Психологический VADEMECUM

ПСИХОЛОГИЯ: РЕФЛЕКСИЯ НАСТОЯЩЕГО В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕГО

Витебск 2024

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
VADEMECUM

ПСИХОЛОГИЯ: РЕФЛЕКСИЯ НАСТОЯЩЕГО В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕГО

Сборник научных статей

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

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2024

УДК 159.9(062)
ББК 88я431
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 24.10.2024.

Сборник основан в 2001 г.

Редакционная коллегия:
В.В. Богатырёва (гл. ред.),
С.Л. Богомаз (зам. гл. ред.), **В.А. Каратерзи** (зам. гл. ред.),
С.Ф. Пашкович (зам. гл. ред.), **И.Н. Андреева, Д.Г. Дьяков,**
С.А. Игумнов, Т.В. Казак, В.А. Космач, А.С. Лаптёнок,
В.А. Мазилов, Л.В. Марищук, Е.А. Митицина, А.Н. Пастушеня,
Л.А. Пергаменщик, А.М. Поляков, И.А. Фурманов, В.А. Янчук,
Е.М. Бахмат, Т.Е. Косаревская, Т.Ю. Крестьянинова, С.В. Лауткина,
М.М. Морожанова, А.А. Стреленко, М.Е. Шмуракова

Р е ц е н з е н т ы :
кафедра психологии и педагогики УО «ВГМУ» (заведующий кафедрой – кандидат медицинских наук, доцент *А.Л. Церковский*);
кафедра социальной и организационной психологии БГУ (заведующий кафедрой – доктор психологических наук, профессор *И.А. Фурманов*)

П86 **Психологический Vademecum: Психология: рефлексия настоящего в контексте будущего :** сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т ; под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. – 348 с.
ISBN 978-985-30-0190-7.

В научном издании представлены результаты теоретических и эмпирических исследований по заявленной теме. Статьи охватывают широкий круг проблем, рассматриваемых как психологами, так и представителями смежных отраслей знаний, что свидетельствует об активном интересе к развитию психологической науки и практики на современном этапе. Сборник включает в себя исследования ученых как Республики Беларусь, так и других стран (Россия, Китай).

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

УДК 159.9(062)
ББК 88я431

ISBN 978-985-30-0190-7

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2024

С О Д Е Р Ж А Н И Е

ПРЕДИСЛОВИЕ 8

Мазилов В.А. Рефлексия настоящего психологии в контексте будущего: проблема интеграции знания 14

Карпов А.М. Био-психо-социо-духовная структура рефлексии 20

Стреленко А.А., Ситников В.Л. Сравнительный анализ связей копинг-стратегий и жизнеспособности приемных и биологических матерей 24

Лаптёнок А.С. Психологические аспекты нравственного развития личности 28

Фурманов И.А. Половозрастные различия в коммуникационных реакциях на ревность в однополой и разнополой дружбе 32

Пергаменщик Л.А Психология повседневности как методологическое основание кризисной психологии 35

Савченко Н.А., Андреева И.Н. Особенности применения копинг-стратегий у подростков 41

Космач В.А. Белорусская германистика: актуальность, краткая история и будущее научной школы 44

Каравкин В.И. Кантовская методология познания прошлого и будущего ... 47

Митицина Е.А., Константинова Д.И. Представления студентов гуманитарных направлений подготовки о значимых исторических событиях XX в. ... 53

Богомаз С.Л. Опыт реализации совместной образовательной программы по специальности магистратуры 1-23-80-03 Психология учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», Республика Беларусь, и федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Псковский государственный университет», Российская Федерация 57

Алецкая И.А. Содержание страхов детей дошкольного и младшего школьного возраста 61

Антонова Е.С., Циркунова Н.И. Исследование созависимой личности с разным уровнем тревожности 64

Артёменко Т.К., Богомаз С.Л. Интегральное понимание содержания категории «ценность» в онтогенезе 67

Бахмат Е.М. Профессиональное самоопределение как форма активной психологической рефлексии субъекта труда 72

Богданов Т.А. Когнитивный и эмоциональный компоненты отношения студентов к миру и окружению 76

Богомаз С.Л., Алецкая И.А., Гинько В.А. Опережающая рефлексия в контексте изучения потенциала профессионального развития 79

Божко Г.А., Циркунова Н.И. Локус контроля как социально-психологическая детерминанта копинг-поведения в юношеском возрасте 83

Борщ Д.С., Крестьянинова Т.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение баскетболистов 87

Виноградова С.А., Беляева И.В. Профессиональное развитие через призму взаимодействия учреждений высшего и среднего специального образования . 92

Виноградова Т.Я. Факторы суицидального поведения детей из неполных семей 95

Гвоздева Т.А., Стреленко А.А. Актуальные проблемы темпоральности личности родителей 99

Герасимова В.В. Тематический фокус психологии кризиса в профессиональной деятельности психологов 105

Гулидин П.К. Познавательные процессы в спортивном ориентировании 109

Гусева Д.И., Ильин Е.А. Национальная самоидентификация как фактор социальной адаптации учащихся учреждений общего среднего образования 112

Гучкова Т.Н., Карпакова С.О. Тревожность и защитно-совладающее поведение у студентов 116

Далимаева Е.О. Социализация в условиях информационного общества и ее влияние на социальное самочувствие молодежи 120

Данилова Ж.Л., Исаченко А.Д. Исследование понимания студентами технологии медиации как современного метода урегулирования конфликта 124

Демидов А.Б. Вопрос о применимости правовых понятий в зоопсихологии и науках о поведении животных 128

Деревянко Е.Я. Психологические компоненты инновационной готовности будущих специалистов социальной сферы 132

Есипова Е.Г. Методологический аспект исследования готовности детей к обучению в школе 136

Жучок Н.В., Озолова И.В. Использование опорных схем и алгоритмов на уроках русского языка для формирования орфографической грамотности .. 141

Иванова О.Н. Формирование готовности старшеклассников к семейной жизни как одна из приоритетных задач воспитания подрастающего поколения 147

Иванова Т.Н. Социальная стигматизация в отношении многодетных семей 150

Каратерзи В.А. Оценка различий в характеристиках среды и показателях психического развития младенцев, воспитывающихся в Доме ребенка и в семье 153

Кияшко М.А., Кияшко Д.Ю. Особенности академической мотивации студентов разных типов 157

Корнилова О.В., Агарок А.А. Навык подражания как один из важных в обучении детей с тяжёлыми, множественными нарушениями в развитии 161

Косаревская Т.Е., Мамась А.Н. Психологическое благополучие и двигательная активность у мужчин 165

Крупская И.И., Лауткина С.В. Профилактика буллинга в подростковой образовательной среде 169

Куницына И.А., Юдина А.В. Взаимосвязь удовлетворенности браком и личностной зрелости у женщин в период ранней взрослости с разным стажем супружеских отношений 174

Кутькина Р.Р., Бондаренко Т.В. Профессиональные кризисы у медицинских сестер и способы их преодоления 178

Лауткина С.В., Богомаз С.Л. Сетевое взаимодействие в сфере образования как фактор формирования инклюзивной культуры у субъектов инклюзивного процесса 182

Лауткина С.В., Карпицкая А.М. Особенности саморегуляции в подростковом возрасте 191

Лауткина С.В., Мухина В.А. Готовность будущих педагогов и психологов к реализации принципа инклюзии в образовании: структурно-содержательные характеристики 194

Лауткина С.В., Щукин М.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости у воспитателей детского сада 198

Лауткина С.В., Пахолкина Е.А. Мотивация учения подростков с различными типами акцентуаций характера 203

Лепешко К.В. Разработка и стандартизация методики оценки ситуации провокации социально-сравнительной ревности 206

Лошакова И.А., Милашевич Е.П. Практико-ориентированное обучение: опыт сотрудничества 211

Мартынова И.С. Развитие мыслительных операций у детей с особыми возможностями здоровья 214

Марцоха М.П., Ковалевская Е.В. Особенности учебного стресса в юношеском возрасте 218

Мелешкина Д.В., Виноградова С.А. Взаимосвязь доверия к себе и жизнестойкости в юношеском возрасте 222

Милашевич Е.П., Шуфляк Е.С. Психологическая характеристика чувства одиночества у девушек в юношеском возрасте 225

Милашевич Е.П., Фатик С.В. Терминальные ценности современной семьи 229

Минина И.Н. Психологические детерминанты образовательных ожиданий студентов (на примере ПсковГУ) 233

Митицина Е.А., Сивков В.О. Психологические факторы экологической ответственности учащейся молодежи 237

Моторов С.А., Шаметько В.С. Социально-психологические особенности личности в процессе восприятия современной рекламы 240

Никитин Д.С. Исследование самоотношения у несовершеннолетних с аутодеструктивным поведением 243

Нурсеитова Е.А. Алгоритмы инклюзивной оценки поведения: новые методы поддержки детей с особенностями поведения и расстройствами аутистического спектра 247

Парфенова Н.Б. Самоэффективность в контексте рефлексивно-дискурсивных практик 251

Пашкович С.Ф., Богомаз С.Л. Особенности социализации личности с повреждением опорно-двигательного аппарата 255

Петрова С.М. Социализирующий потенциал народных пословиц 260

Полещук Ю.А., Поплавский Н.Н., Сюй Ц. Профессиональные типы личности студентов-спортсменов с разными мотивами учебной деятельности 264

Поташёва Ю.Л. Слагаемые адекватной самооценки подростка 268

Радкевич Т.Ю. Создание специальных условий как фактор повышения доступности и качества образования для лиц с расстройствами аутистического спектра 270

Розенберг Н.А. Социальная изоляция в пансионатах длительного проживания: интердетерминирующие факторы и стратегии поддержки 274

Санникова С.С., Григорьева И.С. Переживание одиночества в пожилом возрасте 277

Семёнова Н.С., Безгинова А.А. Межличностные конфликты в коммуникации студентов колледжа 280

Сёмкина И.А. Ценностные установки родителей в системе ценностного отношения к семье 283

Смирнова Д.А., Митицина Е.А. Мотивация нанесения татуировок и особенности самоотношения студентов 287
Солодков С.Е. Роль интент-анализа в исследовании профессионально важных качеств следователя 290
Суханова А.П., Вишнякова А.Е. Синтез гарденотерапии и сказкотерапии в формировании основ экологической культуры у детей с тяжёлыми множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии 294
Троцкая В.Д., Богомаз С.Л. Информационно-коммуникативные технологии как инструмент для достижения психологического благополучия личности 299
Фатик С.В., Лауткина С.В. Отношение студентов к браку и семье 303
Фёдорова М.Г. Направления развития системы специального образования Витебской области с учетом региональных аспектов их реализации 307
Финогенова О.Н. Представление современных подростков об идеальном образе жизни 311
Цюхай Е.И., Казакевич Ю.Г. Толерантность к неопределенности, психическая напряженность и совладающее поведение родителей первоклассников ... 316
Шаршнёва В.В., Космач В.А. Причины перехода с табачных сигарет на вейпы среди подростков 320
Шерякова Т.Д. Проблема избегания темы смерти у людей, страдающих алкогольной зависимостью 323
Шпак В.Г, Воробьёв Д.В. Влияние информатизации образования на основные аспекты подготовки специалистов по физической культуре 326
Юнель С.А. Агрессивность и социализация в старшем подростковом возрасте 329
Lautkina S.V., Morozhanova M.M. Fengjuan Zhao Intercultural features of communication and speech development in preschoolers 332
Li Kexin, Krestsyaninova T.Yu. The social status of children in China and Belarus 334
Shmurakova M.E., Soveiko E.I., Wulijiao. Features of academic burnout in Chinese and Belarusian students 337
Wanlong Sun, Krestsyaninova T.Yu. The motives behind choosing the profession of a psychologist 341
Wu Hong, Strelenko A.A., Potasheva J.L. The relationship between emotional burnout and role conflicts of medical workers 344

ПРЕДИСЛОВИЕ

Цель данного сборника – очертить одно из наиболее актуальных проблемных полей современной гуманитаристики – поле исследований будущего – и обозначить момент корреляции психологического знания с состоянием современного культурного сознания в попытках рефлексии возможностей развития культуры и социума. Научная рефлексия будущего представляется необходимой для понимания современного состояния психологии, поскольку она является имманентным способом самоописания культуры и наиболее ярко демонстрирует интенции настоящего. Отличительной чертой сборника является реализация теоретических положений в культурной и социальной практике. Научная рефлексия будущего позволяет выстроить перспективу развития культуры и психологического знания.

Понятие рефлексии (от позднелат. reflexio – обращение назад) впервые возникло в философии Нового времени в рамках философского осмысления проблемы человеческого сознания. Изначально оно обозначало внутреннее обращение на самого себя и только позднее приобрело переносный смысл отражения. Дж. Локк предложил разделить опыт на внутренний, касающийся деятельности нашего разума, и внешний, ориентированный на внешний мир. Соответственно, идеи имеют своим источником либо внешние объекты, либо деятельность нашего ума (mind). Первый источник познания Локк называет ощущением, а второй – рефлексией. Таким образом, возникает понятие рефлексии как способности познавать свою умственную деятельность подобно тому, как мы познаем внешние нам предметы. «Под рефлексией... я подразумеваю то наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [Локк, 1985, с. 155]. Рефлексия дает «такие идеи, которые приобретаются умом при помощи размышления о своей собственной деятельности внутри себя» [Там же. С. 155]. Она появляется в процессе развития не сразу, потому что требует внимания. Рассуждения о собственной внутренней деятельности появляются только в зрелом возрасте, и то не у всех. Локк подчеркивает: «Душа не всегда сознает себя мыслящею» [Там же. С. 159]. Дальнейшее развитие представлений о рефлексии было связано преимущественно с идеями классической немецкой философии. И. Кант говорит о сознании самого себя (апперцепции), разделяя Я как субъект мышления (чисто рефлектирующее Я), о котором мы ничего больше сказать не можем, так как это совершенно простое представление, и Я как объект восприятия, стало быть, внутреннего чувства, которое содержит в себе многообразие определений, делающих возможным внутренний опыт (см. [Кант, 1966, с. 365]). В работах И.Г. Фихте представлены развернутые рассуждения о природе «рефлектирующего над собой Я» [Фихте, 1993]. Немецкий философ однажды «попросил своих студентов: “Господа, помыслите стену”. И далее: “Господа, помыслите того, кто мыслит стену”. Ясно, что таким образом мы можем продолжать до бесконечности: “Господа, помыслите того, кто мыслит о том, кто мыслит стену” и т.д. Иными словами, как бы мы ни пытались сделать Я объектом сознания, всегда остается Я, или Эго, которое трансцендирует объективацию, само являясь условием единства сознания. Первым принципом философии как раз и является это чистое, или трансцендентальное, “Я”» [Коплстон, 2004, с. 64]. Ф. Шеллинг рассматривает стадии становления сознания, третья из них – возвращение Я к себе, посредством которого Я рефлексивно отличает себя от объекта или не-Я как такового и узнает себя в качестве сознания [Там же. С. 144]. В философской системе Гегеля рефлексия занимает важное место как форма проявления духа, направленность его на самого себя. Рефлексия выступает у него как механизм преодоления непосредственности, ограниченности, ведущий к развитию духа, причем Гегель признает за рефлексией важную роль в том, что

сегодня мы называем саморегуляцией: «В рефлексии начинается переход от низшей способности желания к высшей» [Гегель, 1971, с. 23]. Как отмечает О.С. Анисимов, у Гегеля рефлексия «опосредует переход от природного к “надприродному” побуждению», «обеспечивает выход за пределы природной необходимости» [Анисимов, 2007, с. 21, 23]. Она включена в целое самоорганизации и способна обеспечить изменение направленности поведения [Там же. С. 24]. «Рефлексируя, человек уже не является только существом природы, уже не находится в сфере необходимости» [Гегель, 1971, с. 23]. Понятие рефлексии указывало на особенность человеческой природы, раскрывающейся в возможности подняться над самим собой и своими внутренними состояниями, увидеть их извне с точки зрения абстрактного или внешнего наблюдателя. Однако некоторые авторы введение понятия рефлексии подвергали критике. Так, Ж.-П. Сартр клеймит принцип рефлексии как вредный, поскольку он ведет к удвоению сознания и лишению трансцендентального поля абсолютного статуса. «Рефлексивное сознание полагает отражающее сознание как свой объект: в акте рефлексии я выношу суждения об отражающем сознании – я стыжусь его, я горжусь им, я его хочу, я его ощущаю и т.д. Непосредственное сознание восприятия не позволяет мне ни судить, ни желать, ни стыдиться. Оно не знает моего восприятия, оно не полагает его. Весь умысел моего актуального сознания направлен во вне, в мир. Зато это спонтанное сознание моего восприятия организует мое воспринимающее сознание. Другими словами, всякое полагающее сознание объекта есть в то же время не полагающее сознание самого себя» [Сартр, 2000, с. 27]. Сартр утверждает, что всё, что мы можем обнаружить, устремлено в мир, а не на сознание себя. В рамках методологии социального познания и взаимодействия развивается теория рефлексии и «исчисляемой психофеноменологии» В.А. Лефевра, подчеркивающего, что естественнонаучный подход не может объяснить существование сложных систем, и вводит ряд распространенных на сегодня понятий: рефлексивное управление (коммуникация между разными субъектами, в результате которой происходит передача оснований для принятия решений), способность рефлексии, уровень рефлексии (которым обладает каждый из взаимодействующих субъектов), рефлексивные игры. «Рефлексия в ее традиционном философско-психологическом понимании – это способность встать в позицию “наблюдателя”, “исследователя” или “контролера” по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям. Мы расширим такое понимание рефлексии и будем считать, что рефлексия – это также способность встать в позицию исследователя по отношению к другому “персонажу”, его действиям и мыслям» [Лефевр, 2003, с. 16]. Основополагающим и объяснительным понятием при этом выступает понятие рефлексивной системы. Это система своеобразных зеркал, бесконечно отражающих друг друга, где под каждым зеркалом понимается субъект, обладающий своей уникальной позицией. С помощью подобной методологии эффективно решаются задачи стратегического управления в области политики и экономики. Не менее интересны принципы научно-теоретического подхода к рефлексии, разработанные Г.П. Щедровицким, который, наряду с В.А. Лефевром, признается одним из инициаторов «рефлексивного движения» в России [Лепский, 2009]. Рефлексия им рассматривается и как особый процесс и структура деятельности, и как принцип развертывания схем деятельности. Основой для осуществления рефлексивной деятельности является так называемый рефлексивный выход. Индивид «должен выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию – внешнюю, как по отношению к прежним, уже выполненным деятельностям, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности <...> Новая позиция деятеля, характеризуемая относительно его прежней позиции, будет называться “рефлексивной позицией”, а знания, вырабатываемые в ней, будут “рефлексивными знаниями”, поскольку они берутся относительно знаний, выработанных в первой позиции» [Щедровицкий, 1995, с. 487]. Рефлексивная деятельность при этом поглощает прежние деятельности субъекта, которые

выступают в качестве материала для анализа, и будущую деятельность, которая выступает в качестве проектируемого объекта. Это позволяет рассматривать рефлексивное отношение как вид кооперации между разными индивидами и деятельностями. Г.П. Щедровицкий подчеркивает: «Мы мало что поймем в природе и механизмах рефлексии, если будем рассматривать ее как процесс, принадлежащий области и плану сознания <...> Природа и механизм рефлексии определяются не процессами и механизмами сознания <...> природа и механизм рефлексии определяются в первую очередь связью кооперации нескольких актов деятельности; затем эта связь особым образом “отображается” в сознании» [Щедровицкий, 2005, с. 112]. В этом, в частности, Г.П. Щедровицкий видит расхождение своей позиции с позицией В. Лефевра, у которого понятие рефлексии не выходит за рамки эпистемологии и логики [Там же. С. 116–117]. «Вмешательство» рефлексии в поведение как ее важную функцию подчеркивает в своей системной модели О.С. Анисимов [2007, с. 166–167].

На качественно новом уровне проблема рефлексии была поставлена С.Л. Рубинштейном, исходившим из того, что человек находится внутри бытия, а не только бытие внешне его сознанию [Рубинштейн, 1997, с. 9]. «Первичное отношение – это отношение к миру не сознания, а человека» [Там же. С. 48]. «В качестве субъекта познания <...> человек выступает вторично; первично он – субъект действия, практической деятельности» [Там же. С. 66]. Эта общая онтология, которую позднее Ф.Е. Василюк (1984) назвал «онтологией жизненного мира», противостояла картезианской «онтологии изолированного индивида» и интроспективной психологии, в которой человек мыслился исключительно как субъект познавательного отношения; имплицитно развивая традиции Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Л. Бинсвангера и других философов экзистенциально-феноменологической традиции, она вводила в психологию представление о жизненном мире, с которым субъект изначально связан неразрывными узами. Проблема сознания и самосознания, в том числе рефлексии, тем самым ставится по-новому. Сознание выступает как инструмент, орудие или орган личности, действующего субъекта. Отчасти этот тезис перекликается с характеристикой сознания как жизненной способности личности [Абульханова, 2009], однако важно подчеркнуть не только момент «подчиненности» сознания личности, но и момент его произвольности, созидаемости, «искусственности» (М.К. Мамардашвили). Принципиальное значение имеет различение С.Л. Рубинштейном двух способов существования. «Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек <...> Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек... не может занять позицию вне ее для рефлексии над ней <...> Такая жизнь выступает почти как природный процесс» [Рубинштейн, 1997, с. 79]. «Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» [Там же. С. 79]. Ключевую онтологическую значимость рефлексии подчеркивает в своей концепции антропогенеза П. Тейяр де Шарден. «Рефлексия – это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, – способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь <...> Рефлектирующее существо в силу самого сосредоточивания на самом себе внезапно становится способным развиваться в новой сфере. В действительности это возникновение нового мира...» [Тейяр де Шарден, 1987, с. 136]. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев констатируют, что рефлексивное сознание выступает границей, отделяющей человека от животных. Животное видит, слышит, чувствует окружающий мир, но не знает о своем знании. Благодаря рефлексии у человека возникает

внутренняя жизнь и появляется способность управления своими состояниями и влечениями – свобода выбора. «Рефлектирующий человек не привязан к собственным влечениям, он относится к окружающему миру, как бы возвышаясь над ним, свободен по отношению к нему. Человек становится субъектом (хозяином, руководителем, автором) своей жизни. Рефлексия составляет родовую особенность человека; она есть иное измерение мира» [Слободчиков, Исаев, 1995, с. 20]. Близкую позицию формулирует в своей эволюционной концепции личности М. Чиксентмихайи: «Случай и необходимость – единственное, что управляет существами, неспособными к рефлексии. Однако эволюция создала буфер между детерминирующими силами и человеческим действием. Подобно автомобильному сцеплению, сознание позволяет тем из нас, кто им пользуется, временами отключаться от давления неумолимых влечений и принимать собственные решения. Конечно, рефлексивное сознание, которое, по-видимому, приобрели на нашей планете только люди, не является чистой благодатью. Оно лежит в основе не только беззаветной отваги Ганди и Мартина Лютера Кинга, но и "неестественных" желаний маркиза де Сада» [Csikszentmihalyi, 1993, p. 15]. Чиксентмихайи связывает с формированием рефлексивного сознания скачкообразное изменение режима работы мозга [Ibid. P. 23]. В недавней публикации он говорит о том, что рефлексивное сознание представляет собой новый орган, своеобразный «метамозг», освобождающий нас от власти генетических программ. «С его помощью мы можем строить планы, откладывать действие, воображать то, чего нет. Наука и литература, философия и религия были бы без него невозможны» [Csikszentmihalyi, 2006, p. 9]. Рефлексивное сознание позволяет нам «писать» собственные программы в дополнение к генетическим и социальным программам, закладываемым в нас биологией и культурой. Это дает человеку дополнительную степень свободы. В целом ряде других философских и психологических источников встречаются идеи, перекликающиеся с этим тезисом. В их числе различение Л.С. Выготским (1983) высших, осознанных и произвольных, и низших, неосознанных и непроизвольных, психологических функций, различение двух «регистров» жизни у М.К. Мамардашвили (1995), анализ процессов осознания как неотъемлемой стороны жизни у Дж. Бьюджентала [Bugental, 1999] и глубокий анализ того, как рефлексивные процессы встраиваются в детерминацию социальных и исторических событий. Неустранимая открытость, многовариантность будущего является одновременно причиной и следствием непредсказуемости выборов, которые совершают участники исторического процесса, руководствуясь своим несовершенным пониманием. Если более традиционно рассмотрение рефлексии как феномена познавательной деятельности, явления гносеологического порядка, что – более или менее эксплицитно – свойственно как философским работам, так и психологическим [см. Филатов и др., 2006; Дударева, Семенов, 2008; Семенов, 2008], то заслуга С.Л. Рубинштейна состоит в том, что он впервые поставил проблему рефлексии как онтологическую, а не гносеологическую, рассматривая ее как способность, играющую важнейшую роль в самодетерминации и саморегуляции жизнедеятельности, хотя он и не употреблял этих терминов. В последнее время в психологии все более заметны подходы, в которых понятия рефлексии и саморегуляции оказываются тесно связаны между собой, что является логическим развитием философского понимания рефлексии как специфически человеческого способа отношения к миру – отношения, которое поднимает жизнедеятельность человека на качественно новый уровень.

Мы предполагаем, что рассмотренные выше разногласия в понимании рефлексии и оценке ее роли в регулировании жизнедеятельности во многом обусловлены тем, что одним словом называют разные формы рефлексии. Полному отсутствию самоконтроля, сосредоточенности лишь на внешнем интенциональном объекте деятельности (что можно обозначить термином «арефлексия») могут быть противопоставлены по меньшей мере три качественно различных процесса: интроспекция, при которой фокусом внимания

становится собственное внутреннее переживание, состояние, системная рефлексия, основанная на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны и позволяющая видеть одновременно полюс субъекта и полюс объекта, а также квазирефлексия, направленная на иной объект, уход в посторонние размышления – о прошлом, будущем, о том, что было бы, если бы... [Леонтьев, 2006; 2007; 2009]. Интроспекция так же одностороння, как и арефлексия, и, как следует в частности из данных Ю. Куля, в ситуациях практической деятельности интроспективная «ориентация на состояние» проигрывает арефлексивной «ориентации на действие», хотя в контексте психотерапии она может быть весьма продуктивна [Gendlin, 1981; Bugental, 1999]. Квазирефлексия, уводящая в резонерские спекуляции и беспочвенные фантазии, является скорее формой психологической защиты через уход от неприятной ситуации, реальное разрешение которой не просматривается. В психологическом механизме рефлексии как способности произвольного обращения человеком сознания на самого себя можно усмотреть два принципиальных момента: произвольное манипулирование идеальными содержаниями в умственном плане, основанное на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом [см.: Леонтьев, 1999, с. 144–145], и направленность этого процесса на самого себя как на объект рефлексии. Именно единство этих двух аспектов образует полноценное рефлексивное отношение в узком смысле слова, с которым мы связываем новое качество саморегуляции.

Системная рефлексия оказывается наиболее объемной и многогранной; хотя ее осуществление достаточно сложно, именно она позволяет видеть как саму ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, включая и полюс субъекта, и объекта, так и альтернативные возможности. Именно такой взгляд позволяет обнаружить новое качество себя, что является основой для дальнейшего самопознания и работы с внутренним миром. Для того чтобы успешно решать какую-то задачу, надо видеть максимальное количество ее элементов. Часто при решении жизненных, экзистенциальных проблем мы терпим неудачу, потому что мы не видим один важный элемент проблемной ситуации –самих себя. Поэтому, в частности, практически невозможно оказывать психологическую помощь своим близким, ибо невозможно выполнять роль психотерапевта, одновременно будучи элементом проблемной ситуации. А. Лэнгле отмечает необходимость решения двойной задачи соотнесения для того, чтобы быть самим собой: соотноситься с другими и соотноситься с самим собой. Для этого «нужно сначала увидеть самого себя и составить картину себя, что становится возможным благодаря определенной внутренней и внешней дистанции по отношению к собственным чувствам, решениям, действиям» [Лэнгле, 2005, с. 46]. Эта возможность не реализуется автоматически; даже человек с высоким уровнем развития рефлексивности и способности к самодистанцированию не обязательно проявляет эту способность и может в конкретной ситуации действовать вполне машинально. В основе системной рефлексии лежит уникальная и достаточно редкая человеческая способность – смотреть на себя со стороны. Рассмотренное У. Джеймсом (1991) «вертикальное» расщепление Я на образ себя, описываемый через набор содержательных атрибутов (Я-концепцию, или Я-образ), и внутренний центр, не имеющий никаких описательных характеристик, но наличие которого принципиально важно как предпосылка субъектности, активности, инициируемой самим субъектом (экзистенциальное Я, или Я-центр; см. [Леонтьев, 1993]), обнаруживается у самых разных авторов (Дж. Г. Мид, Дж. Бьюджентал и др.); Дж. Бьюджентал, например, разработал упражнение на разотождествление: человек заполняет 10 карточек с характеристиками «Кто Я?». Затем карточки раскладываются так, что сверху оказывается самая «поверхностная», снизу – самая значимая. Человек берет верхнюю карточку и пытается представить, каким бы он был, если бы не было этого атрибута. На каждую карточку выделяется 5 минут. После работы со всеми карточками должно остаться экзистенциальное, «чистое» Я. Можно согласиться с мнением А. Дейкмана о том, что «наблюдающее Я» (Я-центр,

в нашей терминологии) в основном игнорировалось западной психологической традицией, и в поисках лучшего его понимания не обойтись без обращения к традициям восточного мистицизма [Дейкман, 2007]. Благодаря такому расщеплению Я на образ Я и внутренний центр, которое наиболее точно описано В. Франклом (1990) в терминах фундаментальной антропологической способности самодистанцирования, субъект оказывается в состоянии занять позицию по отношению к самому себе и из нее осуществить действия по отношению к самому себе. Самодистанцирование – это возможность отстраниться, посмотреть на себя со стороны, вынырнуть из потока собственной жизни. Клинические психологи знают, что непринятие себя таким, какой я есть, – не очень благоприятный симптом, однако абсолютное принятие себя как данности немногим лучше; способность самодистанцирования позволяет избирательно относиться к самому себе как к авторскому проекту, заботиться о себе и работать над собой [см. Иванченко, 2009], предпринимая усилия по направленному изменению того, что субъект считает нужным изменить. Небезынтересно в этом смысле расхождение взглядов на роль рефлексии В. Франкла и его ученика А. Лэнгле. Если Франкл признает только интенциональность, поиск смысла в том, что вне субъекта, то Лэнгле (2002) прямо говорит о необходимости самопознания, обращенного на свой же внутренний мир. По Франклу, такое самопознание вредно в том отношении, что вызывает побочные круги негативных явлений, такие как страх своего страха, поэтому он и вводит сходное по смыслу понятие «самодистанцирования», которое снимает традиционные «минусы» рефлексии. М.С. Мириманова (2001), рассматривая рефлексию как механизм развития самоорганизующихся систем, также обращает внимание на то, что рефлексия – способ смотреть на себя как бы со стороны, причем модели такого смотрения могут быть весьма разными: можно направить свой мысленный взор в себя и попытаться наблюдать себя как некий объект. Рефлексия может быть способом понимания себя через другого (социальная рефлексия). Пытаясь понять другого человека через его отношение к нам, через его поступки и поведение, мы моделируем его видение нас в своем сознании.

