучения адаптивным навыкам саморегуляции эмоций.

Список использованной литературы:

1. Польская, Н.А. Психологические факторы самоповреждающего поведения в подростковом возрасте / Н.А. Польская // Психосоматические психические расстройства в детском и подростковом возрасте: тезисы 1 Межрегиональной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2008. – С. 23–24.
2. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. Сер. Труды Института психологии РАН. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
3. Шустов, Д.И. Аутоагрессивность и иллюзия бессмертия / Д.И. Шустов // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2005. – № 1. – С. 19–23.
4. Полетаева, Л.Н. Самоповреждающее поведение у подростков / Л.Н. Полетаева // Студенческий электронный журнал «СТРИЖ». – 2020. – № 1(30). – С.50–54.
5. Бек, А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / А. Бек, А.Фримен. – СПб. : Питер. – 2017. – 448с.

Deng Xiaodong, магистрант

1091183184@qq.com

Крестьянинова Т.Ю., доцент, кандидат биологических наук

auta@bk.ru

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

УДК 159.99:316.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ СТРЕССОМ НА РАБОТЕ И ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ РАБОТЫ НОВЫХ СОТРУДНИКОВ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Статья посвящена анализу состояния исследований взаимосвязи между стрессом на работе и эффективностью работы новых сотрудников по данным литературных источников.

Ключевые слова: стресс, эффективность труда, психология труда, трудовой капитал.

THE RELATIONSHIP BETWEEN STRESS AT WORK AND THE PERFORMANCE OF NEW EMPLOYEES: BACKGROUND OF THE ISSUE

The article is devoted to the analysis of the state of research on the relationship between stress at work and the performance of new employees according to literary sources.

Key words: stress, labor efficiency, labor psychology, labor capital.

Introduction. With the accelerated development of globalization and marketization, the competition faced by enterprises has become more intense, and it is increasingly difficult to achieve success and lead. In order to achieve competitive advantage in the fierce market

environment, enterprises need to continuously introduce fresh blood through the addition of new employees to stimulate the vitality of the enterprise and enhance the enterprise's market resilience and innovation and development ability. However, new employees also face different degrees of work pressure, such as the difficulty of work tasks, time constraints, heavy workload, and work environment pressure. These pressures can further affect work performance and work well-being.

The purpose of this work is to analyze the state of research on the relationship between stress at work and the performance of new employees according to literary sources.

Material and methods. Theoretical methods were used (analysis of psychological literature on the research problem, its generalization and systematization).

Results and discussion. In China, there is a gradual increase in the number of scholars who have conducted relevant studies on job stress of new employees. Most of the previous studies focus on discussing the influencing factors of internal stressors in enterprises, usually analyzing only the influence of one factor, such as job content, work environment, interpersonal relationships, etc. These studies help companies understand the existing stressors and take certain measures to address them.

Li Jia, Hu Jie and Qiu Lina reviewed the mechanisms of stress on job performance from the perspective of mediating and moderating effects, summarized the negative effects of stress on job performance, and proposed suggestions to reduce stress such as improving self-efficacy and seeking organizational support [1].

Xianmin Wu and Tao Zhao proposed a dynamic perspective to study the relationship between employee stress, organizational support, and job performance, and explored the influence of temporal factors on this relationship, as well as management strategies for different temporal stages, such as different support strategies for new employees during the adjustment period and the job stability period[2].

Wang Yan, Xue Yang and Feng Xing divided modern workplace stress into three aspects: work stress, family stress and social stress, and reviewed coping strategies to face these stresses, such as positive mindset, regulating emotions, and relieving physical tension, and made suggestions to alleviate workplace stress and improve work performance[3].

Shuai Huang, Chongjin Tang, and Ping Gao reviewed the research progress and theoretical framework of stress management, individual effectiveness, and organizational effectiveness in the past 10 years, and summarized the impact mechanisms of stress management on individual and organizational effectiveness, as well as the limitations and development directions.

Feng Yang, Xiaojing Zhao, and Li Sun explored the relationship between work stress and psychological well-being of college teachers. By comparing and evaluating different types of interventions (including physical exercise, relaxation training, and psychological counseling), they proposed recommendations for work management of college teachers to reduce their work stress and improve their psychological well-being[4].

Xiaowei Jia and Lin Li reviewed the research progress of using adaptive strategies to regulate burnout, and discussed the mechanism of the role of adaptive strategies in regulating burnout, as well as the classification and use of adaptive strategies, which provided theoretical and practical guidance to alleviate burnout.

Yinzhi Chen, Ling Ding and Pan Chen explored the application of the job requirement-resource model in explaining the output of human capital investment in China, analyzed the mechanisms of job requirements and job resources on the output of human capital investment, and proposed suggestions to alleviate job stress and improve job resources to improve employees' job performance and personal growth [5].

Xuchen Zhu and Qi Du analyzed the mechanism of mental health damage caused by role conflict and proposed individual and organizational management coping strategies to alleviate employees' role conflict and improve mental health.

Liu, Da, Song, Yuhua, and Yao, Tao explored the mechanisms of work stress on workload and psychological health from the perspectives of mediating and moderating effects, and proposed management suggestions to alleviate work stress and promote psychological health, such as improving employees' self-efficacy and establishing a supportive organizational culture [6].

Zhao Chunsheng and Li Da explored the influence of power bias on job stress and the moderating role of personal perception and organizational support in it, and proposed suggestions to alleviate job stress by reducing power bias and improving employees' perception and organizational support.

In foreign countries, the research on job stress for new employees has been relatively mature. Researchers mostly classify stressors and analyze their different effects on job performance.

Gao, J., Wang, J. Y., Wang, L., & Fu, J. analyzed the effects of job stress and work-family conflict on career commitment and the mediating effect of organizational support in it. By analyzing the findings, suggestions were made to improve the level of organizational support, adjust work intensity, and enhance personal competence.

Lin, F., Chen, C. M., & Wang, C. J. studied several aspects of occupational stress, psychological capital, job satisfaction, and employee turnover intention, analyzed the relationship between them using structural equation modeling, and proposed the mediating effect of job satisfaction between them. It also suggested that adjusting workload, improving psychological capital, improving work environment, and optimizing management measures to reduce turnover intention[1-4].

Guo, Y., Zhang, Y., Liu, Y., & Jiang, M. examined the relationship between job stressors, coping styles, and psychological capital among university faculty members and made suggestions for stress management. The study showed that appropriate job stress can improve university teachers' performance, while psychological capital can alleviate negative emotions and fatigue and enhance personal self-control levels.

Finocchio, L., & Bonfatti, I. explored the relationship between burnout, work-family conflict, and organizational commitment, further examining the mediating role of perceived organizational support in this context. The authors proposed ways to increase the level of organizational support by providing more job resources, improving management practices, and supporting family life to improve employee performance and satisfaction [1,4, 6].

Hadi, A. M., Courtright, S. H., & Posen, H. J. used job resource theory to examine the effects of job demands and resources on employees' subjective well-being. The study showed that moderate job demands and resources can increase employees' subjective well-being, while excessive job demands and insufficient job resources can decrease employees' well-being. The authors suggest increasing job resources by improving employees' autonomy and self-determination and supporting their growth and development to improve their job well-being and performance [1,4, 6].

Kim, J. H., & Kim, J. K. explored the effects of occupational stress, emotional labor, and organizational support on nurses' job satisfaction and made some useful management suggestions. The study showed that emotional labor increases nurses' occupational stress, while organizational support can alleviate stress and increase job satisfaction, as well as appropriate training and recognition can help nurses better cope with emotional labor [1,4, 6].

Hartig, J., Montoya-Weiss, M., & Bock, G. W. examined the moderating effect of trait anxiety on the relationship between workload and job stress. The findings suggest that trait anxiety increases the workload and stress faced by call center agents and therefore they should be provided with more training and resources to increase their self-control and adaptability to improve job performance and satisfaction [5, 6].