Каждая новая модель в определенном смысле и есть то «зеркало», в котором мы видим и свое отражение, получаем информацию о себе и своих отношениях с миром в форме отраженных в нашем сознании моделей. Таким образом, структура рефлексии может быть неоднородной. Разведение четырех указанных видов процессов опирается на логическое различение четырех возможных фокусов направленности сознания: на внешний интенциональный объект (арефлексия), на самого субъекта (интроспекция), на себя и на объект одновременно, что предполагает самодистанцирование, способность посмотреть на себя со стороны (системная рефлексия) и на посторонние объекты за пределами актуальной ситуации (квазирефлексия). На основе обозначенной выше дифференциальной модели рефлексивности нами были разработаны две исследовательские методики: эссе «Взгляд со стороны» [Леонтьев, Салихова, 2007] и опросник «Дифференциальный тест рефлексивности» ДТР [Леонтьев и др., 2009]. При апробации опросника ДТР было показано существование трех качественно специфических видов рефлексии. Системная рефлексия не связана с показателями дезадаптации, однако ее адаптивную роль также необходимо исследовать. Интроспекция обнаруживает устойчивые взаимосвязи с показателями дезадаптации и соответствует как в теоретическом, так и в эмпирическом отношении конструкту рефлексивных размышлений (ruminations), и, вероятно, тесно связана с нейротизмом. В то же самое время интроспекция, отражающая ориентацию субъекта на собственные переживания по поводу актуальной ситуации, выступает промежуточным звеном между квазирефлексией (оперирование объектами в «идеальном поле», оторванном от актуальной ситуации) и системной рефлексией (целостным представлением субъекта-в-ситуации). В качественном исследовании системной рефлексии с помощью метода эссе «Взгляд со стороны» была показана возможность произвольного

самодистанцирования. Были эмпирически обнаружены 4 типа выполнения инструкции, которые хорошо согласуются с нашими теоретическими представлениями: системная рефлексия, интроспекция, отчуждение и квазирефлексия. Системная рефлексия в эссе проявляла себя в том, что субъект сумел встать на чужую позицию и увидеть себя новыми глазами. Описание себя – в том, что субъект представляет в эссе обычный образ себя. Отчуждение – способ написания эссе, при котором формально инструкция исполняется и описание себя идет с точки зрения третьего лица, а содержательно – нет, так как в описании отсутствует психологическая интерпретация. Фантазирование – способ ухода от выполнения инструкции, при котором субъект не описывает себя, а рассуждает на посторонние темы. При сопоставлении результатов трех выборок: психологов, менеджеров и представителей творческих специальностей – мы обнаружили ожидаемые закономерности. У психологов значимо более высок уровень ответов по типам самодистанцирования и отчуждения, а интроспекция значимо ниже; у «творческой» группы выше фантазирование; у менеджеров – интроспекция [Леонтьев, Салихова, 2007; Leontiev, Salikhova, 2010]. Таким образом, дифференциальная модель рефлексии позволяет предложить объяснение описанной выше амбивалентности регуляторных эффектов рефлексивных процессов. С негативными эффектами, описываемыми такими конструктами, как навязчивые размышления и ориентация на состояние, ассоциируются и разновидности рефлексивного отношения – интроспекция и фантазирование; напротив, системная рефлексия может быть связана с положительными эффектами регуляции, однако не прямыми связями, выявляемыми корреляционным анализом, а нелинейными связями более сложной природы, на которые, в частности, указывали А.В. Карпов (2004) и Е.А. Полежаева (2009), и изучение которых представляет собой ближайшую задачу нового этапа исследований в этой многообещающей области. Очевидно, что необходима дифференциация понятия рефлексивности и выделение различных ее видов не только по объектной направленности [Леонтьев, 1999; Карпов, Пономарева, 2000], но и по качественным особенностям рефлексивного отношения. Не любая рефлексия полезна, но не всякая и вредна; предложенный нами дифференциальный подход позволяет отделить в ней то, что является ценным ресурсом личностного потенциала, от «ментального мусора», выступающего ненужным балластом нашей деятельности, сознания и саморегуляции.

Будущее – один из модусов социокультурного времени. Оно рисуется и переживается в зависимости от конкретного культурно-исторического контекста – контекста настоящего, в поле которого генерируются все смыслы и образы, проецируемые человеком, обществом и культурой в будущее. Проекты будущего демонстрируют то желаемое, что выражает устойчивый интерес настоящего. Через образы и модели будущего психология рефлектирует и описывает самое себя, свое настоящее, поэтому так важно осмыслять варианты будущего, продуцируемые сознанием современного человека и культуры.

Будущее ныне активно проектируется в глобальных и локальных масштабах, и гуманитарное знание, реализуя рефлексивную способность культуры, является непосредственным участником формирования будущего. Сегодня теория становится для реальности не просто отражением, «но вызовом и странным аттрактором», теории проникают в человеческое сознание, проверяя его жизнеспособность: происходит «инфицирование» человеческого сознания образами, концептами, гипотезами. Пользуясь терминологией Ж. Бодрийяра, можно утверждать, что образы и проекты будущего обладают наибольшей «вирулентностью». Человек и культура должны получить своеобразную прививку будущего, чтобы продолжить свое существование. Резюмируя, следует подчеркнуть, что сегодня человечество осознает необходимость проектирования и конструирования будущего, значимость компонента личной активности и ответственности за развитие природы, общества, культуры. В связи с этим можно говорить и о трансформации роли гуманитарного знания.

Мазилов В.А., профессор, доктор психологических наук
зав. кафедрой общей и социальной психологии
v.mazilov@yspu.org
ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация

УДК 159.9

РЕФЛЕКСИЯ НАСТОЯЩЕГО ПСИХОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕГО: ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЯ

Констатируется, что в современной психологии наряду с очевидными достижениями и успехами существует достаточное число нерешенных методологических проблем. Одной из наиболее актуальных методологических проблем является проблема интеграции психологического знания, поскольку в современной психологической науке сосуществует значительное количество сильно различающихся методологических подходов, огромное число теорий, концепций и обобщений разного уровня, в том числе различных концепций одного и того же психического явления. В статье анализируются стратегии решения проблемы интеграции, утверждается, что при принятии той или иной стратегии интеграции должны учитываться и временные перспективы, в том числе и долгосрочные. В работе обозначены перспективы интеграции, связанные с разработкой философии психологии, созданием базовой матрицы интеграции на основе категории внутренний мир человека.

Ключевые слова: психология, методология, тенденции развития, методологические проблемы, интеграция знания, методологические подходы, философия психологии

REFLECTION OF THE PRESENT OF PSYCHOLOGY IN THE CONEXT OF THE FUTUTRE: THE PROBLEM OF KNOWLEDGE INTEGRATION

It is stated that in modern psychology, along with obvious achievements and successes, there is a sufficient number of unsolved methodological problems. One of the most pressing methodological problems is the problem of integration of psychological knowledge, since in modern psychological science there coexist a significant number of very different methodological approaches, a significantly larger number of theories, concepts and generalizations of different levels, including different concepts of the same mental phenomenon. The article analyzes strategies for solving the integration problem, it is argued that when adopting a particular integration strategy, time perspectives should be taken into account, including long-term ones. The work outlines the prospects for integration associated with the development of the philosophy of psychology, the creation of a basic integration matrix on the basis of the category of the inner world of a person.

Keywords: psychology, methodology, development trends, methodological problems, integration of knowledge, methodological approaches, philosophy of psychology

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
№ 24-18-00061, https://rscf.ru/project/24-18-00061/

Введение. В последние годы стало доброй традицией проведение на Витебщине на базе ВГУ им. П.М.Машерова ежегодных психологических конференций в формате круглого стола, собирающих психологов Беларуси и России. Важность таких мероприятий невозможно переоценить, поскольку обсуждение стратегических вопросов, связанных с развитием психологической науки, имеет ключевое значение: осмысленно двигаться вперед можно только в том случае, когда понятны тенденции и основные направления в развитии психологии. Именно обсуждению этих вопросов посвящен Международный круглый стол 2024 года «Психология: Рефлексия настоящего в контексте будущего», что можно только приветствовать. Вместе с тем, нельзя не заметить, что в действительности тема обсуждений психологов еще шире, поскольку понимание и рефлексия настоящего науки невозможна без

анализа ее *прошлого*: таким образом, в пространстве обсуждения оказываются все «три цвета времени» научной психологии – прошлое, настоящее и будущее.

Как уже приходилось отмечать, своеобразным индикатором настоящего состояния психологии является отношение к прошлому, что в частности проявляется в наличии или отсутствии внимания психологов к тем или иным знаменательным для науки датам. Например, в эти дни мог бы отмечаться полуторавековой юбилей события, о котором скажем чуть ниже. Начнем с цитаты: «Признавая всякое знание делом прекрасным и достойным уважения, но в то же время ставя одно знание выше другого, или как более трудное, или как относящееся к предметам более возвышенным и удивительным, мы должны, по обеим этим причинам, справедливо дать исследованию о душе одно из первых мест. Кажется также, что знание души весьма много способствует познанию всей истины, в особенно же познанию природы, так как душа есть как бы основа всех живых существ» [1, с.7-8]. Конечно же, все узнали первые строки труда великого Аристотеля, но что-то показалось необычным. Дело в том, что это не перевод П.С.Попова, к которому мы привыкли [2], а первый перевод трактата древнего грека на русский язык, выполненный В.А. Снегиревым, публикация которого началась ровно 150 лет тому назад [3]. Переводчиком был Вениамин Алексеевич Снегирев (1841–1889) – психолог, философ, богослов, переводчик [4]. Не будем здесь на этом останавливаться, хотя первый перевод и особенно комментарии к переводу [1], выполненные Снегиревым, представляют и сегодня большой интерес и позволяют точнее реконструировать многовековое развитие психологии (см. [5]).

Вернемся к самому Аристотелю. Это представляется хорошим поводом, чтобы сформулировать исходный тезис. Как бы ни складывались обстоятельства, по нашему глубокому убеждению, психология была, есть и должна оставаться *фундаментальной наукой.* В истории психологии можно найти примеры открытых кризисов, откровенных антипсихологических кампаний и т.д., которые психология успешно преодолела.

Проект, инициированный Аристотелем, который некогда был замыслен как учение о наиболее «удивительном», «возвышенном и совершенном», не может завершиться в XXI столетии стараниями потомков, которым показалось, что от психологии как фундаментальной науки можно отказаться в угоду моде или «новым научным веяниям».

Ниже мы остановимся на некоторых проблемах психологии и перпективах их решения.

Материал и методы. На основе проведенного историко-методологического исследования, целью которого было выявление трудностей и проблем в современной общей психологии, проводится обсуждение возможных подходов к их разрешению.

Методологической основой в данном исследовании послужили положения методологии истории психологии и историко-психологического исследования, философии психологии, когнитивной методологии психологии и коммуникативной методологии [6, 7].

Результаты и их обсуждение. Остановимся на некоторых результатах проведенного исследования. Прежде всего – во избежание возможных недоразумений – отметим признанные успехи психологической науки, рост числа публикаций, количества изданной литературы, возрастающего количества научных форумов разного рода, имеющих отношение к психологии. Успехи практико-ориентированной психологии также общеизвестны, не будем на этом останавливаться. Тем более, что позитивные тенденции проанализированы, сформулированы научные прогнозы развития психологической науки и практики [8, 9].

Вместе с тем рядом исследователей отмечается и наличие множества проблем. Среди них отмечается снижение престижа психологии, распространение сферы когнитивных наук и нейронаук на традиционные проблемные поля психологии, кризис доверия к результатам исследований в области психологии, множественность исследовательских подходов и, как следствие, отсутствие единства во взглядах на одни и те же вопросы и др. Перечень проблем

современной психологии легко продолжить, но важно, что в результате ставится под угрозу сам факт существования *психологии как фундаментальной науки.*

Как можно полагать, из обозначенного выше понятно, что главной угрозой для психологии сегодня многими авторами считается именно фантастическое *разнообразие подходов*, поэтому основным средством, позволяющим, по мнению психологов, справиться с этой ситуацией является *интеграция*. Как ни парадоксально звучит, но и к проблеме интеграции в психологии и поиску путей ее решения также существует *множество подходов*, психологами предложено значительное число разнообразных стратегий. Поскольку формат настоящей статьи жестко ограничен, не станем перечислять авторов и, тем более, анализировать их программы. Отметим только, что, несмотря на все усилия, проблема решается совсем не так успешно, как бы того хотелось.

Заметим, что при обсуждении проблем интеграции важно учитывать временную перспективу. В ряде предшествующих работ акцентировалось, что в современной психологии наличествуют две различные стратегии, которые условно можно обозначить как *революционную* и *эволюционную*. В соответствии с первой, решения проблем должны быть обнаружены актуально, в краткие сроки. Согласно второй, требуется создание необходимых условий, поэтому решение проблемы может в целом занимать достаточно длительный промежуток времени. Автор настоящих строк причисляет себя к сторонникам последней.

Как можно полагать, *в настоящее время* проблема интеграции психологического знания в сколь-нибудь существенном масштабе *решена быть не может*. Главная причина, почему проблема не может быть решена в настоящее время, состоит, на наш взгляд, в том, что для ее эффективного решения требуются *согласованные действия* многих членов психологического сообщества. Это в настоящее время практически неосуществимо. Очевидные трудности в решении проблемы заставили пересмотреть временные перспективы – в настоящее время, как представляется, возможно лишь *создание условий для масштабной интеграции*. Для сколь-нибудь существенного продвижения требуются *согласованные действия* по крайней мере значительной части *психологического сообщества.* Иными словами, сколько-нибудь ощутимый прогресс в разработке проблемы интеграции возможен только как результат *коллективных усилий* представителей психологического сообщества, поскольку проблема интеграции психологического знания имеет *когнитивную природу*, но ее решение может быть достигнуто только во взаимодействии психологов, то есть находится скорее *в плоскости социальной*.

Другое важное уточнение связано с принципиальным решением, в какой именно «плоскости» (уже по другому основанию) стоит искать возможное решение – в плоскости *предметной*, то есть ориентироваться на проведение *интеграции предметного психологического знания*, или же решение проблемы должно быть перенесено в плоскость *методологическую* – с помощью *методологии, ориентированной на интеграцию*, создать возможность для решения конкретных проблем, осуществляя интеграцию в ходе реального психологического исследования.

В рамках настоящей статьи нет возможности обсуждать возможные последствия реализации той или иной стратегии, это тема отдельного и достаточно объемного исследования. Здесь уместно лишь заметить, что автор относит себя к сторонникам первой ориентации – необходима именно реальная *интеграция предметного психологического знания,* поскольку иные решения ведут к практической реализации известного тезиса Зигмунда Коха, согласно которому «психология как наука» должна быть заменена совокупностью «психологических исследований» [10, 11].

Как уже было отмечено, полагаем, что психология должна сохранить *статус фундаментальной научной дисциплины, имеющей собственный предмет исследования*.

К этому вернемся ниже, а пока отметим, что решения, приводящие к фактической ликвидации психологии, стоит считать *стратегически безответственными*.

В самое последнее время был опубликован ряд работ, имеющих непосредственное отношение к *проблеме интеграции*. Отметим лишь самую последнюю – работу, имеющую, на наш взгляд, огромное значение, посвященную анализу научных подходов в современной отечественной психологии [12]. Действительно, попытка упорядочения и соотнесения различных научных подходов чрезвычайно важна. Как отмечают авторы вводной главы коллективной монографии А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко и Г.А. Виленская, «Сложнейшей задачей является попытка сравнения подходов и нахождения между ними взаимосвязей и взаимодополнений. Противостояние научных школ в отечественной психологии сменяется открытостью их границ, динамикой классических постулатов и теорий, явных и неявных взаимовлияний, которые продиктованы, с одной стороны, необходимостью консолидации научного сообщества для утверждения ценностей собственного научного знания, с другой – сменой научных парадигм и неумолимостью изменений, которые охватывают все области социальной организации, науку, культуру, социальные институции и т. п. Как верно заметила М. С. Гусельцева, хотим мы этого или нет, но мы живем в эпоху постмодерна, когда в науке происходят изменения принципов научного познания» [12, с.11-12].

Заметим, что в дальнейших исследованиях, возможно, полезной бы оказалась дифференциация методологических подходов в психологии по уровням (первый. Сугубо предварительный опыт такой дифференциации смотри в [13]).

Приведем и вывод, к которому приходят исследователи: «Сравнительный анализ ведущих методов, используемых в разных подходах, показал, что, несмотря на условность выделения ведущих методов, они дают представление о направленности методических поисков и указывают на слабую возможность их объединения либо дифференциации. Следовательно, проведенный нами анализ в большой степени обнаружил взаимосвязи и взаимопересечения при выделении ведущих, конкретизирующих понятий и методологических принципов. Авторы не ставили перед собой задачу интеграции психологических подходов, а пытались наметить пути их взаимопроникновения, сравнения специфики «оптики» и уникальности вклада в общую психологическую науку. Развитие психологической науки в рамках проведенного здесь анализа указывает на развитие науки «в куст», т. е. на создание ландшафта психологии через многообразие при взаимопроникновении разных подходов, различия которых создают единое пространство нашей науки. Единство в разнообразии и, как мы стремились показать, взаимопересечения и взаимовлияния означают эволюцию психологического знания, создающую точки роста, напряжения позиций, поиск и стремление к консенсусу, взаимопониманию, взаимоуважению, необходимых для науки, ее сохранения и прогресса» [12, с. 96].

Полностью соглашаясь с важностью и своевременностью масштабной и, заметим, беспрецедентной в нашей психологии, постановки задачи «сравнения подходов и нахождения между ними взаимосвязей и взаимодополнений», все же полагаем нужным обратить внимание на возможные риски. Они, на наш взгляд, связаны с увлечением некоторой части психологического сообщества идеями постмодернизма, широким использованием различных версий сетевого подхода и т.п. Как можно полагать, возможные риски связаны, в первую очередь, с открывающейся в этом случае перспективой утраты психологии статуса фундаментальной науки. Подчеркнем, что сохранение научной психологией этого статуса имеет решающее значение для обретения новыми поколениями психологов адекватной научно-дисциплинарной идентичности. Это, на наш взгляд, одно из основных условий сохранения психологии как науки в будущем.

Заключение. Конечно, в рамках формата настоящей публикации нет возможности привести развернутую аргументацию, поэтому предельно кратко, тезисно сформулируем лишь основные положения.

1. Необходимо *сохранение* психологией *статуса фундаментальной науки*. В начале данного текста мы приводили начальный фрагмент из труда великого Стагирита. Не хочется даже думать о том, что проект, который некогда был замыслен как учение о наиболее «удивительном», «возвышенном и совершенном», завершится в XXI столетии (спустя без малого два с половиной тысячелетия) стараниями потомков, которые даже не испробовали все возможные варианты *продолжения добывания и систематизации знаний* «о возвышенном» и «удивительном», пытаясь повысить степень его «совершенства».
2. Сохранение статуса фундаментальной дисциплины возможно при традиционном *предметном ее обосновании*. Психология должна сохранить свой статус фундаментальной научной дисциплины, что, в частности, предполагает наличие у нее *предмета*. Перспективы для сохранения психологией своего статуса есть. Подчеркнем, что именно такого предмета, который *принимается* по меньшей мере *значительной частью научного сообщества*. Вспомним, что проблема интеграции имеет *когнитивную природу*, но ее решение находится *в плоскости социальной*. В ряде предшествующих публикаций содержалось предложение о трактовке предмета психологической науки как *внутреннего мира человека*. (Здесь нет возможности развернуть аргументацию в пользу того, что именно конструкт «внутренний мир человека» в наибольшей степени для этого подходит – смотри об этом [6]).
3. Во избежание недоразумений, настоятельно подчеркнем, что речь вовсе не идет о попытке предложить универсальную теорию (вне сомнения, такую попытку – если бы она кому-то пришла в голову – должно было бы счесть проектом утопическим). Речь только о том, чтобы наметить *общее предметное пространство*, в котором могла бы происходить реальная работа по установлению взаимопонимания и (возможному в перспективе) соотнесению различных подходов в психологии. Таким образом, речь о разработке *базовой матрицы интеграции* на основе категории внутренний мир человека.
4. Как нам представляется, любой конструктивный диалог возможен только в том случае, если для него есть предметные *основания*. В данном случае его роль может выполнить общее предметное пространство, базовая матрица интеграции (подчеркнем еще раз, не какая-то конкретная трактовка).
5. Наконец, последнее положение – хотя оно вполне достойно быть первым. Психологии необходима *философия психологии* как часть психологии, а не философии [6]. Не имея возможности развернуть этот тезис, отметим, что философия психологии должна конструировать предметное пространство психологии, должна ориентировать в современной постановке и решении основных проблем психологии: психофизической, психофизиологической, психосоциальной, психохимической, психогенетической и др. Философия психологии должна обеспечивать «вписывание» психического в научную картину мира. Философия психологии должна обеспечивать *единство психологии,* объединяя в одно пространство различные составляющие: академическую психологию, практико-ориентированную, философскую психологию (см. подробнее [6]).

Завершить этот краткий текст хочется выражением глубокой веры и надежды в то, что проект, инициированный великим Аристотелем почти два с половиной тысячелетия назад буде успешно продолжаться несмотря на все трудности разного рода, а будущее психологической науки, связанное с конструктивным решением проблемы интеграции светло и прекрасно [14], многие новые поколения энтузиастов будут заново решать

вечные проблемы науки о «возвышенном и удивительном», ибо обретение знания – дело «прекрасное» и «достойное уважения». Трудности преходящи, а великий Стагирит, начиная общее дело, предупреждал: «Дать точное понятие о душе, дело во всех отношениях чрезвычайно трудное» [1, с. 14].

В заключение статьи еще раз подчеркнем. Автор вне сомнения полагает себя сторонником свободы и либерализма. В XXI столетии вряд ли найдется такой представитель психологической науки, который будет настаивать на построении общей универсальной теории психологии или общей универсальной методологии. Речь идет лишь о том, чтобы различные подходы, концепции и пр. сделать хотя бы в какой-то, пусть минимальной, степени соотносимыми. Никто не станет спорить: конечно же, все будут сторонниками многообразной цветущей флоры, но должно быть как-то определено пространство, где эти «сто цветов» произрастают.

Список использованной литературы:

1. Психологические сочинения Аристотеля. Вып. 1. Исследование о душе / пер. В. Снегирева. Казань, 1885. – 98 с.
2. Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 1. – М.: Мысль, 1975. – 550 с.
3. Психологические сочинения Аристотеля / пер. с греч. В. Снегирева // Известия и Ученые записки Императорского Казанского Университета. 1874. № 6. С. 976–1011.
4. Стоюхина Н.Ю. Вениамин Алексеевич Снегирев: психолог и богослов / Н.Ю. Стоюхина, В.А. Мазилов, А.А. Костригин // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. – С. 138-149.
5. Мазилов В.А Обращаясь к истокам: «психология Аристотеля была чудом» (о первом переводе на русский язык психологических сочинений Аристотеля) / В.А.Мазилов // Методология современной психологии. Вып. 24– М.-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2024, с.138-152
6. Мазилов В.А. Методология психологической науки: история и современность / В.А.Мазилов. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 419 с.
7. Мазилов В.А. Гл. 9. Коммуникативно-интегративный подход в психологической науке / В.А.Мазилов // Научные подходы в современной отечественной психологии. Москва, 2023. – С. 273-289
8. Журавлев А.Л. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. / А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик, А.В. Юревич // Психологический журнал, 2016, том 37, № 5. – С. 55-74
9. Журавлев А.Л. Глобальные вызовы и будущее психологии: развитие психологической науки и практики в цифровом обществе / А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик, А.В. Юревич // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 698-713
10. Koch S. The Nature and Limits of Psychological Knowledge: Lessons of a Century qua “Science” / S. Koch // American Psychologist. 1981. Vol. 36. № 3. – P. 257–269.
11. Koch S. “Psychology” or “the psychological studies”? / S. Koch // American Psychologist. 1993. V. 48. № 8. – P. 902-904
12. Научные подходы в современной отечественной психологии. Москва, – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. – 759 с.
13. Мазилов В.А. Методологические подходы в современной психологии / В.А.Мазилов // Методология современной психологии. 2023. № 18. С. 292-299.
14. Мазилов В.А. Прогресс на фоне кризиса / В.А.Мазилов // Вопросы психологии. 2017. № 6. С. 107-116

Карпов А.М., профессор, доктор медицинских наук
kam1950@mail.ru
КГМА– филиал ФГБОУ ДПО РМАНПО Минздрава России,
г. Казань, Республика Татарстан

УДК 159.9

БИО-ПСИХО-СОЦИО-ДУХОВНАЯ СТРУКТУРА РЕФЛЕКСИИ

Статья посвящена структурно-динамическому анализу процесса и результата рефлексии с обозначением ее целевых, смысловых, содержательных, психофизиологических, психологических, личностных, социальных, культуральных, идеологических и духовных составляющих. Рефлексия представлена как сравнение совокупности характеристик личности имевшихся в актуальном прошлом и новых требующихся для восстановления адаптации в наступающем будущем. Тетраединая био-психо-социо-духовная парадигма человека предложена в качестве матрицы для оптимизации рефлексии.

Ключевые слова: Рефлексия. Сравнение характеристик личности реальной и идеальной.

BIO-PSYCHO-SOCIO-SPIRITUAL STUCTURE OF REFLECTION

The article is devoted to the structural and dynamic analysis of the process and result of reflection with the designation of its target, semantic, content, psychophysiological, psychological, personal, social, cultural, ideological and spiritual components. Reflection is presented as a comparison of the totality of personality characteristics that existed in the current past and new ones required to restore adaptation in the coming future. The tetradine bio-psycho-socio-spiritual paradigm of a person is proposed as a matrix for optimizing reflection.

Keywords: Reflection. Comparison of the characteristics of the real and ideal personality

Введение Рефлексия – от лат. flexio – сгибание, ре-флексия – обратное действие – разгибание. Это анатомическое толкование, которое проецируется на психологические процессы. Обстоятельства жизни нас иногда сгибают, нагибают, напрягают, становятся некомфортными, создают потребность разогнуться, выпрямиться, расправиться, стать самим собой. Рефлексия – это процесс адаптации – приспособления к жизни дезадаптирующих ситуациях.

В чем состоит смысловое содержание рефлексии? Это анализ внешних или внутренних обстоятельств и своих реакций на них, объективная критическая оценка своих переживаний. Человеку необходимо понять себя, определить, что он почувствовал, подумал, сделал…, что было правильно, а что не правильно; понять смысл перенесенного испытания, сделать выводы, признать и исправить свои ошибки, чтобы в дальнейшей жизни учитывать больше факторов, стать мудрее, точнее, лучше, увеличить масштаб и скорость своих достижений.

Материал и методы. Имеется психологическое толкование слова «reflectio» – «отражение». В качестве метафоры представим внимательное, спокойное рассматривание себя в зеркале, со стороны, по частям, с оценкой глаз, носа, рта, волос, общего выражения, фигуры, позы, одежды и т.д.. с определением недостатков и достоинств, исправлением «минусов» на «плюсы». В результате анализа своего зеркального отражения человек получает удовлетворение, приятие себя и желание жить дальше.

От рассматривания себя в зеркале рефлексия отличается тем, что в рефлексии анализируются не зримые глазами элементы внешности человека, а невидимые характеристики его личности, психических функций и результатов их деятельности. Определяется характер фрустрирующей ситуации, реакция личности на нее, соответствие

качественное и количественная соразмерность чувств, мыслей, представлений, побуждений вызвавшей их ситуации. Оценивается также адекватность стратегий совладания – психологических защит и копингов.

То есть, рефлексия – это осознанная, целенаправленная, конструктивная, системная психическая деятельность, включающая память и мышление, состоящая в сравнении себя реального в актуальном прошлом, с собой идеальным в будущем. В результате сравнения определяются проблемы адаптации, ставятся задачи для совершенствования личности, психических функций и стратегий поведения.

Обязательным, принципиально важным элементом рефлексии, как процедуры сравнения себя настоящего с собой более совершенным и желанным, требуется идеальный образ себя. Поэтому первым шагом для конструктивной и продуктивной рефлексии является создание идеального образа самого себя и будущего, в котором человек будет жить и реализовываться.

Идеальный образ у каждого человека свой. В его конструкцию включается много элементов, характеризующих много разных качеств человека и общества – идеологии, религии, культуры, экономики, политики и др. Тема рефлексии мне напомнила откровения В.В.Маяковского, творчество которого было включено в советское школьное образование: «Когда я итожу то, что прожил…Я себя под Лениным чищу…». В ту эпоху образ действующего вождя был воплощением лучших человеческих качеств.

Рефлексией занимались люди во все времена. Она нужна для развития человека и общества, является основой самопознания, самоидентификации, самовоспитания, интеграции в социум, выбора друзей, профессии, работы, увлечений, гармонизации образа жизни и улучшения ее качества. Люди, не владеющие рефлексией, не умеют распознавать, выражать и контролировать свои чувства, из-за этого они могут много лет оставаться в безрадостных и бесперспективных отношениях, работать в профессии, которая им не нравится, не раскрывать своих способностей и не получать удовлетворения от своей бессмысленной пассивности и «жертвенности», терять свои ресурсы время.

Рефлексия может быть разной, поэтому ей нужно учиться и учить других. Это основа прогрессивного развития личности человека, его культуры и потенциала для развития. Рефлексия разрабатывается специалистами разных областей знаний – истории, философии, психологии, физиологии, педагогики, филологии, политики, психиатрии, психотерапии и др. Очевидно, что в настоящее время адекватным будет мультидисциплиарный подход и в формате био-психо-социо-духовной научной парадигмы [1], развивающей биопсихосоциальную парадигму с триединством души тела и Духа, которую сформулировал американский психиатр Д.Л. Энгель в 1977 году, ставшую классической моделью психической деятельности [2, 3].

Био-психо-социо-духовная парадигма отличается от биопсихосоциальной тем, что утверждает в представлениях о человеке тетраединство биологических, психологических, социальных и духовных составляющих, соответствующих одноименным потребностям человека.

Новым структурным элементом парадигмы, внесенным нами, является принцип объединения 4-х составляющих, который определен как потребностно-иерархический, матрешечный (голографический), соединяющий названные компоненты и распределяющий их одну в одной, как в матрешке, по строго определенной иерархии возрастания их масштаба от биологических, через психологические и социальные к духовным. Рисунок 1. Это позиционируется как общечеловеческая норма, как критерий человекомерности и нормативности, пригодный для применения в здравоохранении, образовании, воспитании, средств массовой информации и др.

Биологические потребности предназначены для обеспечения целостности и гармоничности человека в границах организма. Это потребности в воздухе, воде, еде, тепле, одежде, жилье и др. Их масштаб ограничен запросами поддержания внутреннего физического и химического баланса (гомеостаза) и саногенеза. Они поддаются точному расчету по физиологическим нормам. Как недостаточное, так и избыточное потребление даже самых полезных продуктов причиняет не пользу, а вред здоровью.

Рисунок 1 – Биопсихосоциодуховная потребностно-иерархическая структура человека – общечеловеческая норма

Психологические потребности обеспечивают адаптацию и интеграцию в малом социуме в пределах семьи, близких друзей и коллектива. Это потребности в безопасности, понимании, приятии, доверии, надежности, предсказуемости отношений в семье

Социальные потребности предназначены для обеспечения гармоничной интеграции человека в пространстве общества. Это потребности в наличии профессии, образования, работы, денег, средств связи, развлечений, профессиональном и социальном росте, признании и соблюдении гражданских прав и законов и др. Масштаб социальных потребностей соответствует третьему контуру в матрешке. Они ограничены нижестоящими биологическими, психологическими и вышестоящими духовными (нравственными) потребностями человека.

Духовные потребности предназначены для интеграции в пространство чело-вечности**.** К ним относятся высшие нравственные ценности: справедливость, совесть, честь, долг, ответственность, патриотизм, почитание родителей, предков, веры, культуры, традиций, защита страны.

В био-психо-социо-духовной структуре человека духовные потребности образуют четвертый – внешний контур, определяющий идеологию, высшие ценности, масштаб

личности, выбор целей и смыслов ее деятельности, стратегий и средств их достижения. Духовность оформляет всю структуру человека и определяет его приоритеты в жизни.

Результаты и их обсуждение. Представленная тетраединая структура человека, охватывающая все потребности, а также их четкое и обоснованное иерархическое распределение, может быть рекомендована как алгоритм и план рефлексии. Она позволяет системно обдумать и определить полноту и адекватность удовлетворения всех человеческих потребностей, гармоничность их интеграции, обнаружить и локализовать дезадаптирующие обстоятельства и негативные переживания. Признание иерархии потребностей задает направление для обретения адаптации и компенсации:

Проблемы на уровне биологических потребностей компенсируются с вышестоящих уровней – психологического (ресурсов личности и ее семьи), а также социального и духовного.

Проблемы биологического и психологического уровней компенсируются из ресурсов социума в сфере здравоохранения, психологической, социальной помощи, образования, а также духовного уровня.

Проблемы биологического, психологического и социального уровней компенсируются из ресурсов духовного уровня – творчества, религии, благодарности Богу за испытания, позитивного толкования телесных и душевных страданий, как способа совершенствования личности и избавления от ложных ценностей и заблуждений.

Эта иерархия прослеживается и в обратном направлении – сверху вниз. Разруха в идеологии разрушает психическое и соматическое здоровье, а также социальную организацию, экономику и пр.

Специалисты, применявшие био-психо-социо-духовную концепцию как инструмент для оценки адекватности и эффективности своих разработок, признавали, что она позволяла обеспечить конструктивность, комплексность, мультидисциплинарность, системность и последовательность на всех этапах выполнения работы – планирования, выполнения, анализа, обсуждения, формулирования выводов и рекомендаций.

В современную эпоху повышается запрос на актуализацию духовно-нравственных, традиционных ценностей, так как они у большой части людей перекрылись материальными и социальными, но не исчезли из био-психо-социо-духовной структуры человека. В процессе рефлексии нужно признавать духовные ценности их как высшие и возвращать их в личное и социальное пространство.

Заключение. Применение био-психо-социо-духовной структуры человека в качестве матрицы для рефлексии повышает ее конструктивность и продуктивность.

Список использованной литературы:

1. Карпов, А.М. Спасайтесь, если хотите…Самозащита и самопомощь в кризисных условиях / А.М.Карпов. – Казань: ИД «МеДДоК», 2024. – 112 с.

2. Холмогорова, А.Б., Рычкова, О.В. 40 лет био-психо-социальной модели: что нового? Социальная психология и общество. 2017; 8(4): 8–31

3. Engel, G.L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine / G.L. Engel // Psychodyn Psychiatry. – 2012. – Vol. 40, №3. – P. 377–396. – Doi: 10.1521/pdps.2012.40.3.377.

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

УДК 316.622:159.944.4-055.52-055.2

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СВЯЗЕЙ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ПРИЕМНЫХ И БИОЛОГИЧЕСКИХ МАТЕРЕЙ

В статье представлены результаты исследования, целью которого стало установление взаимосвязей копинг-стратегий и жизнеспособности, с последующим их сравнением у приемных и биологических матерей. Предполагалось, что существуют подобия в статистических связях между вариантами копинг-стратегий и типами жизнеспособности у матерей. У приемных и биологических матерей связи определены между планированием решения проблемы и внутренним локусом контроля, адаптацией; между положительной переоценкой и адаптацией, духовностью; между дистанцированием и настойчивостью. Репертуар используемых копинг-стратегий по сравнению с приемными матерями у биологических матерей шире, связи между копинг-стратегиями и жизнеспособностью более тесные.

Ключевые слова: копинг-стратегии, жизнеспособность, приемные матери, биологические матери, ресурсы

ANALYSIS CORRELATION OF COPING STRATEGIES AND RESILIENCE OF FOSTER AND BIOLOGICAL MOTHERS

The article presents the results of a study that aimed to establish correlations between copy strategies and resilience, with subsequent comparison in foster and biological mothers. It was assumed that there is a similarity in the statistical relationships between the options of the coping strategies and the types of resilience of foster and biological mothers. The foster and biological mothers have defined the relationship between planning for problem solving and internal control, adaptation; between positive reassessment and adaptation, spirituality; between distance and persistence. Compared with foster mothers, biological mothers have a broader repertoire of coping strategies, and the links between coping strategies and resilience are closer.

Keywords: coping strategies, resilience, foster mothers, biological mothers, resources

Введение. Проблема ресурсности приемных семей не вызывает сомнения, поскольку для приемных детей семья – это гарантия защиты от дисфункции и неблагополучия в биологических семьях. Рассматривая приемную семью как гарантию для последующего благополучного хода развития приемного ребенка невозможно не затронуть значимость поведения и отношения матери к детям, которая как правило выполняет главенствующую роль в такой семье.

Как утверждают отечественные исследователи в эффективных замещающих семьях доминирует мать, а следовательно ее восприятие себя, демонстрация своего поведения, проявление отношения к родственникам, складывающееся представление о своей социальной роли имеет большое значение для развития приемного ребенка. Проблема заключается в том, что сама приемная семья как форма семейного устройства существенно отличается от усыновления и опекунства, в первую очередь тем, что должна быть «профессиональной», однако в реальности не все семьи, даже прошедшие подготовку, справляются с возникающими перед ними трудностями. Отсутствие необходимых компетенций при взаимодействии с приемными детьми могут породить неуверенность, страх, тревогу, напряжение, ведущие к постепенно развивающемуся семейному стрессу. Видимо поэтому российский

ученый А.В. Махнач утверждает, что подобные семьи должны обладать определенными ресурсами для того, чтобы быть жизнеспособной семейной системой [1].

Зачастую в психологии проблема ресурсов рассматривается в русле гуманистического направления психологии в связи с исследованиями позитивных свойств личности. Одно из них связано с изучением совладания с трудными жизненными событиями, с которыми люди за счет личностных качеств и свойств преодолевают стресс. В этой связи развивается проблематика психологического совладания (копинг-поведение), раскрываются личностные характеристики, которые либо способствуют, либо препятствуют совладанию с сложными жизненными ситуациями.

Однако мы не обнаружили таких исследований, которые бы позволяли определить взаимосвязь копинг-поведения и жизнеспособности приемных матерей, как личностного ресурса, помогающего стравляться с семейными стрессами.

Целью нашей работы стало установление корреляционных связей копинг-стратегий и жизнеспособности у приемных и биологических матерей.

Материал и методы. Основой в исследовании стал дедуктивно-корреляционный дизайн. Исходным материалом послужили исследования отечественных и зарубежных ученых. Для достижения цели исследования использовались теоретические и эмпирические методы, в частности методика «Стратегии совладающего поведения» (ССП) – («Ways of Coping Questionnaire» (WCQ), вариант предложенный Л.И.Вассерманом и др. [2]; тест «Жизнеспособность взрослого человека», автор – А.В.Махнач [1].

Результаты и их обсуждение. Проверка на соответствие нормальному распределению результатов по использованным в работе методикам показала на отсутствие нормального распределения, поэтому для последующего анализа все данные были переведены в z-баллы.

На следующем шаге с помощью параметрического коэффициент корреляции r-Пирсона были определены достоверные связи между показателями копинг-стратегий и жизнеспособности приемных матерей.

На основании проведенного анализа, были установлены 6 значимых корреляций, из них 4 – положительные, 2 – отрицательные. Так положительные корреляции определены между копинг-стратегией *планирование решения проблемы* и шкалами жизнеспособности – *внутренний локус контроля*, *совладание и адаптация*; копинг-стратегией *положительная переоценка* и шкалами жизнеспособности – *совладание и адаптация*, *духовность*. Отрицательные корреляции установлены между копинг-стратегией *дистанцирование* и шкалой жизнеспособности – *настойчивость*, копинг-стратегией *бегство-избегание* и шкалой жизнеспособности – *семейные и социальные взаимосвязи*.

Проверка по критерию гамма показала на подтверждение 5 связей между копинг-стратегией *планирование решения проблемы* и шкалами жизнеспособности – *внутренний локус контроля* ((0,247), при p=0,009), *совладание и адаптация* ((0,285), при p=0,001); копинг-стратегией *положительная переоценка* и шкалами жизнеспособности – *совладание и адаптация* ((0,174), при p=0,041), *духовность* ((0,196), при p=0,024); копинг-стратегией *дистанцирование* и шкалой жизнеспособности *настойчивость* ((−0,159), при p=0,037). Не подтвердилась связь между копинг-стратегией *бегство-избегание* и шкалой жизнеспособности *семейные и социальные взаимосвязи* ((−0,132), при p=0,145).

По нашему мнению, связь *планирование решения проблемы* как продуктивной копинг-стратегии с *внутренним локусом контроля* и с *адаптацией*, объясняется тем, что приемные матери, с высоким показателем поиска стратегии разрешения проблемы, считают себя во многом ответственными за свое поведение при взаимодействии с приемными детьми, а также обладают более адаптивными вариантами поведения, а следовательно, высоким потенциалом жизнеспособности. Такие результаты отчасти подтверждаются другими авторами. В частности, изучая копинг-стратегии женщин переходного возраста,

переживающих экзистенциальный кризис, О.Р. Тенн выявила положительную связь между адаптированностью и планированием решения проблемы [3]. Также в исследовании Ю.А. Ереминой при выявлении копинг-стратегий матерей, воспитывающих детей раннего возраста, одной из достигших высокого уровня выраженности была определена стратегия планирования решения проблемы [4, с. 79].

Связь *положительной переоценки* с *адаптацией* и *духовностью* перекликаются с исследованием, проведенным М.А. Одинцовой с коллегами, которые у матерей детей с инвалидностью, и у матерей здоровых детей в иерархии копингов на первом месте определили такие созидательные стратегии преодоления, как активное совладание, планирование, принятие и позитивное переформулирование [5, с. 95]. Связь положительной переоценки с духовностью вероятно объясняется положительным переосмыслением сложившейся ситуации и представлением ее как стимула для личностного роста.

Помимо того, копинг-стратегия дистанцирование имеет отрицательную значимую связь с настойчивостью. Вероятно, чем меньше эмоциональная вовлеченность приемной матери в ситуацию преодоления негативных переживаний при взаимодействии с приемным ребенком, тем больше проявляется ее настойчивость. И наоборот, чем больше приемная мать дистанцируется от негативных переживаний, тем меньше настойчивости она проявляет при взаимодействии с приемными детьми.

Вместе с тем, по мнению Е. В. Куфтяк, эффективность не может зависеть только от выработанной стратегии. Даже если учесть, что традиционно копинг рассматривается как ряд конструктивных усилий, направленных на защиту семьи, могут присутствовать побочные эффекты или затраты на совладание. «Побочные эффекты копинга возникают в тех случаях, когда преодоление трудностей было достаточно успешным, но для преодоления воздействия стрессора наносится ущерб другим сферам жизни человека. По мнению исследователей, длительные попытки справиться с трудностями приводят к усталости и истощает энергию познания. Кроме того, использование стратегии в неподходящих ситуациях может привести к чрезмерной генерализации стратегий совладания» [6, с. 18]. Активное использование проблемно-ориентированного копинга без эмоционально-ориентированной стратегии также повышает вероятность возникновения межличностных проблем, поскольку уменьшает возможность отреагирования негативных эмоций [6].

Последующей задачей в нашем исследовании стало определение связей копинг-стратегий и жизнеспособности у биологических матерей. Анализ полученных результатов был осуществлен по аналогии с предыдущей группой матерей.

На основании проведенной работы были выявлены 19 значимых корреляций, из них 8 – положительные, 11 – отрицательные. Так положительные корреляции отмечаются между копинг-стратегией *поиск социальной поддержки* и шкалой жизнеспособности – *семейные и социальные взаимосвязи*; копинг-стратегией *планирование решения проблемы* и шкалами жизнеспособности – *самоэффективность*, *настойчивость, внутренний локус контроля, совладание и адаптация;* копинг-стратегией *положительная переоценка* и шкалами жизнеспособности – *самоэффективность, совладание и адаптация, духовность.* Отрицательные корреляции устанавливаются между копинг-стратегией *конфронтация* и шкалами жизнеспособности – *совладание и адаптация, семейные и социальные взаимосвязи*; копинг-стратегией *дистанцирование* и шкалой жизнеспособности – *настойчивость*; копинг-стратегией *самоконтроль* и шкалой жизнеспособности – *семейные и социальные взаимосвязи*; копинг-стратегией *принятие ответственности* и шкалами жизнеспособности – *самоэффективность, настойчивость, совладание и адаптация, семейные и социальные взаимосвязи*; копинг-стратегией *бегство-избегание* и шкалами жизнеспособности – *настойчивость, совладание и адаптация, семейные и социальные взаимосвязи*.

Проверка по критерию гамма показала на подтверждение связей между копинг-стратегией *конфронтация* и шкалами жизнеспособности – *совладание и адаптация* ((−0,162),

при p=0,031), *семейные и социальные взаимосвязи* ((−0,225), при p=0,003); копинг-стратегией *самоконтроль* и шкалой жизнеспособности – *семейные и социальные взаимосвязи* ((−0,169), при p=0,038); копинг-стратегией *принятие ответственности* и шкалами жизнеспособности – *самоэффективность* ((−0,193), при p=0,024), *настойчивость* ((−0,255), при p=0,000), *совладание и адаптация* ((−0,222), при p=0,003), *семейные и социальные взаимосвязи* ((−0,225), при p=0,004); копинг-стратегией *бегство-избегание* и шкалами жизнеспособности – *настойчивость* ((−0,243), при p=0,000), *совладание и адаптация* ((−0,239), при p=0,000), *семейные и социальные взаимосвязи* ((−0,317), при p=0,000); копинг-стратегией *планирование решения проблемы* и шкалами жизнеспособности – *самоэффективность* ((0,338), при p=0,000), *настойчивость* ((0,257), при p=0,002), *внутренний локус контроля* ((0,280), при p=0,000), *совладание и адаптация* ((0,241), при p=0,008); копинг-стратегией *положительная переоценка* и шкалами жизнеспособности – *самоэффективность* ((0,204), при p=0,007), *совладание и адаптация* ((0,208), при p=0,015), *духовность* ((0,260), при p=0,001).

Не подтвердилась связь между копинг-стратегией *дистанцирование* и шкалой жизнеспособности – *настойчивость* ((−0,126), при p=0,101); копинг-стратегией *поиск социальной поддержки* и шкалой жизнеспособности – *семейные и социальные взаимосвязи* ((0,132), при p=0,121).

Таким образом, из 19 корреляций были подтверждены – 17 связей. Причем, как у приемных, так и у биологических матерей связи подтверждаются между копинг-стратегией *планирование решения проблемы* и шкалами жизнеспособности – *внутренний локус контроля*, *совладание и адаптация*; копинг-стратегией *положительная переоценка* и шкалами жизнеспособности – *совладание и адаптация*, *духовность*; копинг-стратегией *дистанцирование* и шкалой жизнеспособности *настойчивость*.

Однако, как видно из проведенного исследования, репертуар копинг-стратегий по сравнению с приемными матерями у биологических матерей существенно шире, а связи по силе отмечаются не только слабые, но и средние, что свидетельствует о более тесной связи изучаемых переменных.

Заключение. По результатам проведенного эмпирического исследования было установлено:

− Во-первых, у приемных матерей определены положительные связи копинг-стратегий с жизнеспособностью по следующим шкалам: *планирование решения проблемы* и *внутренний локус контроля*, *совладание и адаптация*; *положительная переоценка* и *совладание и адаптация*, *духовность*. Отрицательные связи выявлены между *дистанцированием* и *настойчивостью*. По силе все они имеют слабую связь.

− Во-вторых, у биологических матерей определены положительные связи копинг-стратегий с жизнеспособностью по следующим показателям: *планирование решения проблемы* и *самоэффективность*, *настойчивость*, *внутренний локус контроля*, *совладание и адаптация*; *положительная переоценка* и *самоэффективность*, *совладание и адаптация*, *духовность*. Отрицательные связи выявлены между *конфронтацией* и *совладанием, адаптацией, семейными и социальными взаимосвязями*; *самоконтролем* и *семейными и социальными взаимосвязями*; *принятием ответственности* и *самоэффективностью, настойчивостью, совладанием и адаптацией, семейными и социальными взаимосвязями*; *бегством-избеганием* и *настойчивостью, совладанием и адаптацией, семейными и социальными взаимосвязями*. По силе выявленные корреляции имеют слабую и среднюю силу.

− В-третьих, по сравнению с биологическими матерями, матери приемные имеют меньше связей копинг-стратегий с показателями жизнеспособности, что свидетельствует о более слабой жизнеспособности приемных матерей.

− В-четвертых, несмотря на то, что некоторые авторы такие копинг-стратегии как *планирование решения проблемы* и *положительная переоценка* относят к продуктивным

проблемно-ориентированным копингам, но без использования эмоционально-ориентированных стратегий, которые уменьшают возможность отреагирования негативных эмоций, могут увеличивают вероятность возникновения межличностных проблем, в том числе и при взаимодействии с детьми.

− В-пятых, связь такой копинг-стратегии как *положительная переоценка* с *духовностью* может рассматриваться как ориентированность приемных и биологических матерей на личностный рост, на саморазвитие.

Список использованной литературы:

1. 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.

2. 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.

3. Тенн, О.Р. Изучение копинг-стратегий женщин переходного возраста, переживающих экзистенциальный кризис / О.Р. Тенн // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – 3 (11). – URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 09.10.2024).

4. Еремина, Ю.А. Доминирующие копинг-стратегии, воспитывающей ребенка раннего возраста / Ю.А. Еремина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – Вып. 11 (164). – С. 77–81.

5. Жизнестойкость, самоактивация и копинг-стратегии матерей в условиях инвалидности ребенка как вызова / М.А. Одинцова [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. – 2023. – Том 31, № 1. – С. 79–106. – DOI: 10.17759/cpp.2023310104.

6. Куфтяк, Е.В. Концепция семейного совладания: основные положения / Е.В. Куфтяк // Медицинская психология в России. – 2012. – № 5 (16). – С. 18. – EDN ZOPIPH.

Лаптёнок А.С., профессор, доктор философских наук
зав. кафедрой философии и методологии науки
laptenokas@bsu.by
БГУ, г. Минск, Республика Беларусь

УДК 17.02+316.42

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье анализируются психологические аспекты нравственного развития личности в условиях ценностной неопределенности. На основании выделения когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственной культуры, выявляются особенности становления и развития моральности индивида.

Ключевые слова: Личность, психология развития, нравственное развитие личности, ценность, ценностные ориентации, моральная автономия личности.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MORAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY

The article analyzes the psychological aspects of the moral development of a personality in conditions of value uncertainty. Based on the allocation of cognitive, emotional and behavioral components of moral culture, the peculiarities of the formation and development of an individual's morality are revealed.

Keywords: Personality, developmental psychology, moral development of personality, value, value orientations, moral autonomy of personality

Введение. Нравственное развитие личности представляет собой процесс становления и изменения индивида как субъекта морали, предполагающий выработку, на основе усвоения нравственного опыта человечества, индивидуальной системы моральных ценностей, которая свидетельствует о нравственном самоутверждении и целостности личности.

Нравственное развитие личности связано с изменениями ценностных ориентаций и интересов личности, приводящих к качественным преобразованиям ее духовного мира в конечном итоге влияющих и на формирование личностных образований, в том числе нравственных качеств. Изменения, затрагивающие нравственный мир человека не могут иметь поверхностного характера, они всегда сущностны.

Наряду с множественностью воздействующих на процесс нравственного развития личности факторов необходимо учитывать и усложнение в целом духовно-нравственного мира современного учащегося и возрастание степени автономизации моральности индивида. В связи с этим наблюдается очевидный парадокс: при условии соблюдения нравственного «суверенитета» личности большую значимость приобретает процесс самодетерминации деятельности индивида и результат воспитывающего воздействия далеко не всегда совпадает намечавшимися целями. При манипулятивном влиянии результат более очевиден и достижим. Создается ситуация «принужденной моральности», последствия которой не столь однозначны. С одной стороны, как будто достигается приемлемый результат: воспитанник действует в соответствии с требованиями, «как нужно». С другой – с ослаблением внешнего воздействия и контроля для индивида отпадает необходимость подчиняться тем требованиям, которые не соответствуют его личностным предпочтениям и ценностям. Конечно, принудительная моральность более социально приемлема, нежели асоциальное поведение, однако она не может рассматриваться в качестве цели нравственного развития личности, т.к. в данном случае можно говорить о неразвитости нравственного сознания, несформированности стремления к саморазвитию и механизмов самоконтроля.

В моральном развитии личности можно выделить три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. На разных этапах развития личности возможны различные «пропорции» этих трех компонентов, но все же необходимо подчеркнуть их взаимосвязь и взаимообусловленность. Традиционно когнитивному аспекту нравственного развития оделяется большее внимание и для этого имеются все основания, т.к. существеннейшие составляющие нравственной культуры личности связаны с рациональным постижением накопленного нравственного опыта общества, системы моральных ценностей, формированием собственного морального сознания и способности моральной рефлексии и т.п. Значительна и роль этического сознания человека, что подразумевает высокую степень развитости абстрактного мышления, необходимого для формирования личностных осознанных моральных принципов. Высокая культура этического мышления помогает лучше разобраться в ситуации морального конфликта, лучше ориентироваться в мире человеческих отношений, давать более адекватную оценку как поступкам окружающие, так и своим собственным, помогает обоснованию своего поведения. И не случайно в основу ведущих классификаций уровней нравственного развития личности положен когнитивный аспект.

Эмоциональное развитие связано, прежде всего, с формированием моральных чувств. Чувства и эмоции связаны с мотивационной сферой человеческой жизни. В формировании эмоционально-чувственного уровня моральности большую роль играют не только генетические задатки индивида, его конкретные черты и порог моральной чувствительности, но также и личный опыт, связанный с восприятием социокультурных стереотипов выражения эмоций. Формирование моральной интуиции, чувства стыда, совести, вины, любви и ненависти, сострадания и т.п. не в меньшей степени характеризуют моральность личности, чем моральные принципы, которыми он руководствуется. Но, с другой

стороны, моральные чувства пронизаны интеллектуальным началом, они, если использовать выражение К.С.Станиславского, – «умные чувства».

Поведенческий компонент нравственного развития личности неявно подразумевается при анализе этого процесса, так как именно в поступках, в отношении к другим людям объективируется и моральное сознание, и моральные чувства. Но здесь в большей степени, чем в отношении к первым двум компонентам, значима функция научения. Это относится и к приобщению индивида с раннего детства к правилам этикета. Очень большую роль играют и этнические стереотипы поведения.

Здесь необходимо подчеркнуть, что нравственное развитие личности может вызываться внешними причинами, изменившимися обстоятельствами, целенаправленной системой воспитания и т.п., но осуществляется оно только собственной деятельностью.

За основу выделения стадий нравственного развития личности обычно берутся когнитивные возрастные изменения. Однако в связи с этим необходимо отметить, что переход на другую возрастную ступень не гарантирует автоматически достижения и более высокого уровня нравственного развития. Действительно, можно коррелировать появление новых потенциальных возможностей для развития личности с возрастными изменениями. Например, формирование мировоззренческой позиции личности связывается с подростковым возрастом. Соответственно, предполагается, что в этот период происходит и процесс нравственной автономизации личности, способной совершать собственный моральный выбор. Однако в действительности достаточно часто индивид остается на стадии гетерономной морали с достаточно размытыми представлениями о моральной ответственности и инфантильными взглядами о должном. Тем не менее в подростковом и юношеском возрасте формируется моральная идентичность личности, напрямую связанная с поисками смысложизненных ориентаций, определением личностных целевых установок и можно говорить о некоей доминанте ее мировоззренческой направленности.

Именно в этот период закладывается личностный нравственный проект, определяющий жизненную стратегию и нравственную позицию по отношению к обществу, другим людям и самому себе. В случае господства патерналистских отношений в микросоциуме, гиперопеке в воспитании ребенка, личностные качества, соответствующие формированию нравственной зрелости, так могут и не проявиться. Социальный и моральный инфантилизм, как правило, является следствием отсутствия возможностей для принятия самостоятельного выбора и, соответственно, несформированности чувства ответственности. Таким образом, в нравственном развитии личности возможен дисбаланс между ожидаемыми в определенном возрасте проявлениями нравственного сознания и поведения и реальным уровнем из развитости.

Одна из существенных особенностей развития личности заключается в том, что ее нравственного формирование возможно лишь на пути усвоения накопленного опыта, вхождения в мир культуры. Отсюда достаточно распространенный тезис о необходимости приобщения детей и молодежи к ценностям культуры, которые, как правило, ограничиваются только лишь теми, которые приемлемы для конкретной социальной общности, тем самым ограничивая возможности индивидуального выбора. «Приобщают» к тем ценностям, которые видятся предпочтительными. Однако моральное развитие индивида связано только лишь с его собственными усилиями, его включенности в ценностный мир, наделение личностным смыслом общественных ценностей. В противном случае мораль приобретает отчужденный характер по отношению к индивиду, он воспринимает ценности и нормы как навязываемые ему, отсюда противодействие процессу воспитания, которое нередко приобретает морализаторские формы. Морализаторство как поучение, как палка о двух концах – с одной стороны, правильные фразы, с другой – у воспитуемого всегда есть возможность сопоставить, соответствует ли в своем поведении воспитатель тем требованиям, которые он предъявляет другому. Говоря словами К. Маркса,

воспитатель должен быть сам воспитан. И право на морализацию могут иметь люди с безупречной моральной репутацией, с наличием которых по причине сложностей бытия, всегда большая проблема. Тонкость и сложность морального воздействия на другого состоит в том, что воспитатель в состоянии передать *свое* понимание ситуации, *свое* восприятие ценностей, но навязывание другому «своего» чаще всего оборачивается манипулятивными формами воздействия. Неудивительно поэтому та сила внутреннего, а иногда и явного сопротивления, которую демонстрируют пытающиеся защитить свое «Я» подростки, часто записываемые в «трудные». Конформистски настроенный индивид при отсутствии собственной нравственной позиции легче всего поддается различным влияниям. Благо, если такие воздействия положительного плана.

Личность, развиваясь, приходит к осознанию расширяющихся возможностей воздействия не только на окружающий мир, но и на самого себя. Несомненно, это связано с формированием моральной рефлексии, способности достаточно критически оценивать свои поступки, ценности, стратегию своей жизни в целом. Моральная рефлексия – одна из предпосылок внутреннего развития личности. Но, пожалуй, при всей очевидности сказанного необходимо сразу же обозначить некоторые границы. Ведь моральная рефлексия предполагает достаточно высокий уровень самосознания и культуры человека. А всегда ли это так? Поэтому более корректно можно сказать, что моральная рефлексия и самооценка выступают в качестве предпосылки развития только тогда, когда возникает внутренняя потребности развития. Можно в связи с этим утверждать, что нравственное развитие человека не всегда может сопровождаться развитой моральной рефлексией, а более связано с влиянием внешних факторов. И, несомненно, процесс изменения ценностных ориентаций и линия поведения, не приводящий к совершенствованию, усложнению его духовно-нравственного мира, далеко не всегда опосредован становлением и развитием личности как морального субъекта, как творца своей судьбы и свободного морального выбора. И если предположить, что со дня рождения каждый человек заключает в себе определенный личностный моральный потенциал, который остается лишь как возможность, не раскрывается в сознании и деятельности, то это есть уровень морального существования, слепо детерминированный существующими обстоятельствами.

Становления и развитие личности осуществляется через отношения с другими людьми. И система межличностных координат, в рамках которой живет личность, дает в какой-то степени ответ на направленность ее отношения к миру. Межличностные отношения, связанные с различными сферами человеческой жизнедеятельности – от бытовой до профессионально-трудовой – определяют способ формирования и реализации духовно-нравственного потенциала личности, полноту и интенсивность его проявлений. Моральные качества, ценностные представления объективируются в системе этих отношений. В значительной степени личность творит свои жизненные отношения путем выбора: друзей, профессии, семьи и т.д., но через них – и самого себя.

Нравственные требования складываются на основе обобщения социального опыта многих поколений, поэтому можно смело говорить о постоянной актуальности морального наследия, в котором сформулированы универсальные требования: золотое правило морали: «поступай по отношению к другим так, как ты хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе», общегуманистические принципы: «не убий», «не лги», «не кради».

Основным принципом морали и нравственного воспитания является гуманизм. Гуманизм – принцип, 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. Является отражением высокого уровня сознательного отношения человека к другим людям и предполагает борьбу с любыми формами человеконенавистничества.

Фурманов И.А., профессор, доктор психологических наук
зав. кафедрой социальной и организационной психологии
fourmigor@gmail.com
БГУ, г. Минск, Республика Беларусь

УДК 159.923

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В КОММУНИКАЦИОННЫХ РЕАКЦИЯХ НА РЕВНОСТЬ В ОДНОПОЛОЙ И РАЗНОПОЛОЙ ДРУЖБЕ

В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования половых и возрастных различий в коммуникационных реакциях на ревность в однополой и разнополой дружбе.

Ключевые слова: дружеская ревность, коммуникационные реакции на ревность, однополая и разнополая дружба, половые и возрастные различия.

GENDER AND AGE DIFFERENCES IN COMMUNICATION RESPONSES TO JEALOUSY IN SAME-SEX AND OPPOSITE-SEX FRIENDSHIPS

The article discusses the results of an empirical study of gender and age differences in communication responses to jealousy in same-sex and opposite-sex friendships.

Keywords: friendly jealousy, communication reactions to jealousy, same-sex and opposite-sex friendship, gender and age differences.

Введение. Ревность представляет собой особое эмоциональное состояние, специфическую форму тревоги, возникающую из-за недостатка уверенности в привязанности того, кого любит индивид. В целом ревность определяется как любая негативная реакция, вызываемая внедиадическими отношениями близкого партнера с другим индивидом, которые являются реальными, предполагаемыми либо вероятностными в будущем [1, 2].

В большинстве исследований феномен ревности изучался в романтических или супружеских отношениях. Вместе с тем, системе дружеских отношений практически на было уделено должного внимания.

Ревность в дружеских отношениях – это психический феномен, аттитюд (интеграция эмоций, мыслей и действий), возникающий в ситуациях, когда активность партнера (близкого друга или подруги) связана с вовлеченностью в отношения за пределами диадической дружбы с другим индивидом, который воспринимается как угрожающий конкурент [3]. Эмоциональные, когнитивные и поведенческие реакции составляют коммуникационную систему ревности. Коммуникационная система ревности – это определённая форма реагирования индивида на ситуацию, провоцирующую ревность (то есть ситуация появления реального или мнимого соперника, угрожающего близким отношениям), направленные на сохранение дружеских связей и удержание значимого партнера (близкого друга, подруги).

Цель работы – выявить половые и возрастные различия в коммуникационных реакциях на ревность в однополой и разнополой дружбе.

Материал и методы. Для исследования ревности в однополой и разнополой дружбе использовалась методика «Коммуникативные реакции на ревность в дружеских отношениях – КРРДО», разработанная и валидизированная И.А. Фурмановым и Л.А. Шостак [4]. Методика КРРДО позволила измерить степень выраженности 10-ти тактик поведения с позиции ревнующего и ревнуемого индивидов по 7-балльной шкале Лайкерта (1 – «Совершенно не согласен», 7 – «Полностью согласен»). Оценивались следующие реакции:

- *интегративная коммуникация* – прямая, просоциальная коммуникация с партнером, попытки решения проблемы ревности через конструктивное взаимодействие;
- *негативная аффективная экспрессия* – демонстрация негативных эмоций;

- *активное дистанцирование* – выражение непринятия, игнорирование партнера, уменьшение привязанности к нему;
- *избегание/отрицание* – непрямые действия, предпринимаемые, чтобы избежать обсуждения вопросов, связанных с ревностью;
- *насильственное взаимодействие/угрозы* – прямые, агрессивные вербальные и невербальные угрозы или фактическое насилие над партнером;
- *дистрибутивная коммуникация* – прямая, асоциальная коммуникация с партнером, попытки решения проблемы ревности через конфликтное взаимодействие;
- *контроль/ограничение* – действия, используемые для того, чтобы контролировать поведение партнера и ограничить доступ к конкурентам;
- *компенсация/замещение* – попытки угодить партнеру, сделать ему что-то приятное, стать более близким другом;
- *манипуляция* – действия, предназначенные для того, чтобы вызвать негативные переживания у партнера и/или возложить на него ответственность за изменение ситуации;
- *контакт с соперником* – активная коммуникация с конкурентом, попытки противостоять сопернику [5].