Ouyang, F., Huang, S., Bechtel, R., & Huang, W. examined the effects of resource wastage, emotional fatigue, and job stress on employee well-being and provided effective management recommendations. The study found that resource wastage reduces employee well-being, while emotional fatigue and job stress mediate this relationship. The authors

suggest mitigating these negative effects and improving employee performance and well-being by improving employee resource efficiency, creating a positive work climate, and fostering positive emotional feelings [3, 6].

Conclusion. The study of the mechanism of the influence of stress at work on the efficiency of new employees, as well as in checking the deterrent role of happiness at work and psychological capital. Data from literary sources explores the mechanism of the influence of stress at work among new employees, which can give business leaders new ideas and strategies to help them effectively manage stress at work and improve labor productivity and psychological health of employees; at the same time, studying the regulatory role of happiness at work and psychological capital can also provide more scientific and reasonable methods management for managers of enterprises, and also help enterprises to further increase the productivity and competitiveness of employees and achieve sustainable development. At the same time, research on the regulation of labor well-being and psychological capital can provide managers of enterprises with more scientific and reasonable management methods and help enterprises in the future

List of used literature:

1. 胡文安, 罗瑾琏. 双元领导如何激发新员工创新行为? 一项中国情境下基于认知-情感复合视角的模型构建. // 科学学与科学技术管理. – 2020. – Vol. 41(01). – PP. 99–113.
2. Nifadkar, S. The way you make me feel and behave: Supervisor-triggered newcomer affect and approach-avoidance behavior / S. Nifadkar, A. S. Tsui, B.E. Ashforth // Academy of Management Journal. – 2012. – Vol. 55(5). – PP. 1146–1168.
3. 王成军,胡旭.新员工反馈寻求行为频率与组织社会化程度的纵向实证研究. // 领导科学. – 2018. – Vol. 14. – PP. 22–26.
4. 郭云贵.新员工组织社会化对建言行为的影响研究 – 组织认同的中介作用. //当代经济管理. – 2017. – Vol. 39(02). – PP. 73–77.
5. 赵波,刘鑫洪,蔡特金.新员工实习经历、职业认同和作绩效的关系研究[J].科技与管理. – 2020. – Vol. 22(04). PP. 82-89.
6. Lvancheich, J.M. Type A-B Person-Work Environment Interaction Model for Examining Occupational Stress and Consequence / J.M. Lvancheich, M.T. Matteson // Human Relation. – 1984. – Vol. 37(7). – PP. 491–513.

He Siuan, магистрант

1402905243@qq.com

Крестьянинова Т.Ю., доцент, кандидат биологических наук

auta@bk.ru

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

УДК 159.99:316.6

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ СУПРУЖЕСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ РОДИТЕЛЕЙ И ВЗГЛЯДАМИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА НА БРАК И ЛЮБОВЬ

Статья посвящена анализу состояния исследований взаимосвязи между супружескими отношениями родителей и взглядами студентов колледжа на брак и любовь по данным литературных источников.

Ключевые слова: супружеские отношения, брак, семья; студенты частных университетов; прогнозирование психического здоровья.

RESEARCH ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MARITAL RELATIONS OF PARENTS AND THE VIEWS OF COLLEGE STUDENTS ON MARRIAGE AND LOVE

The article is devoted to the analysis of the state of research on the relationship between the marital relations of parents and the views of college students on marriage and love according to literary sources.

Key words: marital relations, marriage, family; students of private universities; prediction of mental health.

Introduction. The structure of family values can be analyzed in various aspects: the value bases of premarital behavior; the choice of a partner and forms of family-marriage relations; values associated with the birth and upbringing of a child, etc. The family and its values, which today belong to the values of a high spiritual order, are characteristic of a person striving to realize the needs of self-actualization, personal growth [1].

Marriage and family are studied by different disciplines from different sides and at the same time are the object of holistic understanding, standing out in such a branch of knowledge, as a family history, the basics of which everyone should know. At our university, students study family history with an emphasis on the formation of a culture of family relations. In recent years, with the rapid development of social culture, People's concept of marriage and love gradually open. More and more college students are falling in love or even getting married. Similarly, more and more college students hold negative views on marriage and do not get married. The view of love and marriage refers to people's general views and basic viewpoints on love and marriage, which not only determines the individual's subjective attitude and value orientation to love and marriage, but also determines the individual's behavior pattern in the practice of love and marriage. Love and marriage affect the quality of life and individual well-being. College students are the pillars and pillars of the future social construction, and their cognitive state of love and marriage represents the trend and development of the whole society [2]. This study aims to explore the relationship between parents' marriage and college students' view of love and marriage in Chinese society.

The purpose of the work – to explore the relationship between parents' marriage and college students' view of love and marriage in Chinese society.

Material and methods. The following methods were used to solve the tasks: the research tool this research uses the self-made “College students view of love and Marriage Questionnaire”, the research tool uses the self-made questionnaire-college students view of love and marriage questionnaire, the family environment scale (Fes), the love and marriage scale, the love style test and the couple life health test were used for reference.

The self-designed questionnaire includes two parts: college students' perception of their parents' marital relationship (divided into three dimensions: closeness, contradiction and consistency of their parents' marital relationship); College students' view of love and marriage (divided into 4 dimensions: emotional expression, love stability, attitude to marriage and love relationship, and expectation to marriage).

Data processing methods:

- qualitative method (analysis and generalization of the material);
- quantitative (statistical data processing – Mann Whitney criterion).

Results and discussion. First the question raised. Family is the first marriage that children come into contact with in their life. From the perspective of developmental psychology, childhood experiences play a crucial role in the development of a child's life. The family is the main place of the socialization of the children, and also the first and basic executor of the socialization. A good educational method is beneficial to the social development of children, while a bad educational method, to a certain extent, hinders the social development of children. So what is the relationship between parents' marriage quality, parents' attitude to marriage and children's view of love and marriage.

As noted above, the structure of the family values system can be viewed from different perspectives. According to the object, the following values are distinguished: premarital behavior and choice of a marriage partner; associated with preferred forms of marital relations; reproductive values associated with the birth and upbringing of children; related to the relationship between a man and a woman in marriage.

For students, the most relevant stage of premarital communication is when the experience of interpersonal interaction is acquired and the choice of a marriage partner occurs [3].

The choice of a spouse is most often carried out taking into account the opinion of a significant environment.

In the pre-marital period, acquaintance and courtship are distinguished. 47% of the surveyed students answered that they met their partners in places of recreation, 20% – at the place of study, 10% – on the street, 15% – in places of leisure [4].

Acquaintance in places of rest is accompanied by a "halo effect", there is a formation of "masks" that everyone puts on himself, trying to look better in the eyes of the other. A short pre-marital period does not allow young people to see the true face of the future spouse, all the negative sides manifest themselves after marriage.

Too long a courtship period also has negative aspects: it leads to a decrease in sexual attractiveness, reduces the novelty of interpersonal communication. Thus, both too short and too long period courtship carries the risk of instability of marital relations.

Sociologists and psychologists usually distinguish emotional and ethical motives, motives of self-realization and motives of duty and obligations among the motives of marriage. Modern psychologists identify favorable factors that increase the likelihood of a successful marriage. These are optimism and emotional aliveness, diligence, benevolence, the ability to handle money, the ability to take responsibility, the ability to have fun, self-confidence, the ability to emotional support, a calm attitude to advice, the absence of excessive romanticism [5].

The proportion of college students who fall in love is increasing year by year, and the research shows that some of them have problems in their view of love and marriage. For example, a Beijing Normal University study of college students' attitudes toward love and marriage found that 37 percent of those surveyed said they were in or had been in a relationship. Some college students have a vague understanding of the following aspects: 1) love, 2) marriage and love are two different things; 3) only love is supreme; 4) others have I have to have; 5) the appearance to be worthy of the audience. College students' bad understanding of love may lead to their behavior blindness. It is helpful to study the influencing factors of college students' view of love and marriage to help college students set up correct outlook on life and values, and then build a happy marriage. At the same time, a good and correct view of love and marriage is also a part of the healthy psychological quality [6].