В исследовании приняли участие 360 респондентов (женщины, N = 193; мужчины, N = 167), из них старшеклассники в возрасте 14-16 лет (46 женщины и 54 мужчины) и студенты, в возрасте 19-23 года (147 женщины и 113 мужчин), находящихся в однополых и разнополых дружеских отношениях.

Полученные данные подвергались статистической обработке с помощью программы SPSS Statistics v. 13 (рассчитывались среднее, стандартное отклонение, t-критерий Стьюдента).

Результаты и их обсуждение.

Половые различия в реакциях на ревность в однополой дружбе. В результате сравнительного анализа было установлено, что женщины в сравнении с мужчинами имеют значимо более высокие показатели по таким реакций, как интегративная коммуникация (M=5,21, SD=1,41 против M=4,19, SD=1,53, p<0.001), негативная аффективная экспрессия (M=3,37 , SD=1,56 против M=2,82, SD=1,34, p<0.001), активное дистанцирование (M=2,38, SD=1,32 против M=2,03, SD=0,90, p=0.005), избегание/отрицание (M=2,57, SD=1,42 против M=2,22, SD=1,16, p=0.012). Вместе с тем у мужчин в сравнении с женщинами выявлены более высокие показатели реакций по шкалам насильственного взаимодействия/угроз (M=1,60, SD=0,91 против M=1,18, SD=0,47, p<0.001), манипуляции (M=1,61, SD=0,91 против M=1,30, SD=0,61, p<0.001) и контакта с соперником (M=1,48, SD=0,90 против M=1,14, SD=0,34, p<0.001).

Половые различия в реакциях на ревность в разнополой дружбе. Сопоставление реакций по половому признаку показало, что женщины в сравнении с мужчинами имеют значимо более высокие показатели только по такой реакции, как интегративная коммуникация (M=4,88, SD=1,41 против M=4,18, SD=1,56, p<0.001). В тоже время, у мужчин в сравнении с женщинами выявлены более высокие показатели реакций по шкалам насильственного взаимодействия/угроз (M=1,69, SD=1,15 против M=1,23, SD=0,50, p<0.001), дистрибутивная коммуникация (M=2,04, SD=1,30 против M=1,51, SD=0,79, p<0.001), контроль/ограничение (M=2,01, SD=1,35 против M=1,35, SD=0,68, p<0.001) манипуляции (M=1,89, SD=1,27 против M=1,34, SD=0,65, p<0.001).

Возрастные различия в реакциях на ревность в однополой дружбе. В результате сравнительного анализа было установлено, что старшеклассники в сравнении со студентами обнаруживают более высокие показатели компенсации/замещения (M=3,58, SD=1,64 против M=2,39, SD=1,38, p<0.001), манипуляции (M=1,59, SD=0,90 против

M=1,39, SD=0,72, p=0.033) и контакта с соперником (M=1,43, SD=0,77 против M=1,25, SD=0,64, p=0.034). Студенты отличаются от старшеклассников только более высокими показателями негативной аффективной экспрессии (M=3,26 , SD=1,47 против M=2,73, SD=1,49, p=0.002).

Возрастные различия в реакциях на ревность в разнополой дружбе. Сопоставление реакций по возрастному признаку показало, что старшеклассники в сравнении со студентами имеют значимо более высокие показатели только по такой реакции компенсация/замещение (M=3,21, SD=1,91 против M=2,53, SD=1,60, p=0.002). В тоже время, студенты отличаются от старшеклассников только более высокими показателями негативной аффективной экспрессии (M=3,30 , SD=1,61 против M=2,88, SD=1,51, p=0.036).

Заключение. Таким образом, в результате сравнительного анализа коммуникационных реакций на ревность выявлены следующие половые и возрастные различия:

1) В однополой и разнополой дружбе вне зависимости от пола и возраста индивидов доминирующими ревностными реакциями являются интегративная коммуникация, негативная аффективная экспрессия и компенсация/замещение.
2) Не зависимо от типа дружеских отношений женщины в сравнении с мужчинами имеют значимо более высокие показатели по такой реакции, как интегративная коммуникация.
3) Не зависимо от типа дружеских отношений мужчины в сравнении с женщинами имеют значимо более высокие показатели по таким реакциям как насильственное взаимодействие/угрозы и манипуляции.
4) Не зависимо от типа дружеских отношений старшеклассники в сравнении со студентами имеют значимо более высокие показатели только по такой реакции компенсация/замещение.
5) Не зависимо от типа дружеских отношений Студенты отличаются от старшеклассников только более высокими показателями негативной аффективной экспрессии.

Список использованной литературы:

1. Bringle, R.G. Extradyadic relationships and sexual jealousy / R.G. Bringle, B. Buunk // Sexuality in close relationships / ed. by K. McKinney, S. Sprecher. Hillsdale, 1991.– P. 135–153.
2. Pines, A.M. Romantic Jealousy: How to recognize where jealousy comes from and how to cope with it / A.M. Pines, C.F. Bowes // Psychol. Today. – 1992. – № 3. – P. 8–16.
3. Шостак, Л.А. Ревность в триадических дружеских отношениях / Л.А. Шостак, И.А. Фурманов // Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология. – 2017. – № 3. – С. 97–103.
4. Фурманов, И.А. Тактики поведения в ситуации переживания ревности: Методика «Коммуникативные реакции на ревность в дружеских отношениях» / И.А. Фурманов, Л.А. Шостак // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 14 / рэдкал. : А.П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». Мінск : АПА, 2016. – С. 464–477.
5. Guerrero, L.K. Coping with the green-eyed monster: Conceptualizing and measuring communicative responses to romantic jealousy / L.K. Guerrero [et al.] // Western Journal of Communication. – 1995. – Vol. 59. – P. 270–304.

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

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ КРИЗИСНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье рассматриваются состояние отечественной психологии. Анализируются причины «потери» в психологии человека, замены души на психику, диалога на монолог. Предлагается рассмотреть психологию повседневности в качестве методологического основания кризисной психологии. Представлена формула психологии повседневности, теоретические источники и методы изучения психологии повседневности.

Ключевые слова: потеря человека, диалог, душа, психология повседневности, кризисная психология, интерпретация, репрезентация.

PSYCHOLOGY OF EVERYDAY LIFE AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR CRISIS PSYCHOLOGY

The article examines the state of domestic psychology. The reasons for the "loss" in human psychology, the replacement of the soul with the psyche, and dialogue with a monologue are analyzed. It is proposed to consider the psychology of everyday life as a methodological basis for crisis psychology. The formula of everyday psychology, theoretical sources and methods for studying the psychology of everyday life are presented.

Keywords: loss of a person, dialogue, soul, psychology of everyday life, crisis psychology, interpretation, representation.

Введение. В конце 80-х начале 90-х годов прошлого века автор этих строк возглавил чернобыльское направление в белорусской психологии. В 1997 году появился термин – кризисная психология. Со временем пришло понимание необходимости «выбрать» методологическое направление, которое могло бы объяснять как теорию, так и практику работы психологов по преодолению последствий Чернобыльской катастрофы, по преодолению любых кризисных событий [5].

К тому времени абсолютный диктат марксистской идеологии был слегка нарушен, но не поколеблен, и нам казалось, что мы свободны выбрать любое направление – главное, чтобы оно адекватно отражало и объясняло ту проблему, над которой ты работаешь.

Но как выбирать из того, что ты не знаешь? Диктат то был нарушен, но замены не произошло: да мы знали, что марксизм это что-то не сосем адекватное, но одновременно мы не знали, не были знакомы с более адекватными направлениями. В дальнейшем мы чаще перенимали не теоретические основы, а практику, технику работы и нам казалось, что этого достаточно. Мы искали практику оказания помощи и не обращали внимание из какой теории эта практика вышла.

В то же время в отечественной психологии в 1988 году в журнале «Вопросы психологии» прошло обсуждение состояния психологической науки и практики в форме круглого стола под названием «Перестройка психологии: проблемы, пути решения». 28 ученых и практиков из Москвы, Ленинграда, Киева и еще 8 областных педагогических институтов в четырех номерах журнала (1, 2, 3, 4) дали оценку состояния психологии, причины застоя и пути выхода из него.

Дискуссия на страницах журнала представила неприглядную картину состояния советской психологии к моменту начала выполнения «Программы по психологической помощи детям и подросткам пострадавшим от последствий Чернобыльской катастрофы», которая была обречена на провал из-за неготовности психологии к практической деятельности.

Я выбрал выступление трех психологов и предлагаю резюме их выступлений.

1. На сегодняшний день надо констатировать, – отмечает Е.В. Щедрина (журнал «Вопросы психологии»), – психология мало вторгается в реальную жизнь, при том, что люди нуждаются в ответе на интересующие их жизненные вопросы. (№1, с.12) Утверждение правильное, но очень мягкое, так как в действительности психология за общими словами, инструментарием забыла и не видела человека у нее другие задачи, к ней предъявляются другие требования**. Мало вторгается в реальную жизнь**

2. Л.А. Радзиховский (НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР) утверждал, что психология изучает – и уже очень давно – **не реальных людей, а некие схемы**, которые образуются, к сожалению, не в процессе свободного научного диалога, а путем угадывания, что в данный момент соответствует тем или иным указаниям «сверху», тем или иным идеологическим клише. Наши психологические исследования по большей части лежат вне реальной человеческой жизни. Этим и объясняется низкий авторитет нашей психологической науки (ВП №2, С 17).

3. А.У. Хараш (факультет психологии МГУ)**:** психология изначально построена на замещении живой действительности абстрактными определениями и условными операциональными «эквивалентами», которые несут с собой угрозу механистических редукций, засушивающих и затушевывающих сам по себе исследуемый предмет. (ВП № 3, С.15). **Итак, механистическая редукция, которая затушевывает предмет исследования**

Итак, три авторитетных московских психолога утверждали, что человек (его жизнь) и наука о человеке (психология) принципиально разделены, не «мешают» друг другу существовать. Действительно, если от психологии отделить жизнь, то ее функционирование будет проходить бесконфликтно и успешно, что сейчас и происходит в нашей академической психологии: защищаются диссертация, пишутся статьи и книги.

На страницах журнала обратили внимание, что в советской психологии**:** 1. отсутствуют новые парадигмы; 2. отсутствуют дискуссии, диалог внутри психологического сообщества; 3. оторванность от мировой психологии 4. неудовлетворительное состояние практической психологии как в теоретическом, так и в методическом плане; 5. оторванность психологии от реальной жизни.

Прошло около тридцати лет. Психология конца 80 годов и психология первой четверти 21 века конечно имеет различия: студент психолог может читать любую литературу (но он читает учебники в лучшем случае), психолог может учиться психологической практики вне академической системы образования, но академическая психология и практика принципиально разделены, но никто не беспокоятся и не обсуждают это не нормальное сосуществование.

Современная отечественная психологии:

– по-прежнему мало вторгается в реальную жизнь (идея гуманитарной экспертизы принимаемых решений не получила своего развития);

- изучает не реальных людей, а некие схемы (тем более статистика позволяет это делать). То, что сам человек – эксперт своей жизни (Х. Томэ) психологов не беспокоит -он о себе уважительного мнения. Психолог боится своего испытуемого, боится с ним говорить и поставил между собой и испытуемый буфер в виде теста – и делает выстрелы из засады – (Х. Томэ);

- замещает живую действительность абстрактными определениями и условными операциональными «эквивалентами», которые несут с собой угрозу механистических редукций.

Почему перестройка отечественной психологии не завершилась?

На мой взгляд основная причина наличие двух непроработанных коллективных профессиональных травмы: 1) постановление о педалогических извращений в системе наркомпроса (1936 г.) и 2) павловская сессия (1950 г.).

Травмы не проработаны, закапсулированы и мы сейчас видим последствия не проработанных травм в научной прежде всего, в меньшей степени в практической деятельности отечественных психологов. Не проработанность коллективных травма привело к тому, что психология потеряла человека, сменила диалог на монолог, душу на психику.

Причина пропажи человека (обнаруживается) объясняется выбранной стратегии исследования и непризнание того непреложного факта, что между исследованиями вещи и исследованиями человека существуют непреодолимые границы. Есть разница между человеком и вещью? Несерьезный вопрос, но почему же мы изучаем человека как вещь?

Методологической основой (целью) естественно-научного познания является объяснение – выявление сущности познаваемого объекта, его причин и закономерностей развития. Т.е. естественные науки, которые изучают вещь, пытаются объяснить свой объект, тем самым подвести все природные процессы под общие законы, абстрагируясь от всего единичного, уникального как от чего-то несущественного.

Гуманитарные науки, к которым мы считаем относиться психология, напротив, фокусируются на неповторяющихся, уникальных событиях, процессах, поступках, характерах. Иными словами, специфический методологический прием гуманитарных наук – не генерализация, а конкретизация.

Бахтин М.М. (вслед за Г. Риккером) [2], обоснованно утверждал, что при познании личности применение генерализации и формализации затруднено, а часто и вовсе невозможно, поскольку они оставляют за скобками все, что делает человека человеком – его личностную неповторимость. Итак, мысль ученого**:** за обобщением мы теряем человека, к которому уже не удается вернуться.

Поэтому Бахтин М.М. в центр гуманитарой науки предложил поставить не формальный принцип, а **поступок** как единичный и неповторимый акт самовыражения человека. В основе кризисной психологии мы также ставим поступок (интерпретация и репрезентация поступка) по отношению к фрагменту действительности (событию), которое требует ответа в мысли, слове, переживании, поведении.

Итак, пропажу человека можно объяснить стремлением психологии непременно стать наукой по естественно-научному образцу. Методологической основой естественно-научного познания является объяснение – выявление сущности познаваемого объекта, его причин и закономерностей развития, тогда как гуманитарная наука психология может надеяться на понимание.

Замена души на психику, диалога на монолог. Если греки утверждали, что **чужая душа – потемки,** то зачем нам наука, которая будет блуждать в потемках, лучше поменять предмет психологии, отказаться от познания души – заниматься познанием психики. Это первая, но поверхностная интерпретация пословицы.

В познание чужой души – следует акцент сделать не на познание души, а на такое ее освещение, при котором преодолевается чуждость **(**Братусь Б.С.) другого. (М. Бубер: душа не внутри человека – она между Я и ТЫ и пропадает, когда Ты меняется на Они).

Однако высветить внутренний мир другого человека до предела, превратить **все чужое в свое невозможно и не нужно, поскольку у личности нет пределов.** Для наук о человеке, где каждый смысл уникален, полнота **понимания** характеризуется **глубиной** проникновения во внутренний мир.

Для психологии глубина – аналог точности в естественных науках.

Психология никогда не станет “точной наукой”: в этом её слабость, которая не может быть раз и навсегда устранена хитрым методологическим изобретением (точными методиками), но которую приходится вновь и вновь перерабатывать напряжением научной воли; в этом же её сила и гордость.

Психология конечно “строгая” в кавычках наука. (напомню у Бахтина М.М. строгость аналог термина глубина). Её строгость состоит не в искусственной точности

математизированного мыслительного аппарата, но в постоянном нравственно-интеллектуальном усилии, преодолевающем произвол и высвобождающем возможности человеческого понимания.

Мы должны гордиться, что мы участвуем в решении одной из главных задач человека на земле – понять другого человека, не превращая его ни в поддающуюся “исчислению” вещь, ни в отражение собственных эмоций.

Эта задача стоит перед каждым отдельным человеком, перед всем человечеством. Чем выше будет строгость науки психологии, тем вернее сможет она помочь выполнению этой задачи. Психология есть служба понимания (Василюк Ф.Е.)

Так как в отличии от науки о вещи (естественно-научное познание) наука о человеке (гуманитарное познание) реализует себя в понимающей парадигме, то и к ней (психологии) требования другие. Надо иметь как минимум два субъекта, которые вступают в диалог. Диалог есть единственно возможная форма существования человека. Слова существуют только в столкновении, споре с другими словами, идеи развиваются во взаимодействии с противоположными идеями. Человек может понять самого себя только тогда, когда сумеет посмотреть на себя чужими глазами: **«Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается – все кончается» [2, с.** 280].

В отличии от объяснительной парадигмы – психология понимания позволяет сохранить человека, после того как мы завершили процесс встречи психолога с другим – встреча не заканчивается, она переходит из режима актуального в режим само проговаривания. Уровень квалификации психолога определяется: остается ли он с человеком тогда, когда встреча заканчивается.

Итак, замена души на психику, диалога на монолог завершило победу в психологии естественно-научного подхода. Но есть ли у психологии шанс вернуть потерянное – человека, стать подлинной наукой?

В 2003 году Василюк Ф.Е. отмечал, что у психологии еще есть шанс стать подлинной наукой для это ей надо **радикально измениться**. Это изменение, по его глубокому убеждению заложено в генотипе отечественной психологии. Ей, по сути, нужно всего-то стать самою собою, не зарыть свой, именно свой, талант в землю, а пустить его в оборот, реализовать заложенные в ней потенции, из психологии деятельности превратиться в деятельную и **жизненную психологию** [3].

Прошло двадцать лет и Соколова Елена Евгеньевна (проф. МГУ), цитируя Василюка пишет: требуются новые усилия, чтобы это превращение не прекратилось, иначе на сцене психологии XXI века, говоря словами Ж. Политцера, в качестве «действующих лиц» останутся все те же отдельные процессы, а сам целостный, действующий и конкретный человек будет окончательно «упразднен. Опасность не исчезла – она усилилась [4].

На запрос отечественной психологии впервые ответила в знаковой статье Анцыферова [1], опубликованной в 1993 году в Психологическом журнале, но не замеченная достойным образом. Автор пишет, что в психологии во второй половине XX столетия возникла проблема совладания личности с трудными ситуациями. В отечественной психологии вопросы поведения и переживания людей в экстремальных ситуациях не получают своей разработки, поскольку в них не сформировалась соответствующая система понятий. Итак, чтобы, приступить к ответу на запросы жизни, требовалось отечественной психологии предложить новую систему понятий, а если более точно – новую теорию психологии, так как существующая не занималась этой проблемой, не интересовалась и системы понятий естественно не было. Но давайте пойдем за текстом Анцыферовой и рассмотрим какие понятия следует внедрить в отечественную психологию, что возможно позволит нам обнаружить психологическую теорию, которая этими понятиями оперирует. Система понятий Анциферовой: **жизненный путь, жизненный мир, событие,**

негативные события, стратегии совладения, переживание, биографический метод, когнитивно-феноменологическая ориентация.

Загадки тут нет – это психология повседневности, сформулированная немецко-американским ученым, учеником Гуссерля – А. Щюц и которая позволяет человеку быть (оставаться) даже в процессе его изучения, потому что в ее инструментальной основе стоит диалог, рамки исследования – психобиографический подход (Х. Томэ), исследуется реальность, которая **интерпретируется** людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира» [Бергер, Лукман]**,** и человек не теряется так как внимание психолога обращено на субъективные **репрезентации** жизненного мира человека.

Нашли ли мы методологические основания кризисной психологии?

Общая формула психологии повседневности

Психологи повседневности изучает **субъективные репрезентации жизненного мира человека.**

Описать понятие «психология повседневности» можно восьмью признаками:

1) нет бытия без отношения к этому бытию

2) психология повседневности изучает субъективные репрезентации жизненного мира человека

3) повседневная жизнь есть р**еальность, которая интерпретируется**

4) единица измерения в повседневной психологии есть событие, которое переживается и интерпретируется.

5) мир человека **изменчив и неопределен и требует активности совладания**

6) есть **возможность восстановить жизненную повседневную идентичность и целостность жизненно**го **пути**.

7) уровень повседневности – это уровень привычной жизнедеятельности, изучение которого обозначается понятием **человека как субъекта деятельности**.

8) внимание не к отдельным чертам и свойствам личности, а к ее интегральным характеристикам таким, как **понятие стиля или опыта жизни.**

Рассмотрим основные точки пересечения психологии повседневности и кризисной психологии.

1) Смысл и интерпретация событий. Как человек интерпретирует свои переживания и придает смысл происходящему? В Психологии повседневности люди осмысливают свои действия и взаимодействия в рутинных ситуациях – цель поддержать идентичность. В кризисной психологии – кризисы разрушают привычный жизненный мир и требуют переосмысления себя, своей нарушенной идентичности и реальности

2) Интерсубъективность и социальная поддержка. Отмечается важность социального взаимодействия и коллективных смыслов: В психологии повседневности каждый человек существует в социально структурированном мире, где типизация и роли упрощает взаимодействия и обеспечивают предсказуемость. Кризисная психология рассматривает социальную поддержку – важнейшим фактором преодоления кризиса. Интерсубъективные связи – ресурсы для восстановления идентичности.

3) Роль адаптации и сопротивления изменениям. Психология повседневности включает анализ адаптивных механизмов, которые помогает людям поддержать стабильность и комфорт в повседневной жизни. Кризисная психология исследует механизмы адаптации в условиях нарушения стабильности и возникновения стресса.

4) Повседневные стратегии преодоления – как ресурсы в кризисе – сохранить частичное ощущение контроля и стабильности, что особенно важно в условиях кризиса

5) **Концепция жизненного мира и нарушение его целостности**. Для психологии повседневности – мир структурированный и предсказуемый, в котором Я находит свое место и опирается на устойчивые культурные и социальные элементы. Кризис вынуждает

человека пересматривать свою картину мира и искать новые способы восстановления внутренней целостности.

6) Восстановление идентичности после кризиса. Психология повседневности поддерживает стабильную идентичность через рутинные практики и привычные действия. Кризисная психология рассматривает идентичность в динамике, где важной задачей становится восстановление и пересборка идентичности после нарушающего события, предлагает средства для нормальности или возвращения к новой форме нормальности

Экзистенциальное измерение. Обе дисциплины также пересекаются в экзистенциальных аспектах: осознание конечности жизни, смысла существования и выбора. Если психология повседневности предлагает взглянуть на то, как люди находят смысл в рутинных аспектах жизни, избегая экзистенциальные тревоги через привычные действия и закрепленные ритуалы, то кризисная психология сталкивает человека с экзистенциальными вопросами в ситуациях, где рутины больше не помогают, и где возникает потребность в новом понимании и в экзистенциальном росте.

Пример теоретической связи. Когнитивные схемы и стереотипы. В психологии повседневности когнитивные схемы помогают человеку справляться малозначительными трудностями повседневной жизни, активизируются в кризисных ситуациях, в более интенсивной форме. Опыт как источник ресурсов. В кризисной психологии копинги находят свои истоки в повседневной практике адаптации.

Теоретическими источниками аналитики повседневности служат идеи Э. Гуссерля, А. Шюца, Н. Элиаса, К. Гергена, Г. Шпета, этнометодологии Г. Гарфинкеля и интерпретативной антропологии К. Гирц.

В области повседневности психологическая наука стремится, с одной стороны, ответить на новые вызовы, на ходу перестраивая и изобретая исследовательские стратегии, а с другой – использовать наработанные **методы антропологических наук, чтобы отыскать человека, потерянного за изучением отдельных психических процессов, функций и ведущих деятельностей. Найти потерянное – задача современной психологии, вызов, требующий ответа.**

Методы изучения повседневности: интервью (феноменологическое, нарративное) герменевтический анализ источников, интерпретация символических форм (слов, образов, поступков), case studies, включенное наблюдение, изучение фокус-групп и биографий.

Список использованной литературы:

1. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. – Том14. – №2 март-апрель 1993. – С. 3–17.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 445с.

3. Василюк Ф.В. Методологический анализ в психологии. – М.: МГППУ, Смысл 2003, 240 с.

4. Соколова Е.Е. О психотехническом характере исследований школы А.Н. Леонтьева 1940-х гг. /Культурно-историческая психология 2024. Том 20. № 3. С. 109–118.

5. Пергаменщик Л.А. По следам истории создания и развития кризисной психологии в Беларуси // «Адукацыя і выхаванне» – Минск, 2022, №17 – С. 65–71

Савченко Н.А., магистрант
ns.savochka.02@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
Андреева И.Н., профессор, доктор психологических наук
andreyevairyna@yandex.ru
ПГУ имени Ефросинии Полоцкой, г. Новополоцк, Республика Беларусь

УДК 316.622;159.944.4-053.6

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена проблеме особенности применения копинг-стратегий в подростковом возрасте. Анализ научной психолого-педагогической литературы свидетельствует об огромном многообразии копинг-стратегий. Проанализированы особенности копинг-поведения подростков от копинг-поведения взрослых. Рассмотрены основные факторы, оказывающие влияние на выбор подростками той или иной копинг-стратегии.

Ключевые слова: копинг-стратегии, копинг-поведение, механизмы психологической защиты, защитно-совладающее поведение, подростковый возраст.

FEATURES OF THE USE OF COPING STRATEGIES IN ADOLESCENTS

The article is devoted to the problem of the specifics of the use of coping strategies in adolescence. The analysis of scientific psychological and pedagogical literature shows a huge variety of coping strategies. The features of coping behavior of adolescents from coping behavior of adults are analyzed. The main factors influencing the choice of a particular coping strategy by adolescents are considered.

Keywords: coping strategies, coping behavior, mechanisms of psychological defense, defensive coping behavior, adolescence.

Введение. Подростковый возраст является одним из наиболее важных и сложных этапов развития личности человека. Этот период характеризуется серьезными физическими, психологическими и социальными изменениями, которые зачастую сопровождаются повышенным уровнем стресса и тревожности, различными психологическими трудностями, связанными с необходимостью адаптации к новым, меняющимся условиям. В этой связи, особое значение приобретает изучение способов, с помощью которых подростки справляются со стрессами и жизненными проблемами. В этот период формирования личности важную роль играют копинг-стратегии – способы психологической защиты и преодоления трудных жизненных ситуаций. Копинг-стратегии – являются ключевым механизмом адаптации в быстро меняющихся социальных условиях. Таким образом, изучение особенностей применения копинг-стратегий у подростков является одной из главных и актуальных задач психологии в настоящее время.

Цель проведенного исследования – выявить особенности применения копинг-стратегий в подростковом возрасте.

Материал и методы. В рамках исследования применялись теоретические методы исследования: обобщение, сравнительный и сопоставительный анализ психолого-педагогической литературы.

Результаты и их обсуждение. Понятие «копинг» в научную психологию впервые было введено в работах, посвященных кризисам взросления в 1962 году американским психологом Л. Мерфи. Исследователь определяла копинг, как «попытку конструктивного преобразования ситуации, являющейся для индивида актуально угрожающей, напрягающей его внутренние ресурсы» [2, с. 197].

По мнению Н.П. Татьяченко, «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» [5, с. 379].

В целом, понятие «копинг» шире, чем «копинг-стратегия». Копинг представляет собой совокупность когнитивных, поведенческих и эмоциональных стратегий, к которым прибегает человек для преодоления стрессовых ситуаций и справляется с требованиями повседневной жизни. Мысли, действия и чувства индивида составляют копинг-стратегии, применяемые им в различной мере в зависимости от конкретных обстоятельств.

Копинг как процесс находится в непрерывном движении, поскольку личность и окружающая среда находятся в неразрывном, динамическом взаимодействии, осуществляя взаимное влияние. То есть, копинг-поведение индивида характеризуется постоянной изменчивостью.

Согласно А.Г. Маклакову, копинг-поведение является не просто набором используемых стратегий, но отражает глубинные личностные характеристики человека, определяющие его адаптационные возможности в сложных жизненных ситуациях [1].

Личностные особенности и диспозиции могут оказывать существенное влияние на выбор копинг-стратегии и процессы копинг-поведения. Они выступают в качестве механизма, с помощью которого личность способна оказывать буферное влияние на восприятие и преодоление стрессовых событий.

Подростки, в силу своих возрастных особенностей, склонны использовать широкий спектр копинг-стратегий, которые могут существенно отличаться от способов совладания со стрессом, характерных для взрослых. Это обусловлено несколькими факторами:

1. Незрелость эмоционально-волевой сферы. Подростки зачастую испытывают трудности в регуляции своих эмоций и импульсивности, что приводит к преобладанию эмоционально-ориентированных копинг-стратегий, таких как избегание, агрессия или уход в фантазии.

2. Поиск собственной идентичности. Подростки активно экспериментируют с различными моделями поведения, пытаясь найти эффективные способы совладания со стрессом. Это может проявляться в резких сменах копинг-стратегий, от конструктивных до деструктивных.

3. Ориентация на референтную группу. Выбор копинг-стратегий во многом определяется социальным окружением подростка, его сверстниками и значимыми взрослыми. Копинг-поведение часто имитируется и заимствуется.

4. Недостаток жизненного опыта. Ограниченность предыдущего опыта преодоления трудностей затрудняет подбор эффективных стратегий совладания, что повышает вероятность использования неадаптивных копинг-механизмов.

Н.А. Сирота в своих исследованиях показывает, что в подростковом возрасте наиболее распространены следующие копинг-стратегии:

1) Эмоционально-ориентированные: избегание, агрессия, уход в фантазии, употребление психоактивных веществ.

2) Проблемно-ориентированные: планирование действий, обращение за помощью к значимым взрослым, решение проблем.

3) Социально-ориентированные: поиск социальной поддержки, конформность, манипуляция [3].

При этом, нужно понимать, что подростки часто используют не одну, а несколько копинг-стратегий одновременно, что может иметь как позитивные, так и негативные последствия для их развития и адаптации.

Выбор той или иной стратегии во многом зависит от личностных особенностей подростка, его опыта преодоления трудностей, а также от характера самой стрессовой ситуации. В целом, на выбор копинг-стратегий у подростков, по мнению Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского, влияет ряд факторов:

1. Индивидуально-личностные особенности:

- возраст и пол подростка; - уровень эмоциональной зрелости и самоконтроля; - особенности темперамента и характера; - локус контроля (внешний/внутренний); - самооценка и уровень тревожности.

2. Семейные и социальные факторы: - стиль воспитания в семье; - модели копинг-поведения родителей; - микросоциальное окружение (сверстники, учителя); - культурные и религиозные традиции.

3. Характер и интенсивность стрессоров: - хронический или острый стресс; - значимость и контролируемость стрессовой ситуации; - новизна и неопределенность ситуации.

4. Особенности когнитивной оценки ситуации: - восприятие ситуации как угрозы, вызова или потери; - ощущение собственных ресурсов для совладания; - ожидания относительно эффективности копинг-стратегии [4, с. 65-66].

Комплексное влияние этих факторов определяет, будет ли подросток использовать в стрессовых ситуациях преимущественно адаптивные (проблемно-ориентированные) или дезадаптивные (эмоционально-ориентированные) копинг-стратегии. Поддержка значимых взрослых и развитие навыков саморегуляции могут способствовать формированию более конструктивных моделей совладающего поведения.

Важно отметить, что некоторые копинг-стратегии могут быть более адаптивными, чем другие. Так, использование продуктивных стратегий, таких как положительная переоценка или решение проблемы, связано с более высоким уровнем психологического благополучия подростков. В то время как применение непродуктивных стратегий, таких как избегание или самообвинение, может приводить к развитию различных психологических проблем.

Заключение. В силу своих возрастных особенностей, подростки, склонны использовать более широкий спектр копинг-стратегий, по сравнению со взрослыми. На выбор подростками копинг-стратегии большое влияние оказывают такие факторы, как недостаток жизненного опыта, незрелость эмоционально-волевой сферы, несформированность и постоянный поиск собственной идентичности, высокий уровень ориентации на референтную группу.

Знание и понимание особенностей применения копинг-стратегий у подростков имеет важное значение для понимания их психологического здоровья и благополучия. Это знание может быть использовано в профилактической и коррекционной работе с подростками, направленной на формирование адаптивных способов преодоления жизненных трудностей. Задача взрослых (родителей, педагогов, психологов) – способствовать формированию у подростков конструктивных, адаптивных копинг-механизмов, которые будут способствовать успешному преодолению жизненных трудностей и гармоничному развитию личности. Внимание и поддержка значимых взрослых и развитие у подростков навыков саморегуляции могут способствовать формированию у них более конструктивных моделей копинг-поведения.

Список использованной литературы:

1. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин / А.Г. Маклаков. – М.: Питер, 2012. – 582 с.

2. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб: Питер, 2020. – 1019 с.

3. Сирота, Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: дисс. … докт. мед. наук: 19.00.04 / Н.А. Сирота. – Бишкек – СПб. –1994. –163 с.

4. Сирота, Н.А. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский // Обозрение психиатрической и медицинской психологии. – 2004. – № 1. – С. 63–74.

5. Татьянченко, Н.П. Развитие понятия «копинг» в отечественной и зарубежной психологии / Н.П. Татьяченко // Известия Южного федерального университета. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – 2016. – № 4. – С. 377–382.

Космач В.А., профессор, доктор исторических наук
v.kosmach@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 930(476):94(430)

БЕЛОРУССКАЯ ГЕРМАНИСТИКА: АКТУАЛЬНОСТЬ, КРАТКАЯ ИСТОРИЯ И БУДУЩЕЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена актуальности и основным периодам в истории белорусской исторической германистики как научной школы с 1921 г. по наши дни. Кратко затронуты основные направления научных исследований белорусских историков-германистов, деятельность Белорусско-германской комиссии историков (БГКИ).

Ключевые слова: история, германская история, научная школа, белорусская германистика, Белорусско-германская комиссия историков (БГКИ).

BELARUSIAN GERMANISTICS: RELEVANCE, BRIEF HISTORY AND FUTURE OF THE SCIENTIFIC SCHOOL

The article is devoted to the relevance and main periods in the history of Belarusian historical German studies as a scientific school from 1921 to the present day. The main directions of scientific research and scientific schools of Belarusian historians-Germanists, the activities of the Belarusian-German Commission of Historians (BGKI) are briefly touched upon.

Keywords: history, German history, scientific school, Belarusian German studies, Belarusian-German Commission of Historians (BGKI).

Введение. Несмотря на резкое охлаждение белорусско-германских отношений в наши дни, начиная с 2022 г., потребность в изучении на профессиональном уровне истории и культуры Германии, политической и бытовой психологии немцев не исчезла. История – сложная вещь. Обычно периоды охлаждения и даже враждебности сменяются длительными временами примирений и сотрудничества. Подобное можно видеть и в истории белорусско-германских отношений. Будем надеяться, что они наладятся. Поэтому актуальность и потребность в научных исследованиях белорусских историков-германистов сохраняются и в наше время.

Материал и методы. В основу статьи положены материалы и статьи белорусских историков-германистов, личные наработки и наблюдения автора. Методы исследования – историко-описательный и историко-сравнительный.

Результаты и их обсуждение. Актуальность научных исследований белорусских историков-германистов в наши дни объясняется несколькими причинами:

Во-первых, белорусы и немцы часто и много встречались в истории друг с другом, начиная со средневековья, в силу цивилизационно-геополитических и транзитно-торговых факторов. Эти встречи и контакты были далеко не всегда мирными, особенно в XX веке. Изучить всю эту богатую палитру взаимоотношений двух народов и призвана белорусская историческая германистика.

Во-вторых, оба народа проявляли постоянно взаимный интерес к историческому прошлому и настоящему друг друга по самому широкому спектру тем, вопросов и проблем. Поэтому в белорусской историографии и раньше, и сегодня германистика занимает особое место и является одним из самых популярных научно-исследовательских направлений и в преподавании, и в научно-исследовательской работе.

В-третьих, со стороны государственных структур, и не только, на историческую германистику всегда был спрос; она имеет прикладное значение, например, для

белорусского МИДа, министерств и ведомств, которые занимаются внешней торговлей и внешней культурной политикой. Помочь обрести больше друзей и уменьшить число недоброжелателей для Беларуси – ключевая прикладная миссия белорусской исторической германистики, как и белорусской германистики в целом.

На наш взгляд, в истории белорусской исторической германистики можно выделить три периода.

Первый период можно обозначить как «возрождение и начало белорусской исторической германистики». Это 1921–1948 гг. Это время в ее истории, в основном, связано с Белгосуниверситетом [1]. Именно в БГУ начиналось изучение германской истории Нового времени (В.Н. Перцев, Е.И. Ривлина, Я.Г. Фейгельсон, В.А. Сербент, Л.М. Шнеерсон, Г.М. Трухнов). 24 сентября 1948 г. в БГУ состоялась защита кандидатской диссертации Г.М. Трухнова на тему «Германская империалистическая политика на Балканах в период первой Балканской войны» (360 страниц).

Это событие положило начало **второму** периоду в истории белорусской советской исторической германистики (1948–1990/1991 гг.). В эти годы она оформилась в солидную научную школу, которую по праву возглавил Г.М. Трухнов (1908–1986 гг.). В 1964 г. он защитил докторскую диссертацию. Под его научным руководством более 20 историков стали кандидатами и докторами исторических наук, в том числе и братья Г.А. и В.А. Космачи [2]. За 1960–1980-е гг. в Беларуси сформировалось целое научное направление белорусской советской исторической германистики. Работы белорусских историков-германистов (Г.М. Трухнов, Л.М. Шнеерсон, Д.С. Климовский, М.Г. Елисеев, Г.А. Космач, В.М. Писарев, Ю.Е. Иванин, О.Г. Радькова, М.А. Беспалая, М.В. Стрелец, П.А. Шупляк, В.А. Космач, Л.Н. Гаранин и другие) получили широкую известность и признание не только в Беларуси, но и за ее пределами [3]. Именно в эти годы оформилось тесное сотрудничество белорусских историков-германистов с их российскими коллегами (Л.И. Гинцбергом, Я.С. Драбкиным, О.А. Чубурьяном, Г.Н. Сапожниковой, Б.М. Туполевым, Д.С. Давидовичем, Ф.И. Новик, А.И. Борозняком, Н.С. Черкасовым, В.А. Артемовым, Ю.В. Галактионовым, А.Б. Цфасманом и др.). Особенно сближали белорусских и российских историков-германистов исследования и разработки проблем, связанных с историей Веймарской республики, политикой Рапалло в советско-германских отношениях 1922–1932 гг. и историей германского национал-социализма (фашизма).

Третий период – это 1990-е гг. и по настоящее время, годы и десятилетия современной белорусской исторической германистики. Те историки-германисты, которые активно работали над историей Германии, советско-германскими и белорусско-германскими отношениями продолжили свои исследования. Появились новые историки-германисты (О.Г. Субботин, В.П. Скок, Н.В. Величко, С.П. Кизенков, П.В. Борботько, В.В. Фрольцов, И.И. Ковяко, Н.Н. Мезга, Л.В. Гавриловец и др.). Возникли новые темы исследований, которые касались Первой мировой войны, боевых действий на территории Беларуси, оккупационного режима и борьбы белорусского народа против немецких оккупантов (А.А. Коваленя, М.М. Смольянинов, А.М. Литвин, В.Ф. Кушнер, С.Е. Новиков, В.А. Острога, А.М. Бобков, С.М. Осиновский, И.М. Игнатенко, Л.М. Лыч и др.), истории БНР и отношений Германии и оккупационных властей к ней, а также истории белорусской политической эмиграции в Германии в межвоенный период (во многом те же авторы, а также В.Е. Снапковский, В.А. Космач, В.Г. Мазец, Н.С. Сташкевич, Р.В. Платонов, В.Л. Соколовский. В.А. Круталевич, Б.И. Саченко, И.М. Игнатенко и др.), Великой Отечественной войны, оккупационного режима и белорусской коллаборации, партизанского и подпольного движения, репараций с побежденной Германии для Беларуси (А.А. Коваленя, А.М. Литвин, И.А. Марзалюк, В.В. Зданович, К.И. Козак, Э.Г. Иоффе,

А.И, Корсак, И.В. Николаева, С.Н. Тукало, Г.В. Винница, М.Г. Жилинский, А.И. Волохонович, В.А. Космач, А.К. Соловьев, В.Д. Селеменев, П.А. Концевой, Ю.А. Генина и др.), широкого спектра белорусско-германских отношений (В.Е. Снапковский, В.А. Космач, А.В. Шарапо, А.В. Русакович, Д.А. Мигун). В белорусской историографии, по-прежнему, важное место занимает Рапалльский договор 1922 г. [4].

Важным событием в истории белорусской исторической германистики стало образование Белорусско-германской комиссии историков (БГКИ). Ее учредительное собрание прошло 31 января – 1 февраля 2020 г. в Берлине. Этому событию предшествовали две рабочие встречи в виде совместных научно-практических конференций историков Беларуси и Германии в Гиссене (Германия, декабрь 2018 г.) и Минске (Республика Беларусь, февраль 2019 г.). В учреждении Белорусско-германской комиссии историков приняли участие послы Беларуси и Германии в Берлине и Минске, официальные лица из германского МИДа. Ее председателем с белорусской стороны был избран академик А.А. Коваленя. К сожалению, комиссия белорусских и немецких историков последние два года не работает по вине германской стороны, которая оказалась слишком политизированной и заняла деструктивные позиции в работе БГКИ.

Заключение. Таким образом, белорусская германистика, как научная школа, в своей истории насчитывает более 100 лет. За весь советский период увидели свет свыше 110 публикаций, из них около 20 монографических работ, белорусских историков-германистов [1, с. 296]. Выросло количество статей и монографий опубликовано белорусскими специалистами по германской истории за 1991–2024 гг. Одному только профессору В.А. Космачу принадлежат 15 монографий и более 70 статей по германской истории нового и новейшего времени. Актуальность и потребность в научной разработке проблем германской истории, начиная с древности, сохраняются и будут нарастать, о чем свидетельствуют защиты докторских и кандидатских диссертаций белорусскими историками-германистами за первую четверть XXI в.

Список использованной литературы:

1. Острога, В.А. Развитие научных и образовательных центров по новой и новейшей истории в Белорусской ССР. 1919–1991 гг. / В.А. Острога. – Минск: РИВШ, 2016. – С. 296–297.

2. Космач, Г.А. Основоположник белорусской школы германистики. К 100-летию выдающегося ученого и незабываемого человека Трухнова Григория Марковича / Г.А. Космач // Белорусская германистика: актуальные научные проблемы и этапы развития. К 100-летию основателя научной школы белорусской германистики Г.М. Трухнова: матер. Респ. науч.-теоретич. конф., г. Минск, 2 декабря 2008 г. – Минск: БГПУ, 2008. – С. 3–12.

3. Космач, Г.А. Состояние и проблемы белорусской германистики на современном этапе / Г.А. Космач // Рапалльская политика: истоки, традиции и современность: тезисы докладов и сообщений участников научного семинара (26-27 мая 1992 г.), г. Минск. – Минск: МГПИ, 1992. – С. 3–9.

4. Ражкова, С. Рапальскі дагавор у беларускай гістарыяграфіі / С. Ражкова // Беларускі гістарычны часопіс. – 2024. – № 8(301). – С. 52–56.

Каравкин В.И., доцент, кандидат философских наук
vkaravkin@yandex.ru
УО «Витебская ордена “Знак Почета” государственная академия ветеринарной медицины», г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 101.8

КАНТОВСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ ПРОШЛОГО И БУДУЩЕГО
(К 300-летию со дня рождения Иммануила Канта)

Логика метафизики Канта в отношении истории человечества выражена в методологических принципах совмещения рационального и исторического, признания Библии в качестве «Текст-карты» и воображения «волшебником», в последовательном применении формулы «как если бы». «Вещая или пророческая» методологии или «философии как законодатель» позволила Канту обосновать, что назначение рода человеческого – «в поступательном шествии к совершенствованию» от вражды и войн – к общению граждан мира или к Вечному миру!

Ключевые слова: рациональное, историческое, «вещая или пророческая» методология, «как если бы», «Текст-карта», естественное, культурное, право, мораль, Вечный мир.

KANTIAN METHODOLOGY OF COGNITION OF THE PAST AND FUTURE
(To the 300th Anniversary of Immanuel Kant's Birth)

The logic of Kant's metaphysics regarding human history is expressed through methodological principles that combine the rational and the historical, acknowledge the Bible as a "Text-Map," and view imagination as a "magician," consistently applying the formula "as if." The "prophetic" or "foretelling" methodology, or "philosophy as legislator," allowed Kant to substantiate that the purpose of humans is a "progressive march toward improvement," from enmity and wars to the communion of world citizens or to Eternal Peace!

Keywords: rational, historical, "prophetic" or "foretelling" methodology, "as if," "Text-Map," natural, cultural, law, morality, Eternal Peace.

Введение. Гносеологический порыв – стремление к осмыслению реальности – сопровождается обращенностью и на самого себя или рефлексией, что с необходимостью влечет за собой методологические изыскания. Майевтика Сократа, как принципиальная установка познавательной активности, блестящий пример этого. Последующая платоновская академическая школа достигла вершин сократической методологической изысканности, граничащей с литературно-художественной выразительностью, что, можно предположить, побудило Аристотеля к созданию философских произведений, посвященных логике, которые Андроник Родосский назвал «Органоном». Средневековье находилось в поисках сущностных оснований познания, что порождало как номиналистическую, так и реалистическую установки, как учение о гармонии между верой и разумом Аквинского, так и «бритву Оккама». С семнадцатого столетия, как известно, ведется буквально «борьба за метод», и, на книжных полках библиотек появляется «Новый Органон» Френсиса Бекона и «Правила для руководства ума» Рене Декарта, «Опыт о человеческом разумении» Джона Локка и «Исследование о человеческом познании» Давида Юма.

Иммануил Кант находится в представленном от Сократа до Юма ряду.

Материал и методы. «Критика чистого разума» Канта делится на две части: «Трансцендентальное учение о началах» и «Трансцендентальное учение о методе», что говорит о том, какое важное значение мыслитель придавал разработке методологии познания, определению «формальных условий для полной системы чистого разума» [1, с. 420]. Речь, как видим, идет о формальных принципах познания, на основании которых можно

формировать конкретные методологические, методические, технические установки. Основанием для них, по Канту, является отношение к действительности как к феномену, за которым скрывается «вещь в себе». Следовательно, активность субъекта познания доминирует в процессе познания и в каждом конкретном случае задает конкретные методологические принципы, но не противоречащие базисным условиям познания. Они, базисные условия, в свою очередь, вызвали к жизни методологический прием, который изложен в «Пролегоменах ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука». Этому приему познания Кант дает название: «как если бы». Мы вынуждены смотреть на мир сквозь призму «как если бы». «Когда я говорю: мы вынуждены смотреть на мир так, – поясняет мыслитель, – *как если бы* он был творением некоего высшего разума и высшей воли, я действительно говорю только следующее: так же как часы относятся к мастеру, корабль – к строителю, правление – к властелину, так чувственно воспринимаемый мир (или все то, что составляет основу этой совокупности явлений) относится к неизвестному, которое я хотя и не познаю таким, каково оно есть само по себе, но познаю таким, каково оно для меня, а именно по отношению к миру, часть которого я составляю» [2, с. 117.]. Заметим, несколько в ином ракурсе, увеличивая тем самым объем кантовской мысли, в том случае, когда мы фиксируем разлад идеального и реального, отстаивая первое, будучи убежденными в его актуальности и действенности, на уровне теории нам ничего другого и не дано, как придерживаться приема «как если бы». Скажем: «Как если бы социальные условия жизни людей «были таковыми, а не другими», то реализовывался бы природой данный естественный потенциал душевно-сердечного» [3, с. 73–93]

Существует, согласно Канту, и два разных метода изложения. Они соответствуют двум разным суждениям о предметах: синтетическим и аналитическим. Первые расширяют и умножают объем познания; вторые поясняют сказанное. Все математические суждения являются синтетическими (7+5=12). Метафизические суждения так же являются синтетическими. Как видим, синтетический метод состоит в том, что из определенных положений извлекаются следствия, а аналитический, – что определенные положения возводятся к тем положениям, которые лежат в их основе. Поэтому аналитический метод в ряде случаев Кант называет регрессивным. «Критика чистого разума» была изложена синтетическим методом, «Пролегомены ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука» – аналитическим.

Результаты и их обсуждение. Нас интересует, как видно из названия работы, методология познания прошлого и будущего, которую создал Кант и которой он же и руководствовался.

Понятия «прошлое» и «будущее» коррелируются с категорией «время». Время, по Канту, является одной из форм чистого созерцания, наряду с другой, – пространством. Обе эти формы имеют априорное происхождение. Об этом мы узнаем из кантовской «Трансцендентальной эстетики» «Трансцендентального учения о началах» «Критики чистого разума» [1, с. 48–69].

Благодаря пространству и времени, нас интересует второе, возникают образы воспринимаемых предметов. Время обособлено от них, оно является априорной формой чувственности. То же и пространство. Но если пространство является внешней формой созерцания, поэтому, первичной; то особенность времени заключается в том, что это внутренняя форма, вторичная. Из отсутствия во времени пространственной внешней формы вытекает то, что о нем следует говорить как о периодах, следующих друг за другом. Работа априорной формы чувственности, называемой «время», начинается уже после того, как в нее поступят в форме пространства образы предметов.

Придерживаясь своих основополагающих принципов относительно феноменов, ноуменов, априорных форм чувственности – пространства и времени, Кант обращается к истории человечества. Но тут он делает следующий важнейший методологический шаг.

Период, который можно обозначить как прошлое обнаруживает себя в знаках, в частности, в древнейших текстах, дошедших до нас. Из них мы можем конструировать событийный ряд прошлого, обнаружить его направленность, его телеологическую данность. Затем, выверяя с настоящим, уже можно заглянуть в будущее. Кантовское пристальное внимание к прошлому мы находим во многих работах, систематическое изложение воззрений на историю дано в работе «Предполагаемое начало человеческой истории» (1786 г.). Размышления о будущем также содержаться во многих трудах мыслителя, но последовательно излагаются они в текстах работы «К вечному миру» (1795). При этом обратим особое внимание, совокупность идей исторического характера, предсказывающих будущее, Кант именует «*вещей* или пророческой» историей [4., с. 365].

Поясним сказанное.

Методологию подхода к проблемам истории в их соотношении к метафизической данности мы обнаруживаем в «Логике» Канта. «Рациональные знания противополагаются знаниям *историческим*. Первые суть знания из *принципов* (ex principiis); последние – знания из *данных* (ex datis)» [5. с. 329–330]. Вместе с тем бывают знания, в которых принципы и историческое содержание переплетены, представляют единое целое. Основой таких знаний, с одной стороны, является разум; с другой, – известные из тех или иных источников факты. Другими словами, следуя за философом, мы вправе говорить о возможности применения рациональных принципов к известным нам фактам. Скажем, пример приводит сам Кант, правовед будет плохим судьей, а законодателем он вообще быть не может, если, освоив правоведение, не обладает должными рациональными способностями, чтобы придерживаться разумных принципов. Речь, как видим, идет об очень важном на практике соотношении принципов, которые, собственно, суть философские знания, и неповторимых конкретных явлений или событий. В отношении осмысления истории важность сказанного многократно увеличивается в объеме, так как оценка исторических событий предполагает видение ее хода в целом. Именно поэтому философия есть «*учение о мудрости, законодательница разума*», а философ – «не виртуоз ума, но *законодатель*»! [5., с. 331].

Умение совмещать «*рациональные знания*» со «*знаниями историческими*» продемонстрировал Кант, в частности, в уже упоминавшейся работе «Предполагаемое начало человеческой истории» и созданном почти через десять лет произведении «К вечному миру».

Итак, необходимо различать историю становления человека из первоначальных задатков, которые содержаться в его природе и естественным образом ведут к становлению культуры или к свободе от груза натуры, что в данном контексте одно и то же, от той реальной истории культуры или свободы от натуры, которая может познаваться только на основе реальных фактов. Попытка воссоздания первого может быть не более, чем вымыслом. Однако, не обладая эмпирическими данными, которые позволили бы конструировать начало человеческой истории, мы можем пойти другим путем. А именно, обратиться к тому, что изложено в известных нам собраниях текстов, одним из которых является Библия. Кант предлагает пользоваться ею «как картой», для того чтобы идти «по той линии, которая в этом документе исторически начертана» [5., с. 44]. Однако, и это очень важно, Библия в части описания начала человеческой истории, не может заменить отсутствующий опыт, а может как бы следовать за умозрительными принципами, которые по сути своей являются метафизическими или философскими. В этом можно усмотреть определенную логическую противоречивость. Но именно в контексте кантовской мысли, как и многое другое в ее контексте, противоречие это устраняется постановкой и решением проблем, по-иному не имеющих четких очертаний, а, следовательно, и решений.

Кант начинает изложение, как сам отмечает, не с периода предположительной дикости человека, о котором сложно сказать что-либо определенное, о котором, собственно, и Библия ничего не говорит, а с того времени, когда человек уже существует как разумное создание. Причем необходимо иметь в виду, что человечество, в данном контексте, предстает единым в своем естественном состоянии, что исключает вражду между сообществами людей. Природа, по Канту, не «допустила погрешность в искуснейшем приготовлении к общению, как величайшей цели человеческого предназначения» [5., с. 44]. Если развернуть, представить шире смысловое содержание данной мысли, оно оказывается простым доступным однозначным: **целью существования людей является взаимное общение между ними!** Так люди естественным образом устроены от природы, если угодно, такими они Сотворены.

Далее. Проявления воли, согласно Канту, индивидуальны, однако то, «что представляется запутанным и не поддающимся правилу у отдельных людей, можно было бы признать по отношению ко всему роду человеческому как неизменно поступательное, хотя и медленное, развитие его первичных задатков» [4., с. 29]. Отсюда вытекает, что когда люди и даже целые народы «преследуют свои собственные цели, то они незаметно для самих себя идут к неведомой им цели природы, как за путеводной нитью и содействуют достижению этой цели, которой, даже если бы она стала им известна, они бы мало интересовались» [4., с. 30].

Не сложно заметить, что эта идея будет подхвачена Гегелем и найдет лапидарное выражение в понятии «хитрость разума». Затем уже в марксизме, как известно, социально-историческое движение к коммунизму будет представлено объективным, не зависимым от воли и сознания людей, но требующим от них соответствующих усилий.

Инстинкт, который именуется Кантом «гласом Божиим», а также «голосом природы» и «естественной наклонностью», что само по себе симптоматично, руководил поведением человека, как и животного. И человек, в целом, чувствовал себя хорошо. Но разум, а именно он отличает человека от всего сущего, формирует те потребности, которые отсутствуют в объеме естественных наклонностей, становится фундаментом, на котором возвышается культура. «Следовательно, – делает вывод мыслитель, – только культура может быть последней целью, которую мы имеем основание приписать природе в отношении человеческого рода (а не его собственное счастье на земле и не [его способность] быть главным орудием для достижения порядка и согласия в лишенной разума природе вне его)» [2., 1311]. Но возникает вопрос, какими средствами, механизмами, инструментариями пользуется при этом разум. «Текст-карта» не дает ответа. Кант «умножает сущность», но не нарушая закон «бритвы Оккама», так как это гносеологически необходимо, целесообразно. Он вводит понятие «воображение», образно определяя его как «великого художника» или «волшебника» [6., с. 404]. С помощью воображения разум возбуждает желания, которые не являются естественными, отсутствуют в натуральном состоянии. Так невзирая на противодействие инстинкта, был сделан первый шаг к свободному выбору. Инстинкт питания заменяется желанием, которое клеймят именем похотливости. За этим следуют страх и тревога, которые сопровождают первый акт свободы, ломающий положение зависимости от естественного инстинкта. После освобождения от «инстинкта питания», благодаря, опять-таки, воображению, человек обретает свободу и от «инстинкта пола». Воображение превращает «чисто чувственное влечение в идеальное, животную потребность – в любовь, ощущение, просто приятное, – в понимание красоты сначала в человеке, а затем и в природе» [5., с. 47]. Человек оказался уже не естественным, а другим, по Канту, нравственным существом, что означает, – имеющим потребность в воспитании. Еще одним следствием выхода человека из царства природы явилось драматическое осознание им тягчайших материальных трудностей

непосредственной жизнедеятельности, что вело и к осознанию трагического характера смерти. Итак, любовь, красота и смерть делают драматическим и трагическим мир свободы, отличающий человека от животного. Однако этот мир свободы направлен, вернее, устремлен к «указанной» природой, обозначенной естественным образом, что означает, без примеси какой-либо чужой воли, цели: **движению на встречу к всеобщему общению между людьми**. На Пути к этой цели, по Канту, делается и еще один очень существенный шаг – осознание людьми равенства между ними, что является гарантом всеобщего общения, так как влечет за собой взаимное ограничение притязаний каждого из членов общества. (В отношении равенства Канта следует упрекнуть в непоследовательности, но это, как говорится, совсем другая тема)

Выше мы анализировали, условно, экзистенциальные последствия перехода от естественного состояния к культурному, по Канту, которые вскрыты им на основании методологии отношения к Библии как «к карте» и методологического принципа «как если бы».

Обращаясь к анализу общественной жизни, вернее, к ее социально-политическим основам, Кант последовательно придерживается тех же методологических принципов, которые применялись им в отношении частной жизни человека. Так, в «Метафизике нравов», что симптоматично, Кант излагает учение о праве. Правовое состояние изначально обнаруживает себя в качестве естественного права, которое мыслитель предлагает называть частным, и, уже впоследствии оно предстает как общественное, верное наименование которого – публичное право. «В самом деле, – пишет Кант, – *естественному состоянию* противоположно не общественное, а гражданское состояние; в естественном состоянии общество может существовать, но только не *гражданское* (гарантирующее *мое* и *твое* посредством законов); поэтому право в естественном *состоянии* и называется частным» [2, с. 607].

В естественном состоянии сообщества людей могут применять силу в отношении другого сообщества. Если признать, что естественные сообщества также могут называться государствами, то получается, что в естественном состоянии государства имеют право на вражду по отношению к другим естественным государствам, или войну. Это приводит к совершенно несправедливой точке зрения о том, что Кант считает войны неизбежными и позитивными спутниками межгосударственных взаимоотношений. Однако, согласно мыслителю возникает потребность в выходе из естественного и в формировании культурного правового состояния – публичного права. Оно формируется как для народа одного государства, «коренного народа», так и для множества народов мира, «что дает основание мыслить под общим понятием публичного права не только государственное право, но и *международное право* (ius gentium); отсюда, поскольку земля представляет собой не бесконечную, а замкнутую поверхность, государственное и международное право необходимо приводят к идее *права государства народа* (ius gentium) или *права гражданина мира* (uis cosmopoliticum); так что, если среди этих трех возможных форм правового состояния недостает хотя бы одной в ограничивающем внешнюю свободу законами принципе, здание всех остальных форм неизбежно будет подорвано и в конце концов рухнет» [2., с. 688]! «Право гражданина мира» означает торжество изначальной естественности! Оно дает возможность общаться сообществам государств уже не как варварам, а как цивилизованным народам.

Анализируя кантовские концепты, нельзя отрывать их от нравственных императивов. Такова логика метафизики философа. Сказанное в полной мере касается и политико-правовой сферы. «Истинная политика, – читаем в работе «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» (1784), – не может сделать шага, не присягнув заранее

морали…». Цитируем далее, не комментируя: «Право человека должно считаться священным, каких бы жертв это ни стоило господствующей власти. Здесь нет середины, и нельзя придумывать прагматически обусловленное право (нечто промежуточное между правом и пользой); вся политика обязана преклонить колени перед правом, тогда она может надеяться, что достигнет, хотя и медленно, той ступени, где воссияет надолго» [4, с. 299]. Самым большим препятствием «для моральности» [4, с. 384] является война. В «Метафизике нравов», опубликованной через тринадцать лет после цитируемой «Идеи…», Кант формулирует veto морально-практического разума: «*никакой войны не должно быть*». За формулой применяется знакомая нам методология «как если бы» – единственно возможная логическая процедура разума, обосновывающая близкое и далекое будущее: «Следовательно, вопрос уже не в том, реален ли вечный мир или нереален … вопрос в том, что мы должны поступать так, как если бы было реально то, чего, быть может, нет … дабы установить вечный мир и положить конец преступной войне, на которую до сих как на главную цель были направлены внутренние устроения всех без исключения государств» [2, с. 738].

Заключение. Таким образом, согласно предполагаемым началам человеческой истории, она по Канту, развивается от естественного состояния через неестественное вновь к природой данному, т. е. естественному. Естественное или – потому что таковое – доброе является родовым, общественным, где главным является устремленность к общению, позитивная направленность на другого. Неестественным явился выход из состояния естественности к свободе, который сопровождался эгоизмом индивидуумов, препятствовал естественному подлинному общению, что и является злом. Но природу не обмануть, преодолевая абсолютное зло – войны, человечество вновь придет к естественному состоянию общения, в высоком возвышенном смысле, другими словами, – к Вечному миру!

Назначение рода человеческого посредством возрастания культурного состояния – «в *поступательном шествии* к совершенствованию» [5, с. 50]! Метафизика, читаем в «Критике чистого разума», есть «завершение всей *культуры* человеческого разума» [1, с. 496].

Однако, речь может идти только о ее этапах, так как она не завершается философией Канта, с чем сам мыслитель, конечно, не согласился бы. Понимание кантовской спекулятивной теории в качестве этапа дает возможность прийти к выводу о том, что разработанная мыслителем «вещая или пророческая» методология или «философия как законодатель», может быть представлена **интеллигибельной вехой на Пути к Вечному миру!**

В год своего 300-летия мыслитель, «как если бы» он был жив, задает нам императивы!

Список использованной литературы:

1. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – М.: Мысль, 1994.
2. Кант, И. Основы метафизики нравственности / И. Кант. – М.: Мысль, 1999.
3. Каравкин, В. И. Пролегомены к метафизике душевно-сердечного: монография / В.И. Каравкин. – Пенза: Научно-издательский центр «Социосфера», 2023.
4. Кант, И. К вечному миру (сборник) / И. Кант. – М.: РИПОЛ классик, 2018.
5. Кант, И. Трактаты и письма / И. Кант. – М.: Наука, 1980.
6. Кант, И. Сочинения в шести томах. Том 6 / И. Кант. – М.: Мысль, 1966.

Митицина Е.А., доцент, кандидат психологических наук
pskovprof@mail.ru
Константинова Д.И., ассистент
darycon2001@yandex.ru
ФГБОУ ВО «ПсковГУ», г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.923.2

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ О ЗНАЧИМЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЯХ XX В.

В статье представлены результаты эмпирического исследования представлений студентов о значимых общественно-политических, научно–технических и культурных событиях истории 20 века. Был проведен анализ частоты упоминания молодежью исторических явлений, который показал, что наиболее значимыми среди них являются Великая отечественная война, Первая и Вторая мировые войны, Октябрьская революция, первый полет человека в космос, распад СССР, что определяет ключевые точки в восприятии истории 20 века.

Ключевые слова: историческая память, значимые исторические события, студенты.

PERCEPTIONS OF HUMANITIES STUDENTS ON SIGNIFICANT HISTORICAL EVENTS OF THE 20TH CENTURY

The article presents the results of an empirical study of students' ideas about significant socio-political, scientific, technical and cultural events in the history of the 20th century. An analysis was made of the frequency of mentioning historical phenomena by young people. It showed that the most significant among them are the Great Patriotic War, the First and Second World Wars, the October Revolution, the first manned flight into space, the collapse of the USSR. This determines the key points in the perception of the history of the 20th century by modern youth.

Keywords: historical memory, significant historical events, students.

Введение. Отражение личностью значимых событий истории своей семьи, страны и мира можно определить как историческую память личности. Несмотря на то, что в современной психологии возрастает интерес к изучению субъективной картины жизненного пути, биографическая память чаще всего исследуется в фактическом отрыве от восприятия человеком исторического контекста своей жизни. Исторические события встраиваются в специфическую картину мира, придают автобиографическим событиям дополнительный личностный смысл. Именно это обусловило наше обращение к теме оценки личностно значимых для современной молодежи исторических событий.