The research on college students' group view of love and marriage mainly began at the end of the 20th century, and analyzed their views on spouse selection standard, sexual concept, marriage attitude and the influencing factors of the view of love and marriage through questionnaire, family, as the closest environment, directly determines the value orientation of an individual, in which parents, as the closest objects, have the most direct influence on their children's view of love and marriage, thus shaping children's different attitudes towards marriage. As one of the important contents of shaping the view of love and marriage, the core question that this work tries to answer is how children view their parents' marriage and what influence it will have on their view of love and marriage.

Conclusion. In this study, the three dimensions of parental marital relationships, intimacy refers to the observed behavior of the parents to show the phenomenon of intimacy or alienation, these include the degree of daily interaction, emotional expression, and mutual help and support; ambivalence refers to the degree to which parents openly express anger, aggression, and conflict under observable behavior; Consistency refers to the degree to which parents behave consistently in observable ways, such as engaging in social or recreational activities together. In college students' view of love and marriage, emotional expression refers to the degree of emotional positivity and active expression of love to the person who loves in daily life, while the stability of love refers to the importance attached to the current love relationship, willing to take the initiative to maintain the long-term love in time and energy; the attitude to marriage and love refers to the present and future love and

marriage views of the same degree, the degree of identity to marriage; the expectation of marriage refers to the future marriage life, the degree to which a marriage partner is positive.

List of used literature:

1. Social psychology of personality : educational and methodical complex in the academic discipline for the specialty of the second stage of higher education 1-23 80 03 Psychology / , V.V. Bogatyreva [и др.] ; comp. by: V.V. Bogatyreva [et al.] ; Educational Establishment "Vitebsk State University named after P. M. Masherov", Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Department of Psychology. – Vitebsk : VSU named after P.M. Masherov, 2022. – 64 p.
2. Kulinkovich, T.O. Osnovy nauchnogo citirovaniya: metod. posobie dlya studentov i magistrantov, obuchayushchihsya po spec. 1–23 01 04 Psihologiya / T.O. Kulinkovich. – Minsk: BGU, 2010. – 58 s.
3. Косаревская, Т.Е. Совершенствование социально-психологического климата в трудовом коллективе / Т.Е. Косаревская, О.Ю. Каминская // 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. 32–34. – Url: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/5660>
4. 王成军,胡旭.新员工反馈寻求行为频率与组织社会化程度的纵向实证研究. // 领导科学. – 2018. – Vol. 14. – PP. 22–26.
5. 郭云贵.新员工组织社会化对建言行为的影响研究 – 组织认同的中介作用. //当代经济管理. – 2017. – Vol. 39(02). – PP. 73–77.
6. 赵波,刘鑫洪,蔡特金.新员工实习经历、职业认同和作绩效的关系研究[J].科技与管理. – 2020. – Vol. 22(04). – PP. 82–89.

Li Huan, магистрант

332261545@qq.com

Крестьянинова Т.Ю., доцент, кандидат биологических наук

auta@bk.ru

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

УДК 159

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ЦЕННОСТЯМИ И ПСИХИЧЕСКИМ ЗДОРОВЬЕМ

Статья посвящена анализу состояния исследований взаимосвязи между ценностями и психическим здоровьем по данным литературных источников.

Ключевые слова: ценности здоровья; психическое здоровье; студенты частных университетов; прогнозирование психического здоровья.

RESEARCH ON THE RELATIONSHIP BETWEEN VALUES AND MENTAL HEALTH

The article is devoted to the analysis of the state of research on the relationship between the marital relations of parents and the views of college students on marriage and love according to literary sources.

Key words: health values; mental health; private university undergraduates; mental health prediction

Introduction. In recent decades, China's rapid economic development, in the state's good policies, the National People's living standards are getting better and better. This was a happy situation, but the rapid economic development, People's quality, cultural construction and economic development did not complete the positive match, coincidentally, a variety of problems. Many people have enjoyed the state policy, the dividends of the common people, and made a lot of money in the economic aspect, but their ideological quality can not keep up with it, and various kinds of corruption and embezzlement have occurred; some people's psychology has been distorted, and their values have been biased, psychological "Disease",

large to state officials, business elite, small to ordinary people, ordinary migrant workers, students, teenagers and so on [1].

Under the background of economic globalization, the cultural conflicts among various countries and nations are becoming more and more serious, which makes all kinds of ideas spread to all corners of the world through network technology. As high-quality talents, students can actively participate in national construction and social reform and provide strong support for the realization of Chinese Dream Dreams only when they set up correct values and possess healthy psychology. In the network era, the values of college students have diversified characteristics, easy to occur values conflict, to the psychological health of college students. It is necessary for us to analyze the relationship between the correct values and the emotional feelings-the mediating effect of psychological adjustment on mental health from the practical situation, so as to point out the direction for college students to establish the correct values, to ensure the healthy development of contemporary college students [2].

The purpose of the work - research on the relationship between values and Mental Health.

Material and methods. Theoretical methods were used (analysis of psychological literature on the research problem, its generalization and systematization). Through the statistical analysis method to explore the relationship between the above two variables, to variable values-mental and emotional health relationship analysis.

Results and discussion. Values are cognition, understanding, judgment or choice based on people's certain sense of thinking, which is a kind of thinking or orientation that people identify things and decide right and wrong So people have what kind of values, will make what kind of decision or judgment. Interpersonal relationship is an important part of People's life, is also an important factor affecting individual mental health. The subjects of college students are mainly about campus, entertainment, personal growth and so on, and their interpersonal relations are mainly manifested in rich forms of communication, emotional communication and utilitarian communication, there is a gap between social reality and social expectation, the need of opposite sex communication is stronger, self-centered communication is more, some students find it difficult to find true friends, etc. . In universities, interpersonal problems are more common among students with developmental problems, and with the normalization of social networking, more students become more dependent on their cell phones or feel more lonely, it has also exacerbated interpersonal problems and has even had a serious negative impact, which is an area of urgent concern for schools and their staff [3].

Before August 28, Qi Tai Lei was the top 2023 in the rural area of Fengqiu County, Henan province. He had a phd in materials science and was an elite young man with a love of cooking and occasional difficulties. After the 28th, he was arrested by the US police for the murder of his Chinese mentor, Yan Zijie. It is reported that Yan Zijie already knew that Qi tailei had psychological problems, once discussed this problem with a friend, and hoped that Qi tailei graduates as soon as possible. Qi came from a poor family and scored 624 points with his younger brother at the end of the college entrance examination in 2010. He was admitted to the Wuhan University and Xi'an Jiaotong University respectively. After graduating from college, he worked in two different institutes in China. He then went on to study for a master's degree in American Louisiana State University and a phd in University of North Carolina. In the last three years, his parents died one after another in his hometown, but he didn't come back. Roommate, the former Wuhan University of Qi tailei, told Red Star News that when he was in college, he was very withdrawn and did not chat with his classmates. He did not get along well with everyone for a while, so he switched dormitories with his classmates, but behind the relationship with roommates did not do

well, the new dormitory students have gone two. University period, Qi Tai Lei stayed a grade, undergraduate course on 5 years [4].

On the afternoon of March 15, 2020, a 2-year-old child was injured by a university student with a knife in Guiyang, Guizhou province. Yang studied at a university in Guangdong Province, during the school and classmates, roommates, dormitory relations are "Very tense", learning life is very unhappy, he also "Sick leave at home". On the day of the murder, he and his father had a heated argument. During the argument, Yang took a kitchen knife and rushed to the door of the house. In front of a young female neighbor, he pressed her 2-year-old daughter to the ground, with the fastest speed and the greatest strength, he slashed the little girl's head five times with a kitchen knife. The knife was deadly. As he slashed, he shouted, "I'm not a weak person. I want to take revenge on Society!" As the employment situation becomes more and more severe, the competition and challenge faced by college graduates will increase correspondingly, and their cruelty and intensity will also increase accordingly, this will inevitably put a lot of pressure on their hearts and minds. In recent years, it has become common for college graduates to commit suicide because they can not find a job, which gives us a wake-up call. We must do a good job of psychological counseling and humanistic care in the employment of college students, avoid some bad consequences. Therefore, to investigate and study the relationship between health values and mental health, how to fully play the role of mental health education in college students' career planning by establishing healthy and comprehensive values, it is a new research topic that we are facing to help college students to achieve smooth employment and healthy development.