Историческая память играет значимую роль в формировании социальной, в частности гражданской и национальной идентичности [1], она определяет патриотическое отношение к своей стране [2], приобщение к ее культурным ценностям, что в настоящее время является важным направлением государственной политики. Т.А. Нестик и коллеги предлагают рассматривать коллективную память и коллективный образ будущего в качестве психологическим ресурсов жизнеспособности представителей разных поколений [3]. В связи с этим основным исследовательским вопросом, на который мы пытаемся ответить в рамках данного исследования, является, вопрос о том, на какие представления об истории опирается современная молодежь, т.е. то поколение, социализация которого происходила в новых социокультурных условиях. Специфика социализации юношей и девушек, рожденных в начале 2000-х гг., определяется тем, что произошло смещение роли различных общественных институтов в передаче культурного опыта. Если раньше в этом процессе доминировала семья и межпоколенческие взаимосвязи, то теперь

ведущую роль играют средства массовой информации, прежде всего цифровые. Современная молодежь живет в постоянно изменяющихся условиях в силу чего, поиск и сохранение личностной, в т.ч. и исторической, идентичности являются необходимым связующим фактором для перспективного развития личности в будущем.

В данной статье ставится задача определения личностной позиции студентов гуманитарных направлений подготовки относительно значимых общественно-политических, научно-технических и культурных событий истории 20 века.

Материал и методы. Основным методом исследования выступила авторская анкета, в первой части которой респондентов просили назвать около 10 известных исторических событий отечественной или зарубежной истории, произошедших в течение XX века. Участников опроса не ограничивали, к какой сфере жизни общества должны принадлежать эти события. Важно было отталкиваться не от того, помнит ли респондент точную историческую характеристику этих событий, главное, что они вызывают у него интерес и запомнились по каким-то причинам. Выбор именно этого исторического периода обусловлен тем, что хотя XX век не является той эпохой, в которой родились и выросли молодые люди, являющиеся сейчас студентами, она по-прежнему определяет общий контекст развития современного человека.

Для выделения критериев оценки наиболее часто встречающихся исторических событий мы опирались на методику «Историческое воспоминание» И.А. Трегубенко [4].

В исследовании приняло участие 165 студентов гуманитарных направлений подготовки Псковского государственного университета – будущие психологи и педагоги, средний возраст 19,5 лет.

Результаты и их обсуждение. Отвечая на вопросы анкеты, каждый респондент указывал от 3 до 18 событий. В результате было собрано 1495 высказываний, которые затем были классифицированы.

Все события мы разделили на следующие группы: общественно-политические (связанные с внутренней или внешней политикой различных государств, в т.ч. вооруженные конфликты, особенности эпохи правления тех или иных политических деятелей); культурные (проведение культурных мероприятий, события, повлиявшие на развитие различных жанров искусства); экономические (наиболее часто указывались явления экономических кризисов); технические и научные (события, отражающие протекание научно-технического прогресса, открытия, изобретения); природные (природные катаклизмы, техногенные катастрофы); спортивные (знаковые спортивные соревнования); другое (события, которые трудно отнести к перечисленным выше категориям, а также события, не относящиеся к истории XX века).

Данная классификация с учетом частоты упоминания тех или иных исторических фактов, а также их специфики, позволяет нам выделить основные репрезентации явлений мировой истории в сознании современной молодежи − составить общую картину представлений об истории XX века и выделить акцентные точки.

Таблица 1 – Частота упоминания исторических событий различных типов

Типы событий	Количество упоминаний	% (от общего числа названных событий)
Общественно- политические	1097	73,4
Технические, научные	207	13,8
Природные	52	3,5
Культурные	46	3,0
Экономические	42	2,9
Спортивные	28	1,9
Другое	23	1,5

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют, что частота упоминания событий, отнесенных к различным типам, крайне неравномерна. Несомненным лидером являются общественно-исторические события (73,4%). На втором месте – технические и научные, (вероятно, XX век, представляется студентам во многом как век научно-технического прогресса), значительно меньше представлены (но примерно на одинаковом уровне между собой) – природные, культурные, экономические события.

Если судить о значимости конкретных исторических явлений по частоте их упоминания, то мы можем выделить целый ряд наиболее популярных из них (таблица 2).

Таблица 2 – Частота упоминания конкретных исторических событий

Событие	Количество упоминаний	% (от общего числа названных событий)
Великая Отечественна война	104	6,9%
Распад СССР	104	6,9%
Вторая Мировая война	103	6,8%
Первая Мировая война	94	6,2%
Полет Гагарина в космос	86	5,75%
Октябрьская революция	76	5,08%
Холодная война, железный занавес	57	3,8%
Авария на Чернобыльской АЭС	48	3,25
Хиросима и Нагасаки	40	2,6%
Изобретение Интернета	34	2,27%
Великая депрессия	32	2,14%
Февральская революция	31	2,07%
Образование СССР	30	2%
Гражданская война	29	1,9%
Русско-японская война	27	1,8%
Олимпиада –80	24	1,6%
Афганская война	21	1,4%
Холокост, геноцид евреев	18	1,2%
Блокада Ленинграда	17	1,13%
Создание атомной бомбы	16	1%

Данные, отраженные в таблице 2, позволяют нам придти к следующим заключениям:

1. В восприятии студентов преобладают события отечественной истории.

2. Великая Отечественная война и Вторая Мировая война отделяются в сознании молодежи друг от друга и имеют одинаковую значимость. Доминирование в восприятии образа исторического прошлого нашей страны такого события, как Великая отечественная война, подтверждает тенденцию, отмечаемую другими авторами [5].

3. Советский период в истории нашей страны довольно подробно представлен в сознании студентов – важно образование СССР и особенно его распад. Частота упоминаний о распаде Советского союза столь же высока, как и упоминаний о Великой Отечественной войне.

4. Довольно большое внимание студентов уделяется войнам, которые проходили с участием нашей страны на протяжении XX века.

Если анализировать представленность исторических событий других типов, то можно сказать, что существенное место в восприятии студентами истории XX в. занимают научные открытия и технические изобретения, т.е. эта эпоха видится молодежи как век научно-технического прогресса. Весь массив этих ответов четко делится на

следующие категории: события в сфере освоения космоса (58% от общего числа событий в научно-технической сфере), развитие компьютерных технологий (24%), развитие транспорта, энергетики, средств коммуникации (19%), научные открытия в сфере естествознания (7%), другое (1%). Можно считать, что эти отрасли в наибольшей степени отразились на жизни человека в XX веке, они охватывают способы обработки информации, повышение мобильности современного человека.

В культурной сфере студенты в основном концентрируются на развитии определенных жанров искусства. Среди них более часто упоминалось развитие кинематографа (немого, звукового и цветного кино), музыка, литература и мода. Кроме того, некоторые студенты считают значимым формирование определенных субкультур – наиболее часто были названы хиппи и сексуальная революция.

В заключение нашего обзора отметим, что в оставшихся категориях разнообразие уминаемых фактов не такое высокое. Здесь была выделена, как правило, одна лидирующая позиция, а остальные ответы носили единичный характер. В области явлений, повлиявших на природную среду, – это авария на Чернобыльской АЭС, в области экономики – крупные экономические кризисы (Великая депрессия и дефолт 1998 года), в области спорта – Олимпиада – 80. Популярность многих из этих событий обусловлена возрастанием роли СМИ в формировании исторической памяти студентов. Тема катастрофы на Чернобыльской АЭС очень часто берется за основу сюжетов современных компьютерных игр (серия игр «Сталкер»), сериалов («Чернобыль. Зона Отчуждения»), фильмов («Запретная зона»). Олимпиада 1980 года также становится центом внимания некоторых современных сериалов («Игры», 2024).

Заключение. Таким образом, резюмируя все, что было сказано выше, можно выявить наиболее общие тенденции в восприятии значимых исторических событий 20 века. У респондентов репрезентации общественно-политических событий преобладают над остальными типами – научными, культурными, экономическими и т.п. Упоминания о зарубежных событиях составляют около 27 %, большинство же относятся к российской истории. Наиболее часто упоминаемые исторические события – Великая Отечественная, Первая и Вторая мировые войны, Октябрьская революция, первый полет человека в космос, распад СССР. Студенты гораздо чаще упоминают о негативных исторических событиях, чем о позитивных.

Список использованной литературы:

1. Моисеенко, О.А. Роль исторической памяти в формировании гражданской идентичности современной России / О.А. Моисеенко // Вестник Московского университета. Серия. 21. Управление (государство и общество). – 2022. – № 4. – С. 31-46.

2. Белова, Т.А., Брицкая, А.Л., Кормильцева, Е.А., Лобова, Т.Г. Историческая память и возможности формирования патриотизма у современной молодежи / Т.А. Белова, А.Л. Брицкая, Е.А. Кормильцева, Т.Г. Лобова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29679 (дата обращения: 31.10.2024).

3. Нестик, Т.А. Коллективная память и образ будущего: межпоколенные различия / Т.А. Нестик, Т.В. Дробышева, Т.П. Емельянова, П.Ю. Писаренко // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлёв. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 783-791.

4. Трегубенко, И.А. Методика «Историческое воспоминание» / И.А. Трегубенко // Практикум по психологии жизненных ситуаций / Под ред. Е.Ю. Коржовой. – СПб.: ООО «Фирма «Стикс», 2016. – С.51–59.

5. Емельянова, Т.П. Социальное представление как инструмент коллективной памяти (на примере воспоминаний о Великой Отечественной войне) / Т.П. Емельянова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 4. – С. 56–66.

Богомаз С.Л., доцент, кандидат психологических наук,
зав. кафедрой психологии
lovekafedra@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 37.014:378:159.9:378.22(476.5-25+470.25)

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ МАГИСТРАТУРЫ 1-23-80-03 ПСИХОЛОГИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ «ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА», РЕСПУБЛИКА БЕЛАРУСЬ, И ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ПСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ», РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ

Статья посвящена вопросам сетевого взаимодействия между вузами Республики Беларусь и Российской Федерации в рамках реализации совместной образовательной программы по специальности магистратуры ВГУ имени П.М. Машерова Республики Беларусь и Псковского государственного университета Российской Федерации. Реализация проекта обеспечивает интеграцию образовательного процесса на уровне высшего образования, повышение конкурентоспособности системы высшего образования на рынке образовательных услуг, а также совершенствование компетенций будущих магистров.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, вузы, образование, образовательная программа, магистратура.

EXPERIENCE OF IMPLEMENTING A JOINT EDUCATIONAL PROGRAM IN MASTER'S SPECIALTY 1-23-80-03 "PSYCHOLOGY" OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION "VITEBSK STATE UNIVERSITY NAMED AFTER P.M. MASHEROV", REPUBLIC OF BELARUS AND FEDERAL STATE BUDGET EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION “PSKOV STATE UNIVERSITY”, RUSSIAN FEDERATION

The article is devoted to the issues of network interaction between universities of the Republic of Belarus and the Russian Federation within the framework of the implementation of a joint educational program for the master's degree program of the VSU named after P.M. Masherov of the Republic of Belarus and the Pskov State University of the Russian Federation. The implementation of the project ensures the integration of the educational process at the level of higher education, increasing the competitiveness of the higher education system in the educational services market, as well as improving the competencies of future masters.

Keywords: network interaction, universities, education, educational program, master's degree.

Введение. Сетевым взаимодействием можно назвать взаимодействие, в котором образовательные учреждения осуществляют совместную деятельность, создают и реализуют совместные проекты, т. е. при котором между ними происходит не чисто информационный, но деятельностный контакт, в результате чего формируется некое новое системное качество. Это такой «контакт, в котором каждый участник взаимодействия предъявляет некий индивидуальный субъектный ресурс, и из взаимодействия этих ресурсов рождается новое системное качество, которого в принципе не существовало ранее» [2]. Сетевое взаимодействие изучали такие ученые, как А.И. Адамский, Е.В. Василевская, Л.М. Долгова, Д. Парселл, Е.Д. Патаракин, И.М. Реморенко и др. [2, с.12].

В Российской Федерации срок обучения в магистратуре по образовательной программе 37.04.01 Психология составляет 2 года, а в Республике Беларусь по образовательной программе 1-23 80 03 Психология – 1 год. Зачисление на совместную образовательную программу в ПсковГУ осуществлялось в 2022 году, а в ВГУ имени П.М. Машерова – в 2023 году. Экспериментальный проект был разработан с учетом Порядка организации и осуществления образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ, утвержденного приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 № 882/391.

Реализация совместной образовательной программы организовывалась в соответствии с законодательством Республики Беларусь, нормами международных договоров, локальными нормативными актами ВГУ имени П.М. Машерова, регулирующими образовательную и международную деятельность, образовательным стандартом высшего образования специальности 1-23 80 03 Психология, интегрированным учебным планом по специальности 1-23 80 03 Психология.

Экспериментальный проект был направлен на совершенствование образовательных программ высшего образования II ступени (магистратуры) и организацию образовательного процесса с нормативным сроком обучения 1 год для граждан Республики Беларусь и Российской Федерации как условие повышения конкурентоспособности в мировом образовательном пространстве и увеличения экспорта услуг учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Материал и методы. Целью проекта являлось совершенствование содержания образовательных программ высшего образования II ступени (магистратуры) и организация образовательного процесса для граждан Республики Беларусь и Российской Федерации как условие интеграции образовательных систем Беларуси и России на уровне высшего образования путем развития межуниверситетского взаимодействия.

Научно-методическую основу экспериментального проекта составляли концептуальные и методические положения компетентностного и модульного подходов: 1) результаты образования представляются в системном и целостном виде как признаки готовности и способности студентов применять компетенции; 2) содержание обучения носит практико-ориентированный, прикладной характер и его важным компонентом становится компетентностная задача – ситуация, которая моделирует актуальные социально-личностные, научно-прикладные и профессиональные проблемы; 3) в учебном процессе преобладают стратегии проблемно-исследовательского, активного, коллективного обучения в сочетании с информационно-коммуникационными технологиями; 4) используются комплексные средства диагностики, позволяющие поэтапно оценивать промежуточные учебные результаты и их связь с востребованными компетенциями.

Основным документом, регулирующим вопросы разработки и реализации совместной образовательной программы являлся Договор о сетевой форме реализации образовательной программы, заключенный учреждением образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (Республика Беларусь) и федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Псковский государственный университет» (Российская Федерация).

Результаты и их обсуждение. Учебный процесс по совместной образовательной программе реализовывался в соответствии с интегрированным учебным планом, графиком учебного процесса, программами учебных дисциплин, разработанными совместно ВГУ имени П.М. Машерова и ПсковГУ, и утвержденными ректором ВГУ имени П.М. Машерова и ректором ПсковГУ.

Текущий, промежуточный и итоговый контроль качества обучения по совместной образовательной программе осуществлялся ВГУ имени П.М. Машерова независимо, либо совместно с представителями ПсковГУ. По решению руководителей образовательной программы к процессу оценки качества результатов обучения могли привлекаться внешние эксперты.

По итогам успешного освоения содержания совместной образовательной программы выпускникам были выданы два национальных диплома магистра с присвоением степени «Магистр» (ВГУ имени П.М. Машерова и ПсковГУ).

Подготовительный этап предусматривал:

- формирование рабочей группы по реализации экспериментального проекта в ВГУ имени П.М. Машерова;
- проведение до реализации экспериментального проекта анкетирования преподавателей и магистрантов с целью оценки полученных образовательных результатов и качества образования;
- выявление на основе изучения мнений преподавателей, магистрантов и выпускников компетенций, востребованных на рынке труда и необходимых выпускникам для успешного осуществления научной и профессиональной деятельности;
- определение набора подлежащих разработке элементов содержания совместной образовательной программы и оценка ресурсов учреждений образования-партнеров, которые будут использованы для предоставления возможности освоения обучающимися содержания совместной образовательной программы II ступени высшего образования (магистратура);
- разработка элементов содержания совместной образовательной программы магистратуры и внесение соответствующих изменений и дополнений в содержание образовательной программы магистратуры по указанной специальности.

Первый этап предусматривал:

проведение апробации и оценки разработанных элементов содержания совместной образовательной программы магистратуры в образовательном процессе Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

Второй этап предусматривал проведение опроса выпускников Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, которые освоили содержание совместной образовательной программы магистратуры, осуществление оценки результатов обучения и диагностики уровней сформированности компетенций магистрантов, анализ результаты эксперимента.

В качестве критериев и показателей эффективности реализации экспериментального проекта выступили степень удовлетворенности субъектов образовательного процесса качеством образования в условиях эксперимента:

- результатами освоения содержания совместной образовательной программы по специальности (обучающиеся);

- результатами педагогической деятельности (профессорско-преподавательский состав, иные педагогические работники).

Проведенное анкетирование показало удовлетворенность:

- магистранты – 4,9;
- ППС – 4,8.

2) Уровень сформированности у обучающихся компетенций высокий, что и показали результаты защиты магистерских диссертаций.

Заключение. Выполнение экспериментального проекта проходило с использованием материально-технической базы учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» (студия развития личности, Ресурсный центр инклюзивного образования, консультационный кабинет студии развития личности, тренинговый кабинет студии развития личности) и федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Псковский государственный университет».

Реализацию экспериментального проекта осуществлял кадровый состав кафедры психологии (профессоры Богатырева В.В., Космач В.А., Андреева И.Н., доценты Богомаз С.Л., Косаревская Т.Е., Лауткина С.В., Стреленко А.А., Шмуракова М.Е.), научно-исследовательского сектора, учебно-методического отдела, отдела по воспитательной работе с молодежью, Совета молодых ученых, студенческого научного общества, редакционно-издательского отдела, научной библиотеки.

По итогам реализации совместной программы была построена модель критериев и уровней оценивания компетенций магистрантов в рамках экспериментального проекта «Реализация совместной образовательной программы по специальности магистратуры 1-23 80 03 Психология».

Реализация данного проекта позволила обеспечить интеграцию образовательного процесса на уровне высшего образования путем развития межуниверситетского взаимодействия для предоставления возможности освоения обучающимися образовательной программы II ступени высшего образования (магистратура) с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, включая иностранные, и выдать документы об образовании университетов-партнеров при условии успешно пройденных образовательных программ и сдачи итоговой аттестации.

Проект содействовал повышению конкурентоспособности системы высшего образования на мировом рынке образовательных услуг, а также совершенствованию компетенций будущих магистров, обучающихся в ВГУ имени П.М. Машерова. Реализация данного проекта позволила обеспечить интеграцию образовательного процесса на уровне высшего образования путем развития межуниверситетского взаимодействия для предоставления возможности освоения обучающимися образовательной программы II ступени высшего образования (магистратура) с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, включая иностранные, и выдать документы об образовании университетов-партнеров при условии успешно пройденных образовательных программ и сдачи итоговой аттестации.

Исходя из нашего опыта, можно сделать вывод, что современное управление взаимодействием – это регулирование особых форм связей между людьми, процессами, действиями, явлениями, в результате чего происходит изменение их исходных качеств или состояний, что ведет к синтезу, интеграции объектов, к единому действию.

Список использованной литературы:

1. Дорожкин, Е.М. Развитие образовательных учреждений в ходе сетевого взаимодействия / Е.М. Дорожкин, Н.Н. Давыдова // Высшее образование в России. – 2013. – N 11. – С. 11–17.

2. Лобок, А. М. Сетевое взаимодействие: новый формат или модное название? / А.М. Лобок // Журнал руководителя управления образованием. – 2014. – N 7.

3. Швецов, М.Ю. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе / М.Ю. Шевцов, Л.Д. Алдар // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. – 2012. – С. 33–38

Алецкая И.А., старший преподаватель
irinaa13@bk.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.942:159.922.736.3

СОДЕРЖАНИЕ СТРАХОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена сопоставительному анализу содержания страхов у детей дошкольного и младшего школьного возраста (учащихся первых классов).

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, страх, личность.

CONTENT OF FEARS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL AGE

The article is devoted to a comparative analysis of the content of fears in children of preschool and primary school age (first grade students).

Keywords: emotions, emotional sphere, fear, personality.

Введение. В современных реалиях особенно остро стоит проблема психического здоровья и благополучия личности. Процессы глобализации, интеграции, ускорение темпа жизни, переизбыток информации создают условия для невротизации общества и отдельной личности в нем. Устойчивость/неустойчивость к подобного рода негативным воздействиям формируется в детском возрасте и зависит от многих факторов. Так, А.И. Захаров в качестве основной предпосылки невротического развития личности рассматривал детские страхи [1; 2].

Наличие страхов в детском возрасте нельзя оставлять без внимания, так как это может стать фактором нарушения развития личности в онтогенезе (Гарбузов В.И., Лебединский В.В. и др.). Длительное проявление страхов, их закрепление приводят к формированию отрицательных качеств личности (неуверенность, застенчивость, замкнутость, тревожность, мнительность и др.). Не устраненные вовремя детские страхи, влияя на поведение ребенка, накладывают отпечаток на его опыт и, как следствие, могут отрицательно сказаться на последующем развитии, формируя «негативно окрашенную» жизненную позицию страхи [3].

В нашем исследовании на материале детских страхов рассматривается влияние негативных эмоциональных состояний на развитие эмоциональной сферы личности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Материал и методы. Материалом исследования послужили результаты констатирующего эксперимента, проведенного на базе УО «Витебский государственный общеобразовательный детский сад №84», УО «Государственная гимназия №5 г. Витебска». Испытуемыми являлись дети старшего дошкольного возраста (5 – 7 лет) в количестве 40 человек, а также дети младшего школьного возраста (1-е классы) в количестве 40 человек. В качестве диагностического инструментария были использованы опросник «Страхи у детей» (автор Захаров А.И.), проективная методика «Нарисуй свой страх» и методика «Страхи в домиках» [2; 3].

Результаты и их обсуждение. У дошкольников доминирующими являются страхи сказочных персонажей, чудовищ, темноты. Также распространены страхи одиночества и нападения, неожиданных резких звуков, врачей, уколов. В меньшей степени у детей дошкольного возраста представлены страхи пред сном, оружия, стихийных бедствий, сделать что-либо плохо.

Как показывает анализ результатов по методике «Страхи у детей», у учащихся первых классов преобладают страхи собственной смерти ($P<0,005$), смерти родителей ($P<0,005$), нападения, бандитов ($P<0,005$), заболеть ($P<0,005$), наказания ($P<0,005$), опоздать ($P<0,005$),

боязнь страшных снов (P<0,005), темноты (P<0,005), стихийных бедствий (P<0,005), высоты (P<0,005), глубины (P<0,005), огня (P<0,005), пожара (P<0,0005) (см. таблицу 1).

Анализ результатов проективной методики «Нарисуй свой страх» показывает, что у первоклассников доминируют страхи животных, темноты, чудовищ и сказочных персонажей. Также представлены страхи смерти (P<0,005), одиночества, нападения и бандитов.

По данным методики «Страхи в домиках» у первоклассников отмечается преобладание страхов нападения, бандитов (P<0,005), заболеть (P<0,005), собственной смерти (P<0,005), смерти родителей (P<0,005), незнакомых людей (P<0,005), наказания (P<0,005), опоздать (P<0,005), страшных снов (P<0,005), темноты (P<0,005), стихийных бедствий (P<0,005),высоты (P<0,005), глубины (P<0,005), огня (P<0,005), пожара (P<0,005), войны (P<0,005), сделать что-нибудь плохо (P<0,005), не успеть куда-либо или что-то сделать (P<0,005) (См. Таблицу).

Таблица – Сравнительный анализ распределения страхов у учащихся младших классов по трем методикам

Зафиксированные виды страха	**Значение P «Страхи у детей»**	**Значение P «Нарисуй свой страх»**	**Значение P «Страхи в домиках»**
Страх одиночества	0,3	0,1203	0,1467
Страх нападения, бандитов	0,0001	0,3077	0,0008
Страх заболеть	0,0001		0,0002
Страх смерти	0,000	0,0274	0,000
Страх смерти родителей	0,000		0,000
Страх незнакомых людей	0,0697	0,1203	0,0184
Страх родителей			0,5
Страх наказания	0,0238		0,0436
Страх чудовищ, сказочных персонажей	0,5	0,5	0,244
Страх опоздать	0,000		0,000
Страх перед сном	0,1258		0,0697
Боязнь страшных снов	0,0009		0,005
Страх темноты	0,0216	0,1548	0,0066
Страх животных	0,0891	0,5	0,0583
Страх транспорта	0,5		0,7532
Страх стихийных бедствий	0,000		0,000
Страх высоты	0,0007		0,0032
Страх глубины	0,000		0,0007
Страх замкнутых пространств	0,2407		0,0772
Страх воды	0,5		0,6923
Страх огня	0,000		0,000
Страх пожара	0,0001		0,0001
Страх войны	0,000		0,0001
Страх больших улиц, площадей	0,0963		0,0963
Страх врачей	0,3948		0,2012
Страх крови	0,3848		0,1741
Страх уколов	0,1467		0,1467
Страх боли	0,0497		0,0497
Страх неожиданных резких звуков	0,4058		0,4014
Страх сделать что-нибудь плохо	0,0001		0,0040
Страх не успеть куда-либо/что-то сделать	0,0026		0,0016

У первоклассников также выявлены страхи одиночества, незнакомых людей, бандитов, войны, неудачи. Это позволяет сделать вывод о большем видовом разнообразии страхов у учашихся первых классов по сравнению с детьми дошкольного возраста. Таким образом, страхи детей дошкольного возраста носят преимущественно фантастический характер. Страхи учащихся первых классов более реалистичны, что вероятно обусловлено сменой социального статуса – ролью ученика, ростом ответственности за свои поступки, переходом на более высокую ступень в развитии.

Исследование показало, что существуют различия в характере проявления страхов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. У старших дошкольников среди преобладающих видов страха отмечены страх чудовищ, животных, темноты, однако имеется ряд разительных различий касательно распределения, динамики и разнообразия страхов. У первоклассников страхи гораздо более разнообразны. Доминируют страхи собственной смерти и смерти родителей, нападения, стихийных бедствий, огня, пожара, войны. У них, по сравнению со старшими дошкольниками, отмечается существенное нарастание страха одиночества, нападения, собственной смерти, смерти родителей, войны, сделать плохо, стихийных бедствий, огня, пожара, наказания и др. Кроме того, у первоклассников заметно снижается количество страхов чудовищ, животных, темноты [4].

Заключение. Страх является одним из наиболее распространенных негативных эмоциональных состояний у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Он выступает следствием травматического опыта взаимодействия субъекта с определенными объектами, и, следовательно, рассматривается как следствие развивающейся рефлексии ребенка [3; 4].

У старших дошкольников количественно преобладают страхи чудовищ, животных, темноты, также распространены страхи одиночества, нападения, неожиданных резких звуков, врачей, уколов. Кроме этого, зафиксированы страхи огня, пожара, войны. В меньшей степени представлены страхи пред сном, оружия, стихийных бедствий, сделать что-либо плохо.

У первоклассников доминируют страхи собственной смерти и смерти родителей, нападения, стихийных бедствий, огня, пожара, войны. Учащиеся первых классов обнаружили большее видовое разнообразие страхов. У них по сравнению со старшими дошкольниками отмечается существенное нарастание страха одиночества, нападения, собственной смерти, смерти родителей, войны, сделать плохо, стихийных бедствий, огня, пожара, наказания и др. Кроме того, как показывает наше исследование, у первоклассников наблюдается существенное снижение количества страхов чудовищ, животных, темноты. Установлено, что большое значение приобретают страхи, обусловленные сменой социального статуса и ростом ответственности за свое поведение: страх опоздать, сделать что-либо плохо, страх наказания.

Таким образом, страхи детей дошкольного возраста носят преимущественно фантастический характер. У учащихся же первых классов они более реалистичны, что вероятно обусловлено сменой социального статуса – ролью ученика, ростом ответственности за свои поступки, переходом на более высокую ступень в развитии.

Список использованной литературы:

1. Психология детства / под ред. члена-корреспондента РАО А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 352 с.

2. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – Санкт – Петербург: Речь, 2005. – 320 с.

3. Сенько, Т.В. Страх как психологическая проблема / Т.В.Сенько // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – №7. – С. 41–49.

4. Алецкая, И.А. Негативные эмоциональные состояния детей дошкольного и младшего школьного возраста / И.А. Алецкая // – Вестник МГУ им. А.А. Кулешова. – 2015. – №2 (46). – С. 68–74.

Антонова Е.С., студентка
eugene.antonova04@gmail.com
Циркунова Н.И., старший преподаватель
cirkunovan@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9.07:159.942.3:616.891.6:316.624

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Статья посвящена проблеме изучения взаимосвязи созависимости с тревожностью у студентов. На основании анализа психолого-педагогической литературы раскрыт вопрос сущности такого психологического феномена, как «созависимость». Рассмотрено понятие «тревожность» как одна из главных характеристик созависимого человека. Проведен корреляционный анализ для выявления взаимосвязи степени выраженности созависимости и уровня тревожности респондентов.

Ключевые слова: созависимость, созависимая личность, созависимые отношения, тревожность, эмоциональное состояние.

A STUDY OF A CODEPENDENT PERSONALITY WITH DIFFERENT LEVELS OF ANXIETY

The article is devoted to the problem of studying the relationship of codependency with anxiety in students. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the question of the essence of such a psychological phenomenon as «codependency» is revealed. The concept of «anxiety» is considered as one of the main characteristics of a codependent person. A correlation analysis was carried out to identify the relationship between the degree of codependency and the level of anxiety of the respondents.

Keywords: codependency, codependent personality, codependent relationships, anxiety, emotional state.

Введение. Явление созависимости сегодня является серьезной проблемой, которая достаточно стремительно распространяется в социуме. Этот феномен, влияя на отдельных людей, охватывает все общество в целом. Проблема созависимости актуальна тем, что она способна проникнуть в любую сферу жизни человека и создать препятствия для нормальной жизнедеятельности [1]. Однако, несмотря на частоту встречаемости созависимости, до сих пор нет единого мнения о том, что представляет из себя это явление, какова его природа и какие характеристики могут быть присущи созависимой личности.

Тревожность в психологии обычно определяется как психологическое состояние, для которого характерно навязчивое ощущение беспокойства, часто беспричинного страха. Для людей, находящихся в состоянии тревоги, свойственно ожидание неприятных событий. В работах многих авторов повышенная тревожность выделяется как одна из основных черт людей, вступающих в созависимые отношения (Б. и Дж. Уайнхолд, Е.В. Емельянова, М. Битти, Э. Ларсен и др.). Исследователи, изучавшие проблему тревоги у созависимой личности, говорят о различных факторах, которые способны повышать уровень тревожности у созависимого человека (К. Хорни, И.А. Шаповал, А.П. Игнатенко, В.Д. Москаленко).

Актуальность исследования обусловлена тем, что повышенная тревожность может не только усугубить ситуацию в созависимых отношениях, но и стать препятствием для личностного развития человека. Кроме того, тревожность как черта созависимой личности сегодня почти не изучается отдельно от других её характеристик, что обусловливает актуальность рассмотрения данного вопроса в нашем исследовании.

Цель – установить взаимосвязь тревожности с созависимостью личности.

Материал и методы. Теоретический анализ психологических исследований по проблеме тревожности у созависимых людей. В качестве материала были использованы работы К. Хорни, Г. Салливана, В.Д. Москаленко, И.А. Шаповал, А.П. Игнатенко по исследуемой проблеме. Для реализации цели исследования использовались следующие методики: тест на созависимость (тест Б. и Дж. Уайнхолд), опросник «Личностная шкала проявлений тревоги» (Дж. Тейлор, адаптация Т.А. Немчина). В исследовании приняли участие студенты ФСПиП ВГУ имени П.М. Машерова в возрасте от 17 до 21 года. Объем выборки – 38 человек.