During the rapid changes of Chinese society in the last two decades, various factors such as traditional culture, modern culture and post-modern culture interweave with each other to produce wonderful chemical reactions, individuals break through the geographical, nationality and other restrictions, closer, more autonomous interaction and communication. The macroscopical background of globalization and informationization aggravates the breadth and depth of the interaction of these factors. We can see that many elements of daily life in the reduction or even disappear, and many elements have been re-interpreted to spread, or re-packaged in another form. The rapidly changing and more diversified social environment shapes the values of the new generation of college students, and in the more frequent and intensive exchanges and information exchange, college students constantly understand, study, compare and identify with the concept of differentiation, form their own interpersonal values, and affect the individual in the interpersonal communication of cognitive, emotional and behavioral patterns. Therefore, it is necessary to explore the current situation of college students' interpersonal values in the context of the new era [5]. At the same time, the past health values related research, mainly focused on the early years of this century, researchers through a wide range of research to understand the content of the typical health values of college students, and mainly focus on the means of typical values, such as the attributes of the object of communication to interpersonal values dimensions, such as he (she) strong expression, he (she) is very appealing, and so on, neglecting the individual's needs and motivations in interpersonal communication, such as I can know more people, I feel a sense of belonging and so on. These studies are mainly aimed at the relationship between values and mental health of college students, the object of study is full-time college students, this paper is a full-time private college students of science and engineering. Especially in our country's rapid economic development of the times, the study of the state of student values, because the values of people will change with the changes in the environment. In the days of my parents, very few people got divorced. There was a lot of concern, for example, about the impact on my children, about being laughed at, especially in the countryside. Today, if you look at the divorce rate in rural areas, it's very high, it's very common, it's accepted by people, in large part because people's values have changed, people think divorce is a normal thing.

Conclusion. The contents of this study include : the characteristics of private college students' values and the differences of the factors of life values between male and female college students. The state of mental health of private college students. The difference of life values in different mental health level of private college students. To explore the educational countermeasures to improve the mental health of private college students. Assumptions included in this study: there is a correlation between the values of private college students and their mental health. There are differences in life values among college students with different mental health levels. The mental health status of undergraduates was predicted according to the level of values

List of used literature:

1. Liang Lvqi. Research on Volunteer Service and the Cultivation of Socialist Core Values among College Students [M]. China Social Science Press, 2016.
2. Zhang Juncheng. The Power of Values [M]. Guangming Daily Publishing House, 2016.
3. Actual trends in psychological practice : educational and methodical complex in the academic discipline for the specialty of the second stage of higher education 1-23 80 03 Psychology / , V. V. Bogatyreva [и др.] ; comp. by: V. V. Bogatyreva [et al.] ; Educational Establishment "Vitebsk State University named after P. M. Masherov", Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Department of Psychology. – Vitebsk : VSU named after P. M. Masherov, 2022. – 47 p.
4. Косаревская, Т.Е. Совершенствование социально-психологического климата в трудовом коллективе / Т.Е. Косаревская, О.Ю. Каминская // 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. 32–34. – Url: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/5660>
5. Прищепа, И.М. Сформированность мотивации к здоровому образу жизни у учащейся и рабочей молодежи / И.М. Прищепа, Т.Ю. Крестьянинова // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XV(62) регион. науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, посвященной 100-летию со дня основания УО "ВГУ им. П. М. Машерова", Витебск, 3-5 марта 2010 г. – Витебск, 2010. – С. 117–118. – Url: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/15560>.

*Лепешко К.В., магистр психологии
ksenia.lepeshko@gmail.com
БГУ, г. Минск, Республика Беларусь*

УДК 316.613.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-СРАВНИТЕЛЬНОЙ РЕВНОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА

Анализ научной литературы показал, что существует целый ряд индивидуально-личностных и мотивационно-когнитивных факторов социально-сравнительной ревности, определяющих тенденции личностного роста: низкий уровень самооценки, тревожность и депрессивность, склонность к сильным эмоциональным переживаниям и резкой смене настроения, нейротизм, сензитивность, самоэффективность, локус контроля, мотивация достижения и избегания неудач, мотивация аффилиации.

Ключевые слова: социально-сравнительная ревность, индивидуально-личностные и мотивационно-когнитивные факторы.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SOCIO-COMPARATIVE JEALOUSY AS DETERMINANTS OF PERSONAL GROWTH

The analysis of scientific literature has shown that there are a number of individual-personal and motivational-cognitive factors of socio-comparative jealousy that determine the trends of personal growth: low self-esteem, anxiety and depression, a tendency to strong emotional experiences and a sharp change of mood, neuroticism, sensitivity, self-efficacy, locus of control, motivation to achieve and avoid failures, motivation of affiliation.

Key words: socio-comparative jealousy, individual-personal and motivational-cognitive factors.

Введение. 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. Так, В. Р. Buunk и F. X. Gibbons [1], изучая процесс социального сравнения, предположили, что некоторые индивиды, вследствие своих личностных особенностей, могут быть более склонны к социальному сравнению, чем другие. Вслед за ними, на существование личностных детерминант социально-сравнительной ревности указал и ряд других авторов, выделяя следующие факторы:

- **Низкий уровень самооценки.** Обнаружена отрицательная взаимосвязь между социально-сравнительной ревностью и уровнем самооценки.

- **Тревожность и депрессивность.** Выявлена значимая положительная связь между людьми, склонными к ревности и такой личностной характеристикой, как тревожность и депрессивность.

- **Склонность к сильным эмоциональным переживаниям и резкой смене настроения.** Отмечается, что индивиды с высоким уровнем психотизма демонстрировали в большей степени потребность в социальном сравнении, а в результате – сильные эмоции гнева и ревности.

- **Использование внутренней каузальной атрибуции.** Было установлено, что объяснение неудачи через внутреннюю атрибуцию, а также через устойчивые причины, вызывало у индивидов большую ревность в сравнении с теми, кто приписывал неудачу внешним причинам. Кроме того, большую ревность у индивидов вызывала атрибуция успеха других к внутренним и стабильным причинам, чем внешняя атрибуция.

- **Высокая сензитивность индивидов.**

К психологическим факторам, помимо вышеописанных, ряд авторов относят когнитивные и мотивационные факторы социально-сравнительной ревности.

1. Самоэффективность. Самоэффективность – одна из наиболее широко изучаемых концепций в современной психологии, занимающая центральное место в социально-когнитивных исследованиях. Так, А. Бандура [2] трактовал самоэффективность как уверенность или веру в собственную способность выполнять определенные действия для достижения целей. Он 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 в решении проблем, но и на его отношение к данным ситуациям и выбору, который он делает. Индивиды с высоким уровнем самоэффективностью 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 (2018) 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, чем те, с кем они сейчас сравнивают себя. Однако, напротив, при сравнении с объектом, имеющим некоторые преимущества, индивиды с низким уровнем самоэффективности чувствовали, что их возможности слишком ограничены для достижения такого же уровня жизни. Y. Li указывал на то, что индивиды с низким уровнем самоэффективности больше склонны к эмоциям зависти и депрессии в процессе восходящего социального сравнения в социальных сетях.

Исследования С. Carmona и В. Р. Buunk (2008) 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 самооффективности и лучшей производительностью. Напротив, те индивиды, которые склонны к нисходящим сравнениям – имеют низкий уровень самооффективности 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 самооффективности 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 а, следовательно, будут более склонны к переживанию социально-сравнительной ревности, чем индивиды с высоким уровнем самооффективности.

2. Локус контроля. J. В. Rotter [3] определял локус контроля как степень, в которой человек 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 [93].

Исследования М. Mikulincer и коллег (1989) 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 выделял мотивацию достижения успеха и избегания неудач [4]. Так, мотивация достижения и избегания неудач отличаются тем, что поведение при мотивации достижения направляется положительным или желательным событием, или возможностью, тогда как в мотивации избегания неудачи поведение определяется отрицательным или нежелательным событием, или возможностью.

Так, С. Carmona и В. Р. Buunk (2008), 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. Также отмечается то, что 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. Cesaluro (2022) в своем исследовании продемонстрировал, 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 (2017) показали, что мотивация достижения была в значительной степени положительно взаимосвязана с восходящим сравнением, и что эта связь была опосредована мотивацией к самосовершенствованию. Также, было обнаружено, 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 [5] 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 B.F. Gordon (1966) было обнаружено, что сильное стремление к аффилиации возникало, когда индивид был не уверен в правильности своего мнения, а мнения других считались близкими и действительным 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.

Так, 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 стало основанием для более системного, целостного изучения профиля личности с различными индивидуально-личностными и мотивационно-когнитивными характеристиками склонной к переживанию социально-сравнительной ревности.

Заключение. Таким образом было установлено, что эмпирические исследования социально-сравнительной ревности рассматривали только социально-демографические (гендер, возраст), социально-психологические (влияние семейного состава, сплочённость группы) и ситуационные факторы (возникновение ситуации конкуренции или стресса, влияние средств массовой информации и социума). Было установлено, что ряд авторов указывает на существование индивидуально-личностных и мотивационно-когнитивных факторов социально-сравнительной ревности, обуславливающих тенденции личностного роста: низкий уровень самооценки, тревожность и депрессивность, склонность к сильным эмоциональным переживаниям и резкой смене настроения, нейротизм, сензитивность, самоэффективность, локус контроля, мотивация достижения и избегания неудач, мотивация аффилиации.

Однако, несмотря на теоретическое описание данных факторов и их фрагментарное исследование, в научно-исследовательском пространстве отсутствует системное и целостное эмпирическое изучение профиля личности с различными индивидуаль-

но-личностными и мотивационно-когнитивными характеристиками склонной к переживанию социально-сравнительной ревности.

Список использованной литературы

1. Buunk, B.P. Individual differences in social comparison: development of a scale of social comparison orientation / B.P. Buunk, F.X. Gibbons // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 76, №1. – P. 129–142.
2. Бандура, А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
3. Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. / J.B. Rotter // *Psychological Monographs: General and Applied*. – 1966. – Vol. 80. – P. 1–28.
4. Elliot, A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals / A.J. Elliot // *Educational Psychologist*. – 1999. – Vol. 34. – P. 169–189.
5. Festinger, L. A theory of social comparison processes / L. Festinger // *Human Relations*. – 1954. – Vol. 7. – P. 117–140.

Фурманов И.А., профессор, доктор психологических наук
fourmigor@gmail.com
БГУ, г. Минск Республика Беларусь

УДК 159.9.072, 316.47, 159.922.1, 316.628

ГЕНДЕРНЫЕ ОТЛИЧИЯ В СЕКСУАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ В РАЗЛИЧНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В результате проведенного исследования были выявлены некоторые закономерности динамики диспозиционных сексуальных мотивов мужчин и женщин в различные периоды ранней взрослости. Выявлено, что у мужчин 17–20 лет большей силой обладают мотивы удовольствия, а меньшей – мотивы подчинения и значимости партнера, чем у женщин. Установлено, что у мужчин 31–45 лет большей силой обладают мотивы произведение потомства и власти, а меньшей – мотивов удовольствия, чем у женщин. В возрастной группе 21–30 лет значимых половых различий в мотивационных профилях диспозиционных сексуальных мотивов выявлено не было.

Ключевые слова: сексуальная мотивация, диспозиционные сексуальные мотивы, ценность партнеров, власть, подчинение, удовольствие, забота, произведение потомства

GENDER DIFFERENCES IN THE PERSONALITY'S SEXUAL MOTIVATION IN DIFFERENT AGE PERIODS OF EARLY ADULTHOOD

As a result of the conducted research some laws of dynamics of dispositional sexual motives of men and women during the various periods early adulthood have been revealed. It is revealed that at men of 17-20 years enjoy most force motives of pleasure, and lesser – motives of submission and value for one's partner, than at women. It is established that at men of 31-45 years enjoy most force motives procreating and power, and lesser – motives of pleasure, than at women. In age group of 21-30 years of significant sexual distinctions in motivational profiles of dispositional sexual motives it has not been revealed.

Key words: sexual motivation, dispositional sexual motives, value of partners, power, submission, pleasure, nurturance, procreating.

Введение. В целом в ряде исследований была предпринята попытка определить диапазон причин интереса к сексу. К таким причинам были отнесены стремления испытать удовольствие, выразить эмоциональную близость, произвести потомство, понравиться партнеру, испытать чувство завоевания (покорения) партнера, снизить сексуальную напряженность.

Вместе с тем, большинство исследований показывают, что среди основных мотивов сексуальных отношений наиболее часто упоминается, так называемая «Большая тройка» – любовь; желание получения удовольствия и эротизма (достижение физического наслаждения, секс как развлечение, «спортивное траханье») и надежда на

деторождение. Помимо этого, обозначается множество других причин: желания подтверждения самооценки, статуса, превосходства, исполнения долга, конформности, сердечности (нежности чувств), завоевания/власти, подчинения другим, жажда мести (стремление победить, унижить и наказать), любопытство, деньги, желание сгладить ситуацию после ссоры («примирительный секс»), вызвать у кого-то ревность, редукция стресса и так далее.

С. А. Hill и L. K. Preston предложили структуру сексуальной мотивации, опирающуюся на понятия традиционной теории научения и теорий личности [1]. Согласно традиционным подходам, мотивация включает процесс инициации, возбуждения, поддержания и направления действия к цели. Таким образом, мотивация – это состояние сильного интереса к достижению определенной цели, которое предполагает последовательное выполнение когнитивных, эмоциональных и моторных действий, ведущих к достижению цели. Также в пределах таких представлений, мотивационные процессы могут активизироваться и усиливаться при наличии и доступности релевантных стимулов, и, наоборот, тормозиться при отсутствии или недоступности таких стимулов.

Наряду с ситуационными факторам мотивации, которые связаны с наличием/отсутствием и доступностью/недоступностью стимулов было обращено внимание на влияние внутренних факторов, особенно тех стимулов, которые воздействуя на индивида, могут иметь для него субъективную ценность и значимость, а следовательно, также определять состояние мотивации. Исходя из этого, устойчивый интерес к определенному типу стимула можно определить как диспозиционный мотив [2] или потребность [3]. Именно влияние диспозиционных мотивов определяет индивидуальные различия в реакциях на воздействующие стимулы. Индивиды, которые ценят определенные стимулы, имеющиеся в данной ситуации, склонны испытывать более сильную мотивацию, тогда как индивиды, для которых эти стимулы обладают меньшей ценностью, будут мотивированы меньше.

Следуя указанным выше представлениям о мотивации, С. А. Hill и L. K. Preston [1] определяют сексуальную мотивацию как интерес к достижению общего класса связанных стимулов, все из которых обеспечивают один и тот же основной тип удовлетворения, так или иначе связанный с сексуальной активностью индивида. На основе теории взаимозависимости и инвестиционной модели они предложили, восемь специфических типов внутренних побуждений, мотивирующих сексуальное поведение: 1) подтверждение собственной ценности для партнера, 2) подтверждение ценности партнера, 3) получение эмоциональной разрядки от стресса или негативных психологических состояний, 4) проявление заботы для улучшения психологического состояния партнера, 5) усиление чувств от проявления собственной власти над партнером, 6) усиление чувств от проявления власти партнером, 7) переживание удовольствия, и 8) производство потомства.