Результаты и их обсуждение. Для выявления и определения уровня тревожности респондентов был использован опросник «Личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т.А. Немчина) [2]. В ходе анализа результатов было выявлено, что низким уровнем тревожности обладает 8% испытуемых. Средний, с тенденцией к низкому, уровень тревожности выявлен у 32% студентов. Средний с тенденцией к высокому уровень тревожности характерен для 26% респондентов. Высокий уровень тревожности выявлен у 34% испытуемых. Таким образом, было определено, что данные респонденты обладают повышенной эмоциональностью, часто имеют низкую самооценку. Они чувствительны к критике, опасаются выражать свои мысли и эмоции, менее эффективны в стрессовых условиях и нуждаются в одобрении окружающих.

Для выявления и определения степени созависимого поведения испытуемых был использован тест на созависимость по Б. и Дж. Уайнхолд [3]. В ходе анализа результатов было выявлено, что очень высокой степенью созависимых моделей обладает 3% испытуемых. Высокая степень созависимых моделей выявлена у 42% студентов. Средняя степень созависимых моделей характерна для 52% респондентов. Низкая степень созависимых/высокая степень контрзависимых моделей выявлена у 3% испытуемых. Данные по исследованию степени выраженности созависимости у студентов представлены на рисунке 2 в виде диаграммы. Таким образом, было определено, что у большинства испытуемых преобладает средняя степень выраженности созависимых моделей. Это говорит о том, что для данных респондентов может быть характерно смещение рамок взаимоотношений в сторону другого человека, легкая поглощенность интересами и жизнью другого. При этом сохраняется собственная целостность, человек может находиться один, способен существовать и в паре, и в одиночку.

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

Таблица – Корреляция полученных результатов

			Созависимость	Тревожность
ро Спирмена	Созависимость	Коэффициент корреляции	1,000	0,725**
		Знч. (2-сторон)		0,000
		N	38	38
	Тревожность	Коэффициент корреляции	0,725**	1,000
		Знч. (2-сторон)	0,000	
		N	38	38

Таким образом, корреляционный анализ показал, что для данной выборки испытуемых созависимость имеет взаимосвязь с тревожностью (r=0,725 при p = 0,00). Следовательно, можно говорить, что для людей, склонных к проявлению созависимого

поведения, будет характерно присутствие высокого уровня тревожности. Можно сделать вывод о том, что созависимые люди обладают высокой чувствительностью, интенсивнее переживают беспокойство в стрессовых жизненных ситуациях. Для них свойственно проявление напряжения, нервозности на фоне переживания таких чувств как неопределенность, незащищенность, беспомощность.

Заключение. Результаты нашего исследования показали, что степень выраженности созависимости имеет взаимосвязь с уровнем тревожности. Созависимый человек очень часто чувствует сильную тревогу и неуверенность в отношениях со значимым другим.

Люди, для которых характерно проявление созависимого поведения, более склонны к переживанию тревожных состояний. Они чаще и интенсивнее, чем другие, испытывают беспокойство и нервное напряжение, попадая в стрессовые ситуации. Отсутствие стабильности и надежности, наблюдающееся в созависимых отношениях, обостряет чувства беспомощности, небезопасности, повышая и без того высокий уровень тревоги.

Созависимый человек нередко тревожится из-за мыслей о том, что он не достоин любви, и постоянно ждет доказательств своей значимости от другого человека. Кроме того, созависимые люди могут регулярно пребывать в тревожном состоянии, которое обусловлено ожиданием предательства со стороны партнера. Именно страх быть брошенным может выступать одним из основных факторов, поддерживающих повышенную тревогу созависимой личности.

Помимо беспокойства за сохранение отношений с важным человеком, созависимые часто переживают беспокойство за состояние другого, вследствие чего они стараются ублаготворить других людей вместо того, чтобы заботиться о собственных потребностях. Стремление контролировать в отношениях все, что происходит, и объективная невозможность такого тотального контроля также способствует повышению уровня тревоги у созависимого человека.

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что в созависимых отношениях часто присутствует достаточно большое количество переменных, которые способны поддерживать тревожное состояние человека. Интересен при этом факт, что именно повышенная тревожность, причинами для которой могут выступать страх быть покинутым, низкая самооценка, стремление к контролю и др., фактически поддерживает созависимое состояние отношений. Следовательно, при работе с человеком, переживающим созависимость, крайне важно уделить время для помощи ему в том, чтобы справиться с высоким уровнем тревоги, поскольку она не только способна поддерживать и усугублять ситуацию в созависимых отношениях, но и напрямую оказывать негативное влияние на жизнедеятельность человека, отражаясь как на психологическом, так и на физиологическом уровнях, приводя к соматическим заболеваниям и не позволяя человеку личностно развиваться.

Список использованной литературы:

1. Артемцева, Н.Г. Феномен созависимости: психологический аспект / Н.Г. Артемцева. – М.: РИО МГУДТ, 2012. – 222 с.

2. Личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчина) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. – С.126–128.

3. Уайнхолд, Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд. – М.: Независимая фирма «Класс», 2010. – 232 с.

Артёменко Т.К., аспирант
ladaartania@gmail.com
Богомаз С.Л., доцент, кандидат психологических наук
зав. кафедрой психологии
lovekafedra@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9316.6

ИНТЕГРАЛЬНОЕ ПОНИМАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КАТЕГОРИИ «ЦЕННОСТЬ» В ОНТОГЕНЕЗЕ

Статья посвящена интегральному теоретическому исследованию понимания сущности, содержания философско-психологической категории «ценность» и «система ценностей», их формирования, с точки зрения трёх методологических подходов: культурно – исторического, аксиологического, гуманистического в психологии**.**

В статье показаны основные направления психического противодействия развитию системы ценностей народной Культуры, являющейся общечеловеческой. Обоснованы два психологические подхода к эволюции человека и человечества на основе системы ценностей и морально-нравственных принципов. Дано собственное понимание интегрального содержания категории ценность в онтогенезе и в филогенезе.

Ключевые слова: ценность, морально-нравственные принципы, моральный принцип, нравственный принцип, морально-нравственная система ценностей, мировоззренческая концепция, интегральный подход, Дух, Душа, Абсолют, Сознание.

INTEGRAL UNDERSTANDING OF THE CONTENT OF THE CATEGORY OF VALUE IN ONTOGENESIS

The article is devoted to the integral theoretical study of understanding the essence, content of the philosophical and psychological category of «value» and «value system», their formation, from the point of view of three methodological approaches: cultural and historical, axiological, humanistic.

The article shows the main directions of mental counteraction to the development of the socialist folk value system, which is universal. Two psychological approaches to the evolution of man and humanity based on the value system and moral principles are substantiated. Our own understanding of the integral content of the value category in ontogenesis and understanding of the content of the value category in phylogenesis are given.

Key words: value, moral and mores principles, moral principle, mores principle, moral values, moral system of values, worldview concept, integral approach, Spirit, Soul, Absolute, Consciousness.

Введение. В последнее время резко проявляется управление Запада по таким направлениям психического противодействия социалистической народной системе ценностей, как:

- Духовно-нравственное обесценивание культуры русского народа, его ценностей, образа жизни, его языка, традиций и обычаев, подмена их более «модными», красочными западными элементами жизни;
- Особенно это выражено в навязывании их подхода к содержанию, сути разных философски – психологических категорий и понятий, включая и категорию ценность, в навязывании теорий исследований по АЛГОРИТМУ их собственных КОНЦЕПЦИЙ категории ценности, на что обращает внимание В.К. Шохин [6];
- Только в одной монографии профессора В.К. Шохина о ценностях более пятисот определений ценности в разных теориях ценности. А, вообще, по его утверждению, их более тысячи и появляются всё новые [6];

- В экономике Запад стал вкладываться в производство потребительских товаров, создав их бесконечное разнообразие. В супермаркеты стали ходить для получения эстетического удовольствия, как раньше в театр, кино, в музеи;
- Следом внедрили легкодоступные, интернет-магазины, в которых человек впустую тратит жизненную психическую энергию, даваемую ему для творчества;
- Мы знаем, что излишний материализм в отсутствии духовной народной культуры, формирует в голове такие же алгоритмы нейронных связей, влияющих на само мышление, оно становится «плоскостным», калейдоскопическим, угнетённым, не целостным – отсутствует понимание общей картины мира. Такой алгоритм мышления формирует прагматические черты характера, алгоритмы отношений, поведения, и наконец судьбу человека;
- Идёт через персональные смартфоны, с помощью специальных программ считывания, изучения Западом приоритетных интересов и ценностных целей каждого человека нашего народа, а затем навязывание своих интересов и жизненных целей. Через навязывание осуществляется управление;
- Навязывание Западом излишней информации лишает человека главного принципа функционирования и эволюции его психики – принципа СВОБОДЫ ВОЛИ, данного ему самим Творцом – Создателем (Универсумом) для Творчества. Творчество, важнейшая ценность, соответствует М.П. – открытости Сознания. Способствует переходу человеческого Сознания на более высокие эволюционные психические уровни.

Это и есть борьба за человеческие Души. И идёт в рамках двух психологических подходов к человеку и человечеству.

- Один подход к целостному мирозданью, к целостному человеку на основе МНП
- Другой подход Западный на основе опускания мирозданья на материалистический уровень, игнорирование идеалистического уровня (стремление к идеальному образу), и манипулирование Сознанием человека с целью его дальнейшего контроля и превращения в «Социальное животное» (Аристотель), пропустив сначала через «био роботизирование» (вживление в мозг чипов памяти и др.).

Всё это ведёт, как отмечают многие исследователи в области психологии, к поддержанию кризиса нравственности (А.Л. Журавлев, А.В. Юревич, М.И. Воловикова, И.А. Мироненко, Л.М. Попов, А.Б. Купрейченко и другие) [2, 4].

Психологами предлагается много программ и методик снижения напряженности психики, преодоления стрессовых состояний и страха, все они индивидуальные, либо групповые. Все «лечат» симптомы, вместо причин, и связано это с недостаточной методологической проработкой понимания формирования многоуровневой системы ценностей: – её состава, структуры системы иерархии, поддержания её устойчивости на всех уровнях общества.

Практически отсутствуют комплексные масштабные программы предотвращения описанных тенденций на коллективном социальном уровне общества. С этим и связано наше теоретическое 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 обобщения, и интерпретации результатов.

Результаты и их обсуждение. Целью нашего философско-психологического теоретического исследования является выявление психологической сущности, содержания понятия «Ценности», формирование и поддержание иерархической системы ценностей человека в свете видения целостной картины мирозданья.

В работе мы опирались на концепции основных методологических общенаучных и психологических подходов. В теоретическом исследовании мы использовали более двенадцати подходов к изучению категории ценности. Здесь коснёмся трёх: культурно-исторического, гуманистического и аксиологического направлений, развернув те грани

подходов, которые дают одновременно, и понимание психологического СОДЕРЖАНИЯ и СУТИ категории «Ценность» и формирования системы ценностей.

В современной системе образовании и воспитания всё чаще личностно- ориентированный подход к ребёнку, учащемуся, студенту связывают с формированием устойчивой системы ценностей на основе ценностных качеств, заложенных в традициях и обычаях духовно-нравственной Культуры русского, белорусского народа, славянских народов Европы, а также всех народов планеты, разделяющих с нами общечеловеческие ценности. В этом выражается ***культурно – исторический подход*** к рассмотрению ценностей.

Ценности отечественной Культуры в воспитании (питании любовью) и ваянии положительных образов направлены были не только на материальные ценности, но главное на формирование ***высших*** ценностных психических качеств, состояний, процессов, о которых писал Л.С. Выготский. Только в этих высших состояниях сознания возможны когнитивный опыт познания Ценности, понимания Духовности, самопознания, опыт понимания человеком, по выражению врача и философа Дипака Чопра, «что ему больше всего нравится в жизни, чем бы он хотел заниматься больше всего времени, если бы его полностью обеспечили материально».

Только в таких ценностных состояниях возможно понимание своего ценностного предназначения, самоактуализация своих спящих способностей и их самореализация.

Современные исследования в отечественной психологии помогают обратить внимание педагогов на воспитании ценностей человека, изначально направленное на удовлетворение 3-го и 4-го уровней таких потребностей в пирамиде А. Маслоу, как принятие, признание, понимание, которые сами по себе являются ценностными. Выступают, как проявления (оттенки) моральных принципов открытости сознания, уважения, сотрудничества [1].

Удовлетворение ценностных эмоциональных потребностей, это ещё и необходимость признания, понимания ценности личности одного человека другим, личного общения и взаимопонимания в разных коллективах, в семье нескольких поколений и их безусловное принятие и передача ценностей друг другу. (М.М. Бахтин, Г.С. Батищев, В.С. Библер, Н.В. Гусева, Е.Н. Ильин, И.Ф. Исаев, И.Б. Котова, В.А. Петровский, Е.Н. Шиянов). В этом заключается ***гуманистический*** подход к ценности, к личности, в психологии и педагогике.

Аксиологический подход к формированию ценности и системы ценностей на всех этапах образовательного процесса, начиная с дошкольного образования и оканчивая высшим образованием, требует обеспечения необходимых ***условий*** и ***обстановки*** для создания эмоционально – чувственной сферы Сознания. И здесь нужно научить ребёнка, молодого человека не только осознавать собственное эмоциональное состояние, но и научить эмпатии, развить в нём способность к сопереживанию, пониманию внутреннего мира другого человека, сочувствия ему. Важностью эмоционального развития, в т.ч. и в формировании ценностей занимались Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, А.И. Буров, Г.А. Вартанян, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, Л.Я. Гозман,О. М. Дьяченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.С. Мухина, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн,Б. М. Теплов и др. На миссию школы в эмоциональном моральном и нравственном воспитания обращают внимание В.А. Малинин, Т.Г. Мухина, Н.Ю. Елисеева [4].

В советском образовании этому помогала экранизация русских сказок, добрых и справедливых мультфильмов с музыкальным сопровождением, где животные разговаривали на русском языке (их действия ассоциировались в сознании ребёнка с человеческими). Там, на фоне отрицательных, «кровожадных» персонажей всегда побеждали справедливые и добрые герои, побеждала любовь, благо, добро, гармония и созидание. Разрушенные отношения и замки восстанавливались, а герои воссоединялись.

Так на неосознанном уровне детей записывались ценностные качества, состояния и Вера (Веды РА), ведание того, что ПРАВДА – (ПО -РА-ДА) – (советы поддержания порядка), ИСТИНА всегда побеждает зло.

Образы и чувственное сопереживание героям помогали ребёнку сформировать богатый эмоциональный внутренний мир, в котором уже присутствовали:

1). правильное отношение к живому миру природы (в лесу нельзя шуметь, ломать ветки, пугать птиц и животных);

2). пониманию человеком объектов социальной природы, взаимосвязи социализации и самореализации в системе общечеловеческих ценностей;

3). развивались коммуникативные компетенции с др. людьми;

4). гармоничное отношение и уважение к другим культурам, к внутреннему миру других людей;

Вопрос о развитии сопереживания разработан в психологическом аспекте (В.В. Абраменкова, Н. И. Алексеева, Т.А. Барышева, Н.Б. Берхин, Т.П. Гаврилова, А.И. Залысина, А.И. Зеличенко, С.Е. Рыжикова, А.П. Стрелкова, Е.В. Субботский, И.М. Юсупов и другие.

Одной из причин тревожности, страхов, стресса является огромный объём информации, которую человек в учебной, профессиональной, социальной и бытовой сферах просто не может переработать, создаётся напряжение, и психическая система человека даёт сбой. В таких случаях мультидисциплинарный подход может помочь выявить симптомы болезней, сопутствующих основному заболеванию и их тоже лечить. Но такой подход на практике не решает основной задачи, что является причиной сбоя организма. В теоретических исследованиях не выявляет структуры и законов, управляющих исследуемым явлением.

Выдающийся советский психолог А.Н. Леонтьев исследовал проблему возрастания информационного потока ещё в 1960-70гг., и указал к чему он приводит в науке: «обнищание души при обогащении информацией ума». «Глубокая разработка отдельных направлений в дисциплине ведёт к «созданию «колодцев» – человечество распадается на очень узких специалистов, в головах которых все ячейки хранения информации заполняются их специализацией, а для сопредельных знаний перестает хватать объема оперативной памяти. Люди сверлят эти узкие колодцы все глубже и глубже, а проложить ходы сообщения между ними не получается», – подчёркивал учёный. Поэтому и приходится создавать Советы экспертов, но и это тупиковый путь.

Исходя из проведённого теоретического исследования, наше понимание ИНТЕГРАЛЬНОГО восприятия СОДЕРЖАНИЯ категории ценность происходит и в онтогенезе, и в филогенезе.

Понимание СОДЕРЖАНИЯ категории Ценности в онтогенезе – это восприятие ценности, как с помощью всех органов чувст (через переживание и сопереживание), так и с помощью понятий, слов, образов. А, понимание СОДЕРЖАНИЯ категории Ценности в филогенезе, это дальнейшее развитие новых форм восприятия категории ценности, и закрепление их в Культуре, для передачи последующим поколениям.

Как сказал психолог, академик РАО В.П. **Зинченко** на**:** Юбилейной Челпановской конференции (2002г): 1) без **истории** науки не бывает; 2) науку нельзя начать с себя, хотя желающих много; 3) мы стоим на плечах у **великанов**, но видим **не дальше** их.

Заключение. ИНТЕГРАЛЬНЫЙ (целостных) подход в психологии, в понимании категории «Ценность» предполагает объединение теоретического и практического опыта всех теорий и направлений в отечественной и ценностного в западной психологии. Опыт западной психологии тоже можно использовать в построении отечественного образования и воспитания на основе ценности, но только в:

1) полезных для нас и морально- нравственных векторах развития;

2) соизмеримых объёмах информации по космическому моральному принципу соизмеримости и принципу необходимости и достаточности;

3) четком понимании, что психологическая западная наука давно приняла «грандовое» направление, транс монополии специально проплачивают те глобальные проекты во всех науках, в которых сами заинтересованы (например, сокращение населения

Земли) и использование «манипуляционных» технологий управления Сознанием против своего населения, а после развала СССР и нашего народа [6];

4) русле опыта таких интегральных направлений, как эволюционная психология (в т.ч. её методы моделирования), глубинная психология (психические процессы Души) -(пример, невербальный коучинг, психодрама);

5) практическом опыте таких интегральных направлений, как трансперсональная психология (главные идеи – расширение сознания за пределы обычных границ и не двойственность сознания), мистических учений Востока и Запада, они представляют собой важное направление в рамках неоинтегративных мировоззрений;

Мы вообще можем не использовать западную трансперсональную психологию, а развить свою, более мощную. Для этого надо опираться на все знания, надо объединить теоретический опыт Ведического православия Руси; народное целительство; философски – оздоровительные системы «Казачий Спас», а также системы «Цигун» (переданные русскими людьми маньчжурами Китаю), учения «Рейки» (переданные Японии). Использовать учения Веды в Индии (Индусские ВЕДЫ пришли из Руси, трансформировались в Брахманизм); опереться на опыт герметического учения (Гермес Трисмегист до Сократа и Платона); на «психологизм», вся последующая метафизическая и классическая философия вышли из Герметизма (Прото Античного знания);

Нужно опереться на работы ученых начала 20 века о разумной энергоинформационной структуре ноосферы планеты Земля в учениях космистов К.Э. Циалковского, Н.Ф. Фёдорова, В.С. Соловьёва, академиков В.И. Вернадского, А.Л. Чижевского; с точки зрения энергоинформационного устройства Космоса, Вселенной; энергоинформационной структуры человека (психологи В. Райх, Александр Лоуренс, Р. Ассаджиоли); на открытие белорусским учёным Я.О. Наркевича-Иодко ещё в 1892году электромагнитных импульсов клеток, и того, что все живые организмы, включая организм человека, являются генераторами энергии, некоторых её разновидностей, одновременно принимают энергию из пространства. Задолго до супругов Кирлиан Якоб Наркевич-Иодко открыл визуализацию живых организмов в электрическом токе определённых частот (изобрёл «электрографию»);

Мы считаем, что надо взять всё само лучшее из системы советского образования для формирования психологических системы ценностей. Искать важные исследования предыдущих поколений (профессора Г.И. Челпанова, Г.Г. Шпета, П.П. Блонского,), а сегодня мы приоткрыли их с помощью Н.А Леонтьева [3];

Понимание должно осуществляться с точки зрения всех современных открытий и ранее засекреченных. С точки зрения энергоинформационного квантового учения; на основе открытия зеркальных нейронов в Италии в 90-х годах; на основе открытий волновой генетики профессора П.П. Гаряева и многих других;

Это и будет тот мост, который мы сможем перебросить из прошлого античности в советскую эпоху, из советской науки в настоящее XI века, и в будущее.

Российско-американский социолог Питирим Сорокин в своём четырехтомном труде «Социокультурная динамика» указал, что «основным критерием разделения культур на типы стала система ценностей и отношение к миру. И, сама Культура – есть система ценностей» [5].

Несмотря на то, что он дал свой «западный» взгляд на типы и эволюцию Культуры, он указывал, что ценности сложившийся Культуры (у нас народной Культуры) определяют мировоззрение общества, а оно ценности людей. Т.е. эволюция идёт через систему ценностей.

Идею, что Культура управляет психической эволюцией человека развивал в своих трудах А.Н. Леонтьев. С его точки зрения тоже получается, что система ценностей в рамках Культуры или её отсутствие управляет эволюцией человека и человечества [3].

Список использованной литературы:

1. Артеменко, Т.К. Методология ценностей, как основа духовной эволюции человека и человечества / Т.К. Артеменко, С.Л. Богомаз // Психологический Vademecum. Метатеория: социокультурно-контекстуальная интердетерминация диалогизма : сборник научных статей. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – С. 89-95.
2. Елизаров С.Г., Сарычев С.В., Чернышев А.С. рецензия на книгу Н.А. Журавлевой «Психология социальных изменений: ценностный подход». М.: Изд-во «Институт психологии ран», 2013 // Психологический журнал. – 2014. – т. 35. – №: 5. – С. 109–110.
3. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев; под редакцией и с предисловием Д.А. Леонтьева. – 5-е, испр. и доп. изд. – Москва : Смысл, 2020. – 526 с.
4. Малинин, В.А., Мухина Т.Г., Елисеева Н.Ю. Миссия современной школы – духовно-нравственное воспитание молодежи // Вестник Мининского университета [Vestnik of Minin University]. – 2017. – № 4. – С. 6–31. doi:10.26795/2307-1281-2017-4-6
5. Сорокин, П.А. (социолог, писатель) Социальная и культурная динамика / П.А. Сорокин; пер. с англ., [вступ. ст., коммент.]: В.В. Сапов, Институт социологии РАН. – Москва: Академический проект, 2017. – 964 с.
6. Шохин, В.К. Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль: Монография / В. К. Шохин. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 455 с.

Бахмат Е.М., доцент, кандидат психологических наук
bahmat2010@yandex.by
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.943

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ФОРМА АКТИВНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ СУБЪЕКТА ТРУДА

В статье изложены некоторые теоретические подходы и эмпирические выводы по проблеме профессионального самоопределения как развёрнутой психологической концепции рефлексии, переосмысления субъекта труда.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, рефлексия, субъект труда.

PSYCHOLOGICAL REFLECTION OF THE SUBJECT OF LABOR AS A FORM OF ACTIVE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

The article outlines some theoretical approaches and empirical conclusions on the problem of professional self-determination as an expanded psychological concept of reflection, rethinking the subject of labor.

Keywords: professional self-determination, reflection, subject of labor

Введение. Психологические изменения личности, принявшей позицию субъекта труда происходят не вообще в деятельности, а в конкретной профессиональной с организованным пространством при выполнении объективированных задач и взаимодействии людей. Развёрнутая психологическая концепция рефлексии труда и специфика её выполнения, реализуются аналитическим переосмысливанием субъекта труда содержательной стороны, принятой им профессии как деятельности, общения, поведения.

Материал и методы. В работе применена система аналитико-синтетических методов, шкала толерантности к неопределенности, анкетирование, опрос с помощью которых удалось рассмотреть вопросы принятия окончательного решения в выборе профессии и готовности самостоятельно осуществлять деятельность как субъект труда.

Результаты и их обсуждение. Профессиональное самоопределение субъекта труда (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников), включает понимание, что субъект может рефлексировать цель и задачи, ролевую структуру, позиционную организацию коллективного взаимодействия [1,2].

В концепции развёрнутой психологической рефлексии профессиональное самоопределение начинается с детства – проявляется в сюжетно-ролевой игре. Пик профессионального самоопределения приходится на подростковый и юношеский возраст. В этом возрасте профессиональное самоопределение представляет собой готовность к выбору профессии, обдумыванию, продумыванию к проектированию вариантов профессиональных жизненных путей. А результатом заключительного этапа профессионального самоопределения школьника является его личный профессиональный план. Как итог, важным результатом рефлексивного самоопределения является *отчетливое* осознание того, что «человек сам-я сам» выбрал профессию. *Е. А. Климов* понимает *самоопределение* как проявление психического развития, формирования себя как полезного участника сообщества [1, 2].

Профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии (специальности), *(Э.Ф. Зеер)* [1].

Профессиональное самоопределение – это самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации (Н.С. Пряжников) [2].

Н. С. Пряжников обосновал содержательно-процессуальную модель *профессионального самоопределения:*

1. Осознание ценности общественно-полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения).
2. Ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда.
3. Общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели – мечты.
4. Определение ближних профессиональных целей как эталон и путей к дальней цели.
5. Информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства.
6. Представление о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив.
7. Наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения.
8. Начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка намеченных планов по принципу обратной связи [2].

Главная цель профессионального самоопределения – постепенно сформировать у личности как субъекта труда понимание внутренней готовности к самостоятельному и осознанному планированию, корректировке и реализации перспектив своего профессионального развития, связями с предвидением жизненного и личностного пространства.

Условно, говоря о концепции развёрнутой психологической рефлексии, можно выделить основные группы задач профессионального самоопределения:

1) информационно-справочные, просветительские;
2) диагностические (поиск в самопознании);
3) морально-эмоциональные как регулятивные;
4) выбор и принятие решения;
5) интегрированные, экзистенциональные по рефлексии к ситуации.

Исходя из вышесказанного, в теории психологии труда выделяют типы самоопределения:

1. Самоопределение в конкретной трудовой функции для этого типа самоопределения характерна реализация себя в рамках выполняемой деятельности.

2. Самоопределение на конкретном трудовом посту предполагает выполнение довольно многообразных функций.

3. Самоопределение на уровне конкретной специальности предполагает сравнительно безболезненную смену различных трудовых постов и в этом смысле расширяет возможности самореализации личности

4. Самоопределение в конкретной профессии предполагает, что работник способен выполнять близкие смежные виды трудовой деятельности

5. Жизненное самоопределение, речь идет о выборе образа жизни человека, его качестве жизни.

6. Личностное самоопределение, высшее проявление жизненного самоопределения в рефлексии переосмысления, когда человек становится хозяином ситуации и всей своей жизни.

7. Самоопределение личности в культуре проявляется в значительном вкладе личности в развитие культуры, понимаемой в самом широком смысле (производство, искусство наука, религия и др.).

Профессиональное самоопределение личности как развёрнутый процесс рефлексии есть процесс поиска, ориентации в мире профессий, сопряженный с нахождением для себя смысла трудовой деятельности, с внутренними и внешними конфликтами, профессиональными и жизненными кризисами; процесс периодически повторяющихся выборов на протяжении всей трудовой деятельности как субъект труда. Личностное самоопределение и профессионализация рассматривается как интегральное системное качество, закономерно проявляющееся на определенном этапе профессионального развития индивида, когда в качестве показателей выступают профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость, что невозможно без осознанности в подходах.

Сущность процесса профессионального становление личности как развёрнутый процесс рефлексии раскрывается в форме профессиональной социализации и индивидуализации его жизненного пути, его специфическая форма обучения, воспитания и проявления активности.

Психологические особенности рефлексии профессиональной деятельности субъекта труда обуславливаются регулирующим воздействием не отдельных психических функций и качеств, а их совокупностью, определяющей характерные черты функциональной взаимосвязи, взаимодействия этих качеств в контексте конкретной деятельности, достижения определенной цели-результата, обеспечения заданного уровня профессиональной пригодности.

Таким образом, профессиональное самоопределение субъекта труда как форма рефлексии включает специфику разных этапов его развития.

В этой связи анализ имеющихся теоретических и эмпирических данных позволил нам на основе результатов пилотажного исследования сформулировать основные проблемы актуальные для субъекта труда сегодняшнего дня в профиле подготовки к будущей самостоятельной профессии (участие приняли 30 респондентов, студенты высшего учебного заведения первого и последнего, выпускного курсов).

В работе по проведению пилотажного исследования была применена система методов с помощью которых удалось рассмотреть основные вопросы, наиболее часто формулируемые респондентами как основные в проблематике принятия окончательного решения в выборе профессии и готовности самостоятельно осуществлять деятельность как субъект труда.

Исходя из полученных нами результатов установлено, что:

а) приняв решение к обучению профессии, респондент выражает сомнение о её получении если возникают в жизненном плане неопределённые события;

б) стратегия избегания проблем, наиболее активно рассматривается респондентами, если подчеркивается необходимость её решения с разных точек зрения, что предполагает развитое рефлексивное сознание;

в) из большей части респондентов, выделяется небольшое количество людей, которым нравится выполнять деятельность в сложных (неопределённых) ситуациях.

Заключение. Таким образом, полученные нами результаты исследования подтверждают, что психологическая концепция рефлексии профессионального самоопределения субъекта труда включает: мотивы, цели, принятие решения, профессионально-важные качества. В то же время недостаточность сформированности отдельных элементов психологической системы могут явиться причиной сомнений, нарушений механизмов саморегуляции и управления деятельности на самостоятельном уровне, что в конечном итоге снижает уровень профессиональной готовности к содержательной стороне деятельности, указывая на значение индивидуальной рефлексии и пригодности. Поэтому в развёрнутой психологической концепции рефлексии, важно применять в подготовке студентов как первого, так и выпускных групп курсов профориентационные методы на оценку событий в неопределённой ситуации, перебор вариантов решений, и снижение трудностей определяемые критерием неопределённости и рефлексии к профессии. В связи с этим в теории наиболее часто выделяют основные показатели по самоопределению через *профессиональную ориентацию* как систему научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодёжи к выбору профессии с учётом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда и возможностью трудоустройства, это:

а) профессиональное просвещение − ознакомление студентов и выпускников университета с современными видами трудовой деятельности, социально-экономическими и психофизиологическими особенностями различных профессий;

б) профессиональное консультирование − оказание помощи обучающимся в профессиональном самоопределении, соответствующие психологическим, психофизиологическим, физиологическим его особенностям;

в) психологическую поддержку – применение методов, способствующие снижению психологической напряженности, формированию позитивного настроя и уверенности.

Итак, профессиональное самоопределение как форма активной психологической рефлексии субъекта труда – это избирательное отношение индивида к профессиям в целом и к конкретной выбранной профессии. Это осознанный выбор с учетом своих особенностей и возможностей, требований деятельности и социально-экономических условий. Профессиональное самоопределение как форма активной психологической рефлексии субъекта труда осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личностью постоянно рефлексируется, переосмысливается.

Список использованной литературы:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. 3-е изд. – М.: Академия, 2009. – 240 с.

2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.

Богданов Т.А., аспирант
tbgdnv@outlook.com
ФГБОУ ВО «ПсковГУ», г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.9

КОГНИТИВНЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТЫ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К МИРУ И ОКРУЖЕНИЮ

В данной статье рассматриваются отношения студентов к миру и окружению в изменяющихся условиях образования. Дается обзор компонентов психологической категории отношения. Обобщаются выводы, полученные в результате эмпирического исследования, проведенного с помощью авторских шкал, проверенных по психометрическим показателям.

Ключевые слова: психология отношений, когнитивный компонент, эмоциональный компонент.

COGNITIVE AND EMOTIONAL COMPONENTS OF THE RELATIONS OF THE STUDENTS

This article examines students' reflection on their relationships in the changing conditions of education. An overview of the components and categories of the psychological category of attitude is given. The conclusions obtained as a result of empirical research conducted with the help of the author's methodology are summarized.