Первая пара сексуальных побуждений предполагает *чувство привязанности и позитивного отношения*, возникающих со стороны обоих партнеров, включенных в сексуальное взаимодействие, вторая – связана с *состраданием*, третья – олицетворяет выражение *власти (силы влияния)*. Оставшиеся два побуждения могут не столь жестко быть связанными с партнерскими отношениями, а, наоборот, исключать их. Так, например, было установлено, что при некоторых обстоятельствах ориентация на получение удовольствия может несколько противоречить ориентации на деторождение, а акцент на деторождении, вызывать негативную установку к удовольствию [1].

Можно заметить, что наряду с традиционными побуждениями, связанными с удовольствием и репродукцией, было обращено внимание на несколько социально ориентированных типов побуждений, мотивирующих сексуальное поведение. В первую очередь, это побуждения, связанные с привязанностью между людьми и силой вза-

имного влияния, проявлением власти. Помимо этого, переживание удовольствия может зависеть от фокуса активности, то есть, от того, чувствуют ли индивиды себя агентом или получателем определенных действий. Во время сексуального взаимодействия индивиды могут выступать как в одной, так и в другой роли, а иногда и одновременно в обеих ролях.

Диспозиционные сексуальные мотивы регулярно активизируют или инициализируют сексуальные чувства и могут способствовать усиленному сексуальному желанию. Кроме того, отмечается, что диспозиционные сексуальные мотивы оказывают устойчивое, повторяющееся побудительное влияние на сексуальное желание независимо от ситуации [1].

В целом в ряде исследований отмечается, что процесс социализации, гендерно-ролевые предписания в современном обществе, опыт и частота сексуальных отношений могут определять половые и возрастные различия в ценностных значениях сексуальных отношений. Однако, данные об этом влиянии в литературе очень противоречивые.

Исходя из этого исследования, направленные на определение и более точное осмысление гендерных и возрастных различий в причинах вовлеченности в половые отношения должны строиться на изучении типов мотивов, которые побуждают к сексуальной активности, в привязке к биопсихосоциальным изменениям индивидов на каждом этапе жизненного пути.

Материал и методы. В качестве методики исследования использовался адаптированный русскоязычный «Опросник аффективных мотивационных ориентаций в сексуальной жизни» – «AMORE» [1, 4]. Данная методика направлена на выявление диспозиционных сексуальных мотивов: подчинение, значимость партнера, комфорт, производство потомства, власть, собственная значимость, забота о партнере, удовольствие.

В исследовании приняло участие 836 человека (мужчины, N= 387; женщины, N = 449), в возрасте 17-20 лет (N = 314, Возр_Гр1), 21-30 лет (N = 322, Возр_Гр2) и 31-45 лет (N = 200, Возр_Гр3).

Результаты и их обсуждение. Возрастная группа 17–20 лет. Анализ полученных данных позволил выявить, что у мужчин большей силой обладают мотивы удовольствия, чем у женщин (M= 3.64, SD= 0.51 против M= 3.47, SD= 0.59, p=0.035). У женщин в сравнении с мужчинами существенно выше интенсивность мотивов подчинения (M= 3.00, SD= 0.79 против M= 2.76, SD= 0.53, p<0.0001) и значимости партнера (M= 3.80, SD= 0.67 против M= 3.67, SD= 0.67, p=0.001).

Большая сила мотивов удовольствия у мужчин, чем у женщин, вероятно, объясняется несовпадением периодов половой активности у мужчин и женщин. Так, как отмечается, пик половой активности мужчин приходится на 18–20 лет, затем она поддерживается на достаточно высоком уровне до 40–45 лет, после чего медленно, но неуклонно идет на убыль. Для женщин 18–20 лет характерна задержка на платонической стадии развития либидо. Кроме того, в целом ряде исследований отмечается, что мотивы получения удовольствия в сексуальных отношениях мужчин, особенно на ранних этапах взрослости, имеют первостепенное значение.

Полученные данные также свидетельствуют, что женская сексуальная мотивация во взаимоотношениях привязанности и власти в большей степени, чем мужская, носит односторонний характер, смещенный в сторону партнера. Вероятно, одним из объяснений данного факта может служить перенос некоторых особенностей патриархальных гендерных отношений, сохранившихся в нашем обществе, в сферу сексуальных отношений. Когда продолжает сохраняться фиксированное разделение социальных ролей на «собак сверху» (мужчин) и «собак снизу» (женщин). Исходя из чего, позиция подчиненной, покорной, преклоненной, смотрящей с обожанием и пиететом

на мужчину женщины, выглядит вполне закономерно. Возможно, это связано с более сильными переживаниями женщин по поводу угрозы разрыва отношений, опасениями утраты партнера и как следствие этого всяческое подчеркивание в сексуальных отношениях силы, власти и значимости партнера. Вполне вероятно, что, таким образом, бессознательно или косвенно, женщины манифестируют свои ожидания по поводу поведения мужчины в других сферах отношений помимо сексуальных [4, 5].

Полученные данные некоторым образом согласуются с результатами исследований, в которых было установлено, что тревога, вызванная угрозой привязанности, значимо положительно коррелировала с сексуальными мотивами, связанными с ощущением опасности (из-за страха потерять партнера), с совладанием с негативными переживаниями и стремлением к подчинению (получению ощущения властвования партнера).

В других исследованиях делается вывод, что секс, основанный на привязанности, является типичным для женщин, а любовь – главная, если не самая главная, причина, мотивирующая женщин вступать в половые отношения. Секс воспринимается как важное средство трансляции собственной любви партнеру и подтверждения надежды на взаимные чувства. Этим доказывается значимость для женщин любви и обязательств в сексуальных отношениях. Женщины в меньшей степени рассматривают половые отношения как просто физические отношения, для них существенным является именно психологическая вовлеченность. Отмечается, что сущность женской сексуальности состоит в удовлетворении потребности в любви и получении подтверждения – любовь действительно существует и она взаимна [1].

Возрастная группа 21-30 лет. Статистический анализ полученных данных не выявил значимых половых различий в мотивационных профилях диспозиционных сексуальных мотивов в этой возрастной группе.

Возрастная группа 31-45 лет. Анализ полученных данных позволил выявить, что у мужчин большей силой обладают мотивы произведение потомства ($M= 2.61$, $SD= 0.71$ против $M= 2.29$, $SD= 0.72$, $p=0.002$) и власти ($M= 3.38$, $SD= 0.73$ против $M= 3.17$, $SD= 0.77$, $p=0.026$), чем у женщин. У женщин в сравнении с мужчинами существенно выше интенсивность мотивов удовольствия ($M= 3.79$, $SD= 0.59$ против $M= 3.59$, $SD= 0.58$, $p=0.05$).

Превалирование мотивов произведения потомства у мужчин, вероятно, связано с тем, что мужчины сохраняют свои репродуктивные способности и потенциально могут быть источником деторождения даже в этом возрасте. Большинство опрошенных женщин этого возраста имели детей, т.е. фактически полностью или частично выполнили свою репродуктивную функцию и сосредоточили свое внимание не на производстве, а в воспитании потомства.

Полученные различия можно объяснить и с точки зрения теории сексуальных стратегий, согласно которой репродуктивные возможности и ограничения у мужчин и женщин существенно различаются. У мужчин репродуктивный успех зависит от количества партнеров, плодородных женщин, которых они могут «осеменить», а у женщин – прежде всего, зависит от количества и качества внешних ресурсов, которыми они могут обеспечить себя и своих детей и, возможно, только во вторую очередь, от качества генов мужчины.

Полученные данные отчасти согласуются и с результатами других исследований. В частности, было установлено, что секс с целью зачатия детей для женщин редко выступает действенным сексуальным мотивом, поскольку лишь небольшой процент женщин отметили его как значимое побуждение. Действительно, в большинстве случаев, во время гетеросексуального полового акта женщины пытаются сделать все, чтобы не забеременеть. Таким образом, хотя репродуктивные цели могут лежать в основе сексуального поведения, как мужчин, так и женщин на некотором бессозна-

тельном или «защитном» уровне, не кажется правомерным ожидать, что сознательное желание забеременеть может объяснить большинство ежедневных сексуальных контактов женщин в этом возрасте, скорее наоборот [4, 5].

Как показывают исследования, за мотивом власти стоит обеспокоенность оказанием влияния на других людей, в данном случае влиянием мужчин этого возраста на своего сексуального партнера. Некоторые теоретики феминизма, утверждают, что сексуальность и сексуальное возбуждение неразрывно связаны с реализацией власти, проявлением доминантности и построением иерархии.

В этом случае полученные данные могут свидетельствовать о неудовлетворенности мужчинами их статусными положениями во взаимоотношениях с женщинами и о желании переменить их. Сделанный вывод согласуется с результатами других исследований, которые свидетельствуют мотивация власти коррелировала с антиципацией будущих проблем в отношениях, мужская мотивация власти была отрицательно связана с удовлетворенностью отношениями [4, 5].

Вместе с тем, как показывают исследования, в некоторых ситуациях возможность реализовать власть усиливает сексуальное возбуждение и волнение. В частности, было установлено, что проявление власти – необходимый атрибут сексуального возбуждения для тех мужчин, которые отличаются сильным мотивом власти.

Кроме того, можно допустить, что многие люди участвуют в связанных с проявлением власти формах сексуального поведения с целью удовлетворения собственных сексуальных фантазий и достижения сексуального удовлетворения, а не для того, чтобы выразить свой гнев или запугать своего партнера. Это согласуется и с результатами других исследований, в которых было установлено, что мотивация власти коррелировала с более низким уровнем удовлетворенности интимных отношений. Таким образом, проявление власти в сексуальных отношениях может выступать одним из факторов, стимулирующих поддержание сексуального возбуждения и получение удовольствия от сексуальных отношений с партнером даже на протяжении длительного времени.

Преобладание у женщин этого возраста в сравнении с мужчинами мотивов удовольствия, вероятно, можно объяснить тем, что, как отмечается в литературе, к 30 годам женщины легче и чаще достигают оргазма, что в свою очередь усиливает сексуальное влечение. Сексуальная активность женщин к 35–40 годам возрастает еще и потому, что исчезают внутренние запреты и табу. В этом возрасте у них появляются причины для самоуважения: карьера, семья, дети – и женщина считает себя достойной удовольствия.

Заключение. Таким образом было выявлено, что в разные возрастные периоды мужские и женские сексуальные мотивы разнятся.

Список использованной литературы

1. Hill, C. A. Individual differences in the experience of sexual motivation: Theory and measurement of dispositional sexual motives / C. A. Hill, L. K. Preston // *The Journal of Sex Research*. – 1996. – Vol. 33(1). – P. 27-45.
2. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер, М.: Смысл, 2003. – 860 с.
3. Murray H. A. *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*. – New York: Oxford University Press. 1938. – 761 p.
4. Фурманов, И.А. Возрастные различия в диспозиционных сексуальных мотивах мужчин и женщин в период ранней взрослости / И.А. Фурманов // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* – 2017. – N 4(45) [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru..>
5. Фурманов, И.А. Половые и возрастные различия сексуальной мотивации в период ранней взрослости / И.А. Фурманов // *Психологическое здоровье в контексте развития личности. Мат. VII Респ. науч.-практ. конф. (18 февраля 2016 года)*. – Брест : БРГУ, 2016. – С. 22–25.

УДК 371

ЭТИКА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МИРА

В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной и нравственной культуры личности в современных социокультурных условиях. Делается акцент на моральной составляющей взаимодействия в поликультурном мире.

Ключевые слова: личность, мораль, культура, нравственная культура, гуманизм, коммуникация, общение, диалог культур.

ETHICS OF INTERPERSONAL COMMUNICATION IN A MULTICULTURAL WORLD

The article discusses the issues of formation of professional and moral culture of the individual in modern sociocultural conditions. Emphasis is placed on the moral component of interaction in a multicultural world.

Key words: personality, morality, culture, moral culture, humanism, communication, dialogue, dialogue of cultures.

Введение. Профессиональная подготовка специалиста в современных социокультурных условиях предполагает всемерное развитие его нравственной культуры. Существенным элементом профессиональной культуры являются поликультурные компетенции. Умение наладить коммуникацию с представителями разных культур выступает условием организации учебного процесса в высшей школе. Этическая составляющая профессиональной культуры связана, прежде всего, с осознанием ответственности за свои действия.

Кроме того, социокультурная динамика сегодня порождает принципиально иные, чем ранее, условия жизнедеятельности людей. С одной стороны, появляются новые возможности, связанные с современными технологиями, которые в значительной степени облегчают жизнь человека, освобождают его от выполнения рутинных операций, обогащают большим количеством свободного времени, что может способствовать появлению и новых возможностей для развития личности. С другой стороны, они же порождают и определенные противоречия, требующего своего разрешения.

Диалог культур в современном мире.

Современные трансформационные процессы, происходящие в обществе, предъявляют повышенные требования к нравственной надежности личности. По этой причине в общественном сознании актуализируется осознание ответственности каждого за свои поступки. Уже поэтому вопросы формирования нравственной культуры личности (при использовании как институциональных возможностей, прежде всего системы образования, так и нравственного потенциала, заложенного в различных формах культуры – искусстве, науке, религии и т.д.) представляют повышенный социальный интерес.

В процессе личностного развития большое значение имеет обретение нравственной автономии, которая понимается нами как способность индивида к творению своей собственной жизни, заключающемуся в совершении свободного выбора и осознании личной ответственности за него.

Базовой основой межличностного взаимодействия выступает гуманизм. Гуманизм – принцип мировоззрения, в основе которого лежит признание человека как высшей ценности, его права на свободу, счастье, его возможностей самосовершенствоваться и проявлять способности, убеждение, что удовлетворение интересов каждой личности

должно стать конечной целью общества. Среди основных положений современного гуманизма: гарантия реализации основных прав человека, самореализация личности, установка на свободное развитие каждого индивида.

Гуманизм в обучении и воспитании предполагает такую организацию образовательного процесса, который основывается на субъект-субъектных отношениях, когда учащийся становится его полноправным участником. В центре образования – сам обучающийся, формирование его личности, удовлетворение личностных запросов, обогащение творческого потенциала, сущностных сил и способностей. Реализация такой задачи возможна в рамках личностно-ориентированного подхода, предполагающего внимание к каждой отдельной личности, стремление сделать жизнь человека осмысленной, помочь ему преодолеть те трудности, с которыми он неизбежно сталкивается в реальной действительности.

Современное развитие общества характеризуется трансформационными процессами, как глобального масштаба, так и регионального, определяемого спецификой развития постсоветского культурного пространства. Возникают совершенно новые типы коммуникации, способы хранения и трансляции культурной информации. В конечном итоге это приводит к появлению новых форм взаимодействия культурных традиций и методов включения в них индивидов. Кардинально меняется не только научная картина мира, но и социокультурное пространство в целом. Происходит, с одной стороны, глобализация мира, когда практически любое значимое событие в разных регионах Земли, благодаря СМИ, становится объектом информации. С другой стороны, наблюдается тенденция атомизации личностного бытия, когда, даже будучи включенным в общий информационный процесс, индивид получает все больше возможностей для личностной автономии, практически не связанной с сословно-корпоративной зависимостью.

Сложность современной ситуации в мире актуализирует необходимость налаживания диалога культур, нахождения механизмов сотрудничества разных этносов и религий. Противоречивость самого процесса диалога определяется, с одной стороны, все большей открытостью социокультурного пространства, когда возможности коммуникации, как опосредованного, виртуального, так и непосредственного, значительно возрастают. Обыденными социальными фактами стали межнациональные браки, работа в международных компаниях, мобильность перемещений людей. Виртуальные путешествия по музеям, выставкам, культурным достопримечательностям практически всех стран мира можно осуществить, не выходя из своей квартиры. Множественность контактов в социальных сетях порождает иллюзию чуть ли не всемирной общности. С другой стороны, существуют исторические, конфессиональные, культурные, языковые и иные барьеры, мешающие, ибо ограничивающие возможности межкультурного и межрелигиозного диалога. Они частично обуславливаются географическим положением, особенностями исторического развития региона, сложившимися взаимоотношениями между этносами и религиями. Специфика взаимодействия социальных субъектов обуславливается иерархией устоявшихся ценностей, которая в силу своей привычной устойчивости не требует каких-либо доказательств её легальности и приоритетности перед другими системами. В этом же ряду – инерция общественного сознания, воспроизводящая культурные паттерны, характерные для традиционного общества с его культом насилия, восприятия Другого как Чужого со сложившимися стереотипами неприятия всего того, что не вписывается в "свою" систему ценностей.

На уровне теории и идеологии существуют убедительные доказательства необходимости мирного сотрудничества, взаимодействия культур, но практика отношений субъектов разного уровня: межгосударственных, межгрупповых, межличностных, показывает то, что насилие, вражда до сих пор во многом определяют содержание деятельности данных субъектов.

Современный мир полон противоречий. С одной стороны, процесс глобализации приводит к осознанию взаимосвязи и взаимозависимости практически каждой страны с остальным миром. В режиме on-line мы можем наблюдать за событиями, происходящими в разных регионах земного шара. Благодаря свободе перемещения и современной технике, через достаточно ограниченное время, мы можем оказаться на любом континенте. Мир становится «маленьким». Как будто этот факт должен стимулировать процесс взаимопонимания, диалог культур. Но в реальности этого не происходит. Напротив, с другой стороны, множится число локальных конфликтов. Европа испытывает значительные трудности в связи с огромным числом беженцев и мигрантов, далеко не все из которых принимают ценности культуры страны, в которую они прибыли. Отсюда складывается представление о том, что насилие до сих пор понимается в качестве возможного средства воздействия на конфликтующую сторону.

Если непредвзято проанализировать роль насилия в современном мире, то не трудно заметить не только его распространенность во всех сферах бытия человека, но и укорененность в массовом сознании мнения о его необходимости и эффективности. Такая оценка насилия проявляется в семье, в межличностном общении, в управленческой деятельности («без сильной руки наш человек ничего не сделает»), в межгосударственных отношениях. Кажущаяся результативность насилия заключается в «эффекте прямого действия»: как правило, сразу же после его применения следует реакция принуждаемой стороны. Однако, последствия применяемого насилия носит краткосрочный характер и требует постоянного подтверждения новыми акциями. Иначе говоря, помимо формирования негативного отношения к субъекту насилия, оно, как правило, не имеет долгосрочного эффекта без непрерывного присутствия чувства страха принуждаемой стороны. Говорить в этом случае о полном партнерстве, конечно, проблематично.

В общественную практику основные принципы ненасильственной организации человеческой жизнедеятельности внедряются по-прежнему чрезвычайно сложно. Отчасти это объясняется, помимо, вышеозначенного, инерцией общественного сознания. В наши дни происходит достаточно серьезная трансформация системы ценностей социума, а с другой – противоречивым образом сохраняются традиционные регулятивные механизмы действий социального субъекта. На уровне теории необходимость диалога культур, сопряженного с ненасильственными действиями, достаточно четко обоснована, но инерция практики приводит к применению привычных средств.

В настоящее время появляются достаточно серьезные причины радикального пересмотра сложившихся принципов взаимодействия социальных субъектов, основанного на насилии. Связываются они с изменением социальной роли этого феномена. Появление новейших технологий, в том числе и военных, ставят перед человечеством проблему выживаемости. Применение любой из таких технологий может привести к необратимым экологическим и гуманитарным последствиям. Именно учитывая всю степень угрозы, возможно постепенное выстраивание нового нравственного мира, основанного на принципах ненасилия. Но этот путь невозможен без изменения самого человека, его нравственного сознания. И он начнется не в результате каких-либо морализаций, увещаний или обращения к «лучшим чувствам» (сколько их уже было!), а под влиянием маячащей перед человечеством угрозы самоуничтожения. Конфронтационная логика неизбежно должна смениться логикой компромисса и сотрудничества. Иначе некому будет впоследствии рассуждать над этими проблемами. В качестве аналогии можно привести пример с изменением общественного сознания в отношении необходимости формирования и развития экологической культуры, которое шло от непонимания к осознанию ее значимости.

Смысл идеи ненасилия состоит в опоре на духовные и нравственные силы человека, в проявлении стойкости, силы воли и духа. Ее приверженцы исходят из невозмож-

ности использования Другого в своих целях. Участие в различных акциях ненасилия – от простейших до самых радикальных (например, голодовки) – подразумевает принятие осознанного личностного решения, позволяющего опираться только на собственные силы. Ненасилие рассчитано только на сотрудничество, на поиск возможных компромиссов. Основная установка этики ненасилия заключается в восприятии Другого как равного себе морального субъекта. Здесь проявляется то, что можно назвать «презумпцией моральности»: вступая во взаимодействие с другим человеком, я признаю, что он обладает таким же чувством собственного достоинства, как и я сам, что он способен к совершению нравственного поступка, как и я сам. Мораль предстает в качестве уникальной экзистенциальной основы рассмотрения Другого не как частичного индивида, а как целостного человека. Практически все формы культуры фундируют частичность человека, когда он выступает как представитель чего-либо: государства, нации, религиозной конфессии и т.д. В большей степени эта ситуация характерна для человеческой истории с древнейших времен, с постоянно проявляющимися рамками: «мы – и другие». Не суть важно, каковы критерии такого разделения, в любом случае Другой воспринимается как Чужой со всеми вытекающими отсюда последствиями, главное из которых – в непринятии, или отрицании ценностных оснований иной культуры. Мораль создает реальные основания если не объединения людей, то во всяком случае принятие ценностей Другого на основании признания каждого человека представителем всего человеческого рода. Один из критериев развития нравственной культуры общества как раз и состоит в степени толерантного отношения к Другому, непохожему на тебя цветом кожи, разрезом глаз, образом жизни, стилем поведения и т.п. Но здесь необходимо видеть и обратную сторону, когда Другой в такой же степени уважает и принимает культуру той нации, которая его приняла. Проблема Западной Европы в значительной степени состоит в том, что многие мигранты не желают изучать культуру, язык, живя в национальном анклаве, воспроизводящем присущие данному этносу традиции и обычаи. Поэтому толерантность не может быть безграничной. Любым асоциальным проявлениям должны даваться однозначные оценки вне зависимости от того, кто их совершает.

Такая отличительная черта современной культуры, как мозаичность характеризуется признанием равноценности любых культурных образцов, которые не могут оцениваться с точки зрения «лучше-хуже». Эта позиция чрезвычайно важна при осуществлении диалога культур, фиксируя равноправность его сторон. Но она же может привести к аномии, которая имеет, по крайней мере, два следствия. Во-первых, нормой для взаимодействующих субъектов будет то, что они, на основе конвенционального согласия приняли считать за таковую, то, что удовлетворяет их взаимные интересы. Во-вторых, отсутствие четкой иерархии ценностей может дезориентировать индивида, в особенности находящегося на пути взросления. Тот поток информации, который обрушивается на него, не всегда дает возможность отделить зерна от плевел, главное от второстепенного, что в свою очередь затрудняет диалог представителей разных культур. Именно поэтому этика ненасилия, включающая в том числе отказ от навязывания определенных позиций, выступает в качестве основы реализации диалога культур.

Заключение. Нравственная культура, которая опирается на традиции терпимости, на веками «апробированные» принципы совместного общежития, добрососедства и взаимопомощи, способствует появлению нового ненасильственного мира. Обществу необходима определенная опора на здоровый моральный консерватизм для того, чтобы существовать в условиях социальной стабильности.

Научное издание

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РОСТ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ:
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Сборник научных статей

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *А.В. Табанюхова*

Подписано в печать 28.11.2023. Формат 60x84^{1/8}. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 45,11. Уч.-изд. л. 32,50. Тираж 20 экз. Заказ 143.

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.