Keywords: psychology of relations, students, cognitive component, emotional component

Введение. Под внедрением электронного дистанционного образования подразумевают использование совокупности методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. Информационная революция, ведущая к переходу к новому ведущему средству коммуникации, сопровождается глубинными изменениями во всех сферах человеческой деятельности и практики. Для раскрытия внутренних факторов отношений студентов, на которые значительное влияние оказывают изменяющиеся условия среды и образования, мы особое внимание обращаем на эмоциональный и когнитивный компоненты отношения к миру и окружению.

В.П. Позняков, рассматривая современное использование понятия отношение в отечественной психологической науке, отмечает, что данное понятие используется при разработке новых направлений исследования таких психологических феноменов, как доверие, ответственность, зависть, субъективное экономическое благополучие, социально-психологический капитал личности и др. Резюмирует он выводом о том что на сегодняшний день отсутствует общепринятая и завершенная теория психологических отношений [1, с. 25].

На современном этапе развития в психологии существуют два основных направления в исследовании отношений личности: динамическое, которое рассматривает отношения как процесс с момента появления (В.Н. Мясищев, К.А. Абульханова-Славская); структурное – исследует разные элементы отношения, проводит диагностическое измерение «отношения». Э.Б. Карпова, Г.Л. Исурина и А.Л. Журавлев, в своей совместной статье, указывают, что в структуре отношений В.Н. Мясищев выделяет: когнитивный компонент – не только содержит информацию об объекте отношения, но и раскрывает его сущность и смыслы; эмоциональный – эмоциональные состояния и реакции, положительные и отрицательные эмоции, конфликты (внутриличностный и межличностный), удовлетворенность; поведенческий – стратегии поведения личности по отношению к значимым (ценным) для нее объектам и самому себе. Мотивационно – поведенческий компонент отношения может рассматриваться как некая результирующая когнитивного и эмоционального, отражающая потенциальную силу (активность) отношения и тем самым определяющая отдельные действия или целостное поведение, направленное на объект [2, с. 8].

В.А. Ганзен и В.И. Юрченко понимают под отношением системообразующую характеристику психического состояния – характеризует уровень сознания (отношение личности к окружающей действительности) и самосознания человека (отношение к себе, проявляемое в качестве саморегуляции). Сущность отношения, по данным исследователей – это установление равновесия между внутренним состоянием, внешним влиянием и формами поведения [цит. по: 3, с. 210-211].

Выделяют три категории отношений: 1) явления природы или мир вещей, 2) люди и общественные явления, 3) сам субъект. Е.М. Кривович, ссылаясь на А.А. Бодалева, отмечает, что эмоциональный и когнитивный компоненты отношений проявляют себя во всех категориях отношений, а поведенческий компонент является результатом их работы [4, с. 183-184]. Эти три уровня отношений могут определять и соответствующие планы психологического исследования проблемы адаптации личности (адаптация к требованиям среды, адаптация межличностного характера, адаптация на интрапсихическом уровне). Можно предположить, что в качестве такого системообразующего отношения выступает отношение к себе, выделяемое В.Н. Мясищевым как одна из подсистем системы отношений наряду с отношением к миру явлений, предметов и вещей и отношением к другим людям.

В зарубежных исследованиях термину «отношение» чаще всего соответствует термин «аттитюд» или социальная установка как относительно устойчивая и общая оценка объекта, человека, группы, проблемы или концепции в диапазоне от отрицательного до положительного. В современных исследованиях зарубежные авторы обращаются к трехсторонней модели аттитюда «АСВ», получившей название в соответствии с основными компонентами социальной установки: аффективным, когнитивным и поведенческим (Affective, Cognitive, Behavioral).

Разбирая учение В.Н. Мясищева, А.А. Бодалев отмечает, что психологические отношения человека как целостная система связей личности с различными сторонами действительности выступают факторами проявления и развития тех характеристик индивидуальности, от которых зависит успех при выполнении различных видов деятельности, в том числе – учения.

Также, автор указывает, что истинные отношения человека к действительности проявляются в полной мере, когда человек начинает действовать в значимых для него ситуациях [5, с. 88-89]. Исходя из этого, мы попытались выяснить не только эмоциональный компонент отношения студентов к безопасности, но и их понимание ключевых характеристик трудных жизненных ситуаций (когнитивный компонент).

Объектом исследования являются отношения к миру и окружению студенческой молодежи.

Предметом исследования являются особенности когнитивного и эмоционального компонентов отношения к миру и окружению.

Гипотеза исследования заключается в том, что эмоциональный компонент отношения к миру и к окружению включает в себя ценности экономической, экологической, физической и информационной безопасности; трудные жизненные ситуации студенты воспринимают как обладающие такими характеристиками как неопределенность, сложность, невозможность прогнозирования подобных событий, а также требующих высоких затрат ресурсов. Ожидается, что большинство студентов будут находиться в состоянии неопределенности относительно ключевых характеристик трудных жизненных ситуаций и своего эмоционального отношения к их последствиям.

Выборка представлена обучающимися Псковского Государственного Университета в возрасте 19 – 22 лет.

Материал и методы. Методическим инструментарием выступили разработанные шкалы («Эмоциональный компонент отношения к Миру», «Эмоциональный компонент

отношения к окружению» «Когнитивный компонент отношения к миру и окружению»), проверенные по психометрическим показателям (приближение распределения показателей к нормальному; исследования внутренней согласованности показателей по шкале на основе критерия альфа–Кронбаха выше 0,74; определения внутренней структуры шкалы и уровней обобщенности с помощью факторного анализа). Для выделения факторов использовался метод главных компонент (метод вращения Varimax), выделялось соответственно такое количество факторов, чьи собственные значения больше единицы, значимость факторных весов переменных, входящих в каждый фактор, больше 0,4, накопленные проценты дисперсии по интегральному индексу составляли выше 50%.

Мы предлагаем рассматривать неопределенность как информационную характеристику степени рассогласования между воздействующими стимулами окружающей среды и мотивационной обусловленностью поведения субъекта. При этом, неопределенность как воспринимается субъектом, так и выражается в его высказываниях, что необходимо учитывать для операционализации «субъективного отношения миру, окружению и себе в мире».

Результаты и их обсуждение. С помощью факторного анализа были выделены обобщенные переменные по эмоциональному компоненту отношения к миру и окружению («Отношение к локальным проблемам», «Отношение к глобальным проблемам»); отношения к окружению («Отношение к своему окружению», «Отношение к возможным негативным ситуациям», «Отношение к возможным позитивным ситуациям», «Отношение к молодежи»); обобщенные переменные по когнитивному компоненту отношения к миру и окружению («Восприятие и переживание угроз информационно-психологической безопасности», «Неуверенность в будущем из-за негативных событий в мире и окружении», «Негативное восприятие ситуаций информационных угроз», «Защищенность в интернете», «Жизненные ситуации как угроза», «Доверие»).

Частотный анализ выделенных нами обобщенных переменных показал, что 22% студентов считают, что проблемы, связанные с информационной безопасностью и экологические проблемы влияют на эмоциональное состояние. Одна пятая часть испытуемых эмоционально вовлечены в проблему безработицы в мире. Таким образом, эмоциональный компонент отношения студентов к безопасности в мире включает в себя ценности информационного, экологического и экономического благополучия.

Относительно проблем с окружением, более 30% испытуемых считают, что проблемы в приобретении собственного жилья влияют на их эмоциональное состояние. Но почти половина испытуемых считают, что на их эмоциональный фон сильно влияют дорожно-транспортные происшествия и ограбления. Более 30% студентов волнует отрицание любви к ближнему, терпимости и уважения к старшим. Почти такое же количество студентов беспокоятся, если в их окружении равнодушные люди. Таким образом, эмоциональный компонент отношения студентов к окружению включает в себя ценности экономического и физического благополучия, а также наличие морально-нравственных идеалов в окружении.

Относительно восприятия трудных жизненных ситуаций студентами были получены следующие данные: 23% студентов считают, что трудные жизненные ситуации (ТЖС) отличаются неопределенностью, сложностью и невозможностью прогнозирования подобных событий; 30% считают, что они так же требуют быстрого реагирования. Одна пятая часть испытуемых считают, что ТЖС требуют высоких затрат ресурсов, а также опыта их преодоления. 28% отмечают стрессогенность подобных ситуаций. Почти половина испытуемых считают, что такие ситуации могут приводить к потерям. Около 20% характеризуют ТЖС как несущие угрозу жизни, здоровью, возможную потерю любимого человека, родителей или друзей, а также душевного равновесия и доверия к окружающим. Примерно такое же количество описывают трудные жизненные ситуации как способные вызвать чувство бессилия и переживания о будущем.

Заключение. В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам. Гипотеза исследования подтвердилась: эмоциональные компоненты отношения к миру и к окружению включают в себя ценности экономической, экологической, физической и информационной безопасности. Тяжелые жизненные ситуации студенты воспринимают как обладающие такими характеристиками как неопределенность, сложность, невозможность прогнозирования подобных событий, а также требующих высоких затрат ресурсов. При этом большинство студентов находятся в состоянии неопределенности относительно ключевых характеристик трудных жизненных ситуаций и своего эмоционального отношения к их последствиям.

Список использованной литературы:

1. Позняков, В.П. Психологические отношения человека: история развития и современное состояние исследований / В.П. Позняков // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2016. – Т. 1, № 3(3). – С. 24–47
2. Карпова, Э.Б. Психологическая концепция отношений В. Н. Мясищева: основы и содержание / Э.Б. Карпова, Г.Л. Исурина, А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 2. – С. 5–14
3. Зобков, В.А. В.Н. Мясищев и теория психологии отношений / В.А. Зобков // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2023. – Т. 8, № 3(31). – С. 202–235
4. Кривович, Е. М. Анализ структуры личности через призму системы отношений в концепции В.Н. Мясищева / Е. М. Кривович // Исследовательская инициатива – 2024: сборник статей Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 19 июня 2024 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2024. – С. 181–185
5. Бодалев, А.А. Психология межличностных отношений: (к 100-летию со дня рождения В.И. Мясищева) / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 86–91

Богомаз С.Л., доцент, кандидат психологических наук,
зав. кафедрой психологии
lovekafedra@mail.ru
Алецкая И.А., старший преподаватель
irinaa13@bk.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь,
Гинько В.А., студент
ginko.aleksey@yandex.by
УО «БГУИиР», г. Минск, Республика Беларусь

УДК 159.95:331.101.3:331.36

ОПЕРЕЖАЮЩАЯ РЕФЛЕКСИЯ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Статья посвящена проблеме исследования роли опережающей рефлексии в профессиональном развитии. описывается постановочная часть исследования роли опережающей рефлексии в профессиональном развитии руководителей, ход исследования и намечаются пути анализа полученных данных. Данное исследование позволяет внести вклад в фундаментальное понятие рефлексии, а также актуально в интересах практики работы с целью повышения эффективности профессионального развития. Авторами выдвинута гипотеза о том, что опережающая рефлексия способствует профессиональному развитию

руководителей посредством формирования осознанного отношения к профессиональному развитию и карьерному росту.

Ключевые слова: опережающая рефлексия, гармоничность плана профессионального развития, потенциал профессионального развития.

ANTICIPATING REFLECTION IN THE CONTEXT OF STUDYING THE POTENTIAL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article is devoted to the problem of studying the role of anticipatory reflection in professional development. The setting up of the study of the role of anticipatory reflection in the professional development of managers, the course of the study are described and ways of analyzing the obtained data are outlined. This study allows us to contribute to the fundamental concept of reflection, and is also relevant in the interests of practical work in order to improve the effectiveness of professional development. The authors put forward a hypothesis that anticipatory reflection contributes to the professional development of managers through the formation of a conscious attitude to professional development and career growth.

Keywords: anticipatory reflection, harmony of the professional development plan, potential for professional development.

Введение. Управленческие кадры востребованы во всех отраслях народного хозяйства. На руководителя возложена наибольшая доля ответственности за успешное развитие и функционирование организации, подразделения, коллектива. Смещение акцента в современном менеджменте с технических исполнителей на руководителей приводит к повышению требований к руководителю. В связи с этим подбор и профессиональное развитие руководителей являются актуальной проблемой современной практики, причем карьерный рост сотрудников организации в ряде случаев является экономически более выгодным, чем подбор руководителей из внешней среды.

Е.А. Климов указывает на то, что перед субъектом в начале профессиональной деятельности стоят задачи осмысления, планирования и реализации своего жизненного пути (Климов, 1998). Однако практика работы демонстрирует, что многие люди, даже испытывая неудовлетворенность работой из-за отсутствия карьерного роста, не вкладывают силы в собственное профессиональное развитие, объясняя это отсутствием времени либо считая обучение формальностью. При этом профессиональная деятельность становится неэффективной, возникает неудовлетворенность жизнью в целом, возрастает стремление объяснять неудачи внешними обстоятельствами (отношением с руководством, бюрократической системой и др.). Таким людям не свойствен выход в рефлексивную позицию по отношению к собственной трудовой деятельности и карьерному пути [1; 2].

Тенденция инвестирования в развитие собственных сотрудников и ключевая роль активной, рефлексивной позиции человека по отношению к собственному профессиональному развитию предопределяют интерес исследователей к рефлексии в трудовой деятельности и в профессиональном развитии человека как субъекта деятельности. В психологии труда большое внимание уделяется профессиональному развитию субъекта деятельности. Среди множества факторов, влияющих на эффективность профессионального развития, особо можно выделить рефлексию, а говоря о предстоящем развитии, опережающую рефлексию, что в меньшей степени попало в поле внимания исследователей.

Исследования рефлексии проводились в контексте изучения мыслительных процессов (И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий, С.Ю. Степанов и др.), личностных особенностей (Н.И. Гуткина, В.М. Ревякина и др.) и взаимодействия между людьми (Б.Ф. Ломов, Г.Н. Андреева), а также в деятельности (В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий). На важную роль рефлексии в управленческой деятельности указывают многие авторы (Т.С. Кабаченко, А.В. Карпов, В.В. Пономарева, Л.Д. Столяренко и др.)

В психологических исследованиях рефлексии имеются указания на опережающую рефлексию как форму рефлексивных процессов. Эта форма рефлексии называется по-разному: проспективная (Ладенко, 1995), перспективная (Карпов, 2006), опережающая (Щедровицкий, 1986).

И.С. Ладенко (1995) выделяет три формы рефлексии – ретроспективную, проспективную, интроспективную. При интроспективной рефлексии производится контроль и корректировка текущей деятельности, усложнение мыслительных процессов в ходе ее выполнения. При ретроспективной рефлексии происходит реконструкция прошлого опыта, схем и средств осуществлявшейся ранее деятельности посредством воссоздания ее механизма. Проспективная рефлексия понимается автором как процесс последовательных уточнений модели в ходе мысленного эксперимента при проектировании сложных систем. Аналогичные формы рефлексии выделяют А.В. Карпов (2006), В.В. Пономарева (1999), называя их ретроспективной, проспективной и ситуативной [3; 4; 5; 6].

Применительно к анализу профессионального развития субъекта деятельности это означает, что рефлексия человеком собственного профессионального развития выступает в ретроспективной форме как рассмотрение уже пройденного пути, в ситуативной форме как понимание своего настоящего положения, а также в опережающей форме как рассмотрение возможностей дальнейшего профессионального развития.

Однако в источниках, классифицирующих формы рефлексии по временному фактору, имеются ссылки на то, что наработки в области психологии рефлексии относятся к ретроспективной и ситуативной рефлексии (Ладенко, 1995). Понятие проспективной (опережающей) рефлексии описывается в литературе значительно реже. Имеющиеся описания не дают ответов на вопрос о соотношении понятий «опережающая рефлексия» и «опережающее отражение». Таким образом, анализ исследований рефлексии показал недостаточность конкретно-научной разработки понятия опережающей рефлексии.

Рассматривая понятие опережающей рефлексии, необходимо учитывать, что она находится на стыке рефлексивных процессов и процессов опережающего отражения. Рефлексия представляет собой процесс, направленный на осмысление и обоснование предпосылок собственных действий, требующий обращения сознания на себя (Карпов, 2004). Посредством рефлексии человек может оценивать себя с позиции другого человека, свое прошлое с точки зрения настоящего, а настоящее с позиции будущего.

Опережающее отражение – термин, предложенный П.К. Анохиным в рамках теории функциональной системы как центрально-периферического образования, обеспечивающего достижение приспособительного эффекта при помощи саморегуляции. Опережающее отражение позволяет исправить ошибку поведения. Б.Ф. Ломов и Е.Н. Сурков (1980) указывают на то, что из всех понятий, подразумевающих фактор будущего времени в организации поведения животных и деятельности человека, понятие «опережающее отражение» является наиболее емким.

Одним из частных случаев опережающего отражения, сходным по внешним проявлениям с процессом опережающей рефлексии, выступает антиципация. Высшим уровнем антиципации, согласно Б.Ф. Ломову и Е.Н. Суркову, является речемыслительный (вербально-логический), на котором становится возможным планирование действий и «рефлексивное отражение». «Именно антиципация обеспечивает формирование цели, планирование и программирование поведения (и деятельности), она включается в процессы принятия решения, текущего контроля и в коммуникативные акты» [7].

Таким образом, антиципация разворачивается от настоящего к будущему в процессе планирования и целеобразования, а опережающая рефлексия представляет собой обратный процесс, возврат из будущего в настоящее. Опережающая рефлексия содержит в себе основной признак рефлексии – остановку и «взгляд назад» (Щедровицкий, 2001), но сама эта остановка происходит с позиции будущего по отношению к настоящему.

Согласно взглядам П.Г. Щедровицкого (1986), проспективная (опережающая) рефлексия позволяет представить возможный ход и его последствия, но не просто возможные последствия, а последствия с точки зрения цели. Таким образом, если антиципация позволяет субъекту ответить на вопрос: «Какой результат я получу, если сделаю так?» – то в процессе опережающей рефлексии субъект ищет ответ на вопрос: «Как сделать, чтобы получить желаемый результат?» При ретроспективной рефлексии вопрос звучал бы так: «Какие мои действия привели к такому результату?» Применительно к профессиональному развитию это означает возможность субъекта осознанно подойти к выбору развивающих действий [8; 9].

С целью определения роли опережающей рефлексии в профессиональном развитии было предпринято исследование взаимосвязи опережающей рефлексии с рядом параметров, отражающих потенциал к развитию и гармоничность представлений о собственном профессиональном развитии.

Материал и методы. В работе исследуется опережающая рефлексия применительно к профессиональному развитию, доказывается взаимосвязь этих процессов. Это исследование необходимо в интересах психологической науки, поскольку позволяет внести вклад в фундаментальное понятие рефлексии, а также в интересах практики с целью повышения эффективности профессионального развития. Сочетание высокой теоретической и практической значимости с недостаточной разработкой понятия опережающей рефлексии и ее роли в профессиональном развитии руководителей обусловило актуальность исследования.

Результаты и их обсуждение. Основное внимание было уделено обоснованию и проведению комплекса методик, позволяющих в результате анализа данных, полученных с их помощью, доказать, что опережающая рефлексия способствует профессиональному развитию посредством формирования осознанного отношения к профессиональному развитию и карьерному росту.

Для этого были выдвинуты частные гипотезы о связи опережающей рефлексии с гармоничностью плана профессионального развития. Полученные в ходе исследования данные позволят доказать наличие взаимосвязи между опережающей рефлексией, гармоничностью профессионального развития.

Заключение. Конкретным применением результатов исследования могут стать следующие рекомендации.

1. В качестве одного из ключевых факторов при отборе кандидатов в резерв управленческих кадров использовать сопоставление декламируемых человеком карьерных целей не только с пройденным путем (отраженным в резюме), но и планируемыми действиями, направленными на достижение этих целей (план собственного профессионального развития).

2. В процессе контроля сдвигов в профессиональном развитии необходимо отслеживать не только приобретенные знания, умения, навыки, но и степень реализации плана действий, декламируемого кандидатом при отборе в кадровый резерв.

3. При проведении развивающих мероприятий актуализировать у человека рефлексию собственного профессионального развития.

Список использованной литературы:

1. Климов, Е.А. Введение в психологию труда : учебник / Е.А. Климов. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: Издательство Московского университета: Академия, 2004. – 336 с.

2. Психология труда: учебник для вузов / Е. А. Климов [и др.] ; под редакцией Е. А. Климова, О. Г. Носковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 308 с.

3. Кабаченко, Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами: Учебное пособие / Т. С. Кабаченко. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
4. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
5. Карпов, А.В. Психология менеджмента: учебник для вузов / А.В. Карпов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 481 с.
6. Ладенко, И.С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации / Под ред. И.С. Ладенко. Новосибирск, 1995. С. 8 – 25.
7. Ломов, Б.Ф., Сурков, Е.Н. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – Москва: Наука, 1980. – 279 с.
8. Щедровицкий, Г.П. Рефлексия и ее проблемы / Г.П. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление: Междунар. науч.-практ. междисциплин. журн. – 2001. – № 1. – С. 47 – 54.
9. Щедровицкий, П.Г. К анализу топики организационно-деятельностных игр / П.Г. Щедровицкий. – Пущино: НЦБИ, 1986. – 35 с.

Божко Г.А., студент
galchonok80@mail.ru
Циркунова Н.И., старший преподаватель
cirkunovan@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 316.625:159.944.4-053.66

ЛОКУС КОНТРОЛЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме изучения локуса контроля и копинг-поведения, особенностям их проявления в юношеском возрасте. Представлены результаты исследования взаимосвязи локуса контроля и степени предпочтительности копинг-стратегий в юношеском возрасте на примере выборки студентов 1 и 3 курсов дневной формы получения образования факультета социальной педагогики и психологии. Показано, что локус контроля является существенной социально-психологической характеристикой формирующейся личности.

Ключевые слова: локус контроля, интернальность, экстернальность, копинг-поведение, стратегии совладающего поведения, юношеский возраст.

LOCUS OF CONTROL AS A SOCIAL-PSYCHOLOGICAL DETERMINANT OF COPING BEHAVIOR IN ADOLESCENCE

The article is devoted to the problem of studying the locus of control and coping behavior, the features of their manifestation in adolescence. The results of the study of the relationship between the locus of control and the degree of preference for coping strategies in adolescence are presented using the example of a sample of 1st and 3rd year full-time students of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology. It is shown that the locus of control is an essential social-psychological characteristic of the developing personality.

Keywords: locus of control, internality, externality, coping behavior, coping strategies, adolescence.

Введение. На протяжении всей жизни каждый человек сталкивается с ситуациями, субъективно переживаемыми им как трудные, нарушающие привычный ход жизни.

В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с функционированием, адаптацией и выработкой личностью эффективных стратегий преодоления ситуаций, связанных с неопределенностью, различными стрессовыми ситуациями. Изучение поведения, направленного на преодоление трудностей, в психологии проводится в рамках исследований, посвященных анализу «coping»-механизмов или «coping behavior».

Проблематика совладания в современной психологии сегодня однозначно является междисциплинарной, будучи широко представлена в таких ее предметных областях как психология личности, клиническая психология, социальная и возрастная психология [1].

Отличительным признаком современного понимания копинг-поведения является перенос рассмотрения проблемы совладания на более широкий круг ситуаций, не только экстремальных, но и просто субъективно значимых. Так, С.К. Нартова-Бочавер говорит о том, что «со временем понятие «coping» «оторвалось» от проблематики экстремальных условий и стало успешно применяться для описания поведения людей в поворотные жизненные моменты, а затем – в условиях хронических стрессоров и повседневной действительности» [2].

Социальную ситуацию развития в юности можно рассматривать как стрессогенную. Конструктивные способы совладания во многом определяют решение ведущих задач этого возраста. В.И Слободчиков и Е.И. Исаев называют этот период «становлением авторства в собственной жизни».

Анализ особенностей проявления копинг-поведения в юношеском возрасте позволяет выявить адекватные стратегии выхода из проблемных и критических ситуаций, уменьшить отрицательное воздействие негативных обстоятельств, трудностей на личностное развитие, сформировать программы психологического сопровождения молодежи в этот период.

Материал и методы. Нами было проведено исследование локуса контроля и копинг-поведения на примере выборки студентов 1 и 3 курсов дневной формы получения образования факультета социальной педагогики и психологии. В исследовании приняло участие 48 человек в возрасте от 17 до 24 лет.

Исследовались показатели локуса контроля и копинг-поведение (использование стратегий совладающего поведения), а также наличие и степень связи этих показателей между собой для использования полученных диагностических данных в коррекционной работе психолога.

В ходе исследования были использованы общенаучные методы (анализ, синтез, абстрагирование), а также психодиагностические методики: тест-опросник субъективной локализации контроля (модификация С.Р. Пантелеева и В.В. Столина); опросник «Индикатор копинг-стратегий» (адаптация Н.А. Сироты, В.М. Ялтонского); опросник «Стратегии совладающего поведения» (адаптация НИПНИ под рук. Л.И. Вассермана). В качестве методов математической статистики были использованы критерий t-Стьюдента, критерий φ* Фишера и коэффициент rs ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. В ходе проведенного исследования субъективной локализации контроля выявлено, что у 36 (75%) юношей и девушек уровень интернальности выше уровня экстернальности, у 10 (21%) – наоборот, уровень экстернальности превышает уровень интернальности. У 2 (4%) испытуемых интернальность и экстернальность проявлена на одинаковом уровне. Таким образом, 75% респондентов считают, что происходящие с ними события, прежде всего, зависят от их личностных качеств, таких, как компетентность, целеустремленность, уровень способностей, и являются закономерным результатом их собственной деятельности. 21% испытуемых убеждены, что их успехи или неудачи являются результатом таких внешних сил, как везение, случайность, давление окружения, другие люди и т.п. 4% обследуемых студентов в равной степени характерны интернальные и экстернальные черты. Таким образом, большинство обследуемых

студентов предпочитают активные поведенческие стратегии: 61% респондентов предпочли стратегию разрешения проблем, 30% – стратегию поиска социальной поддержки. Меньшинство (9%) предпочитают стратегию избегания – одну из ведущих поведенческих стратегий при формировании дезадаптивного, псевдосовладающего поведения.

Распределение процентов (от максимально возможного числа) выборов испытуемыми копинг-стратегий по данной методике на уровне не ниже среднего отражено на рисунке.

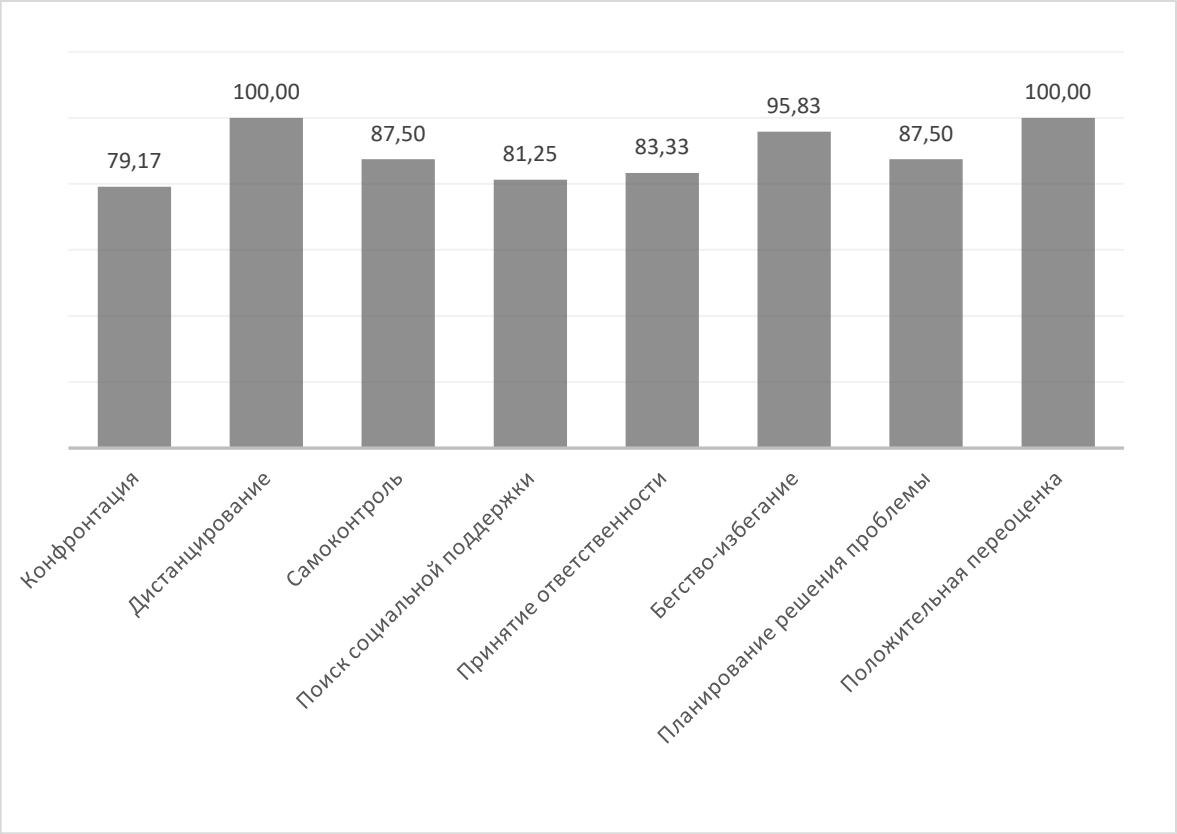


Рисунок – Распределение выборов копинг-стратегий (в %)

Таким образом, из рисунка 3 следует, что высокий процент (95-100%) степени предпочтительности на среднем уровне и выше получили стратегии дистанцирования, положительной переоценки, а также стратегия бегства-избегания. Использование неадаптивных стратегий может быть обусловлено недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем у предпочитающих их юношей и девушек.

В результате статистической оценки различий между средним по выборке значением степени предпочтительности для испытуемого каждой стратегии совладания со стрессом по методике «Стратегии совладающего поведения» и средним показателем, принятым по этой методике, было выявлено, что среднее значение степени предпочтительности стратегий дистанцирования, бегства-избегания и положительной переоценки по выборке статистически значимо отличается от принятого среднего показателя ($p<0,001$).

В результате сопоставления выборок респондентов с интернальным и экстернальным локусом контроля по частоте встречаемости среднего и высокого уровня выбора копинг-стратегий, рассчитанного по методике «Индикатор копинг-стратегий», были получены данные, свидетельствующие о том, что доля юношей и девушек с интернальным локусом контроля, выбирающих стратегию разрешения проблем, статистически значимо больше, чем с экстернальным локусом контроля.

Выявление корреляционной связи проводилось между уровнем интернальности испытуемых и уровнем предпочтительности копинг-стратегий.

Показатели, полученные в результате проведенного исследования, представлены в таблице.

Таблица – Результаты корреляционного анализа

Стратегия	rs с интернальностью
Конфронтация	0,021
Дистанцирование	-0,332
Самоконтроль	-0,031
Поиск социальной поддержки	-0,011
Принятие ответственности	-0,113
Бегство-избегание	-0,297
Планирование решения проблемы	0,115
Положительная переоценка	0,167

Статистически значимая отрицательная корреляция была выявлена между уровнем интернальности и уровнем выбора стратегий дистанцирования и бегства-избегания ($p<0,05$).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в юношеском возрасте для личности с высокими показателями интернальности характерны следующие направления копинг-поведения:

1. Стратегия разрешения проблем, когда человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы.

2. Попытки преодоления негативных переживаний за счет снижения субъективной значимости проблемы и степени эмоциональной вовлеченности в нее, следовательно – предотвращения сильных эмоциональных реакций – и это ее положительные свойства. В качестве отрицательных сторон здесь можно отметить возможное обесценивание собственных переживаний и чувств, а также неверие в возможность эффективного решения проблемы.

3. Попытки справиться со своими негативными переживаниями трудностей за счет реагирования по типу уклонения (отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий).

4. Преодоление негативных эмоций за счет ее философского переосмысления: включения ее в более широкий контекст и рассмотрение как стимула для личностного роста.

Следует отметить, что оптимальным копинг-поведением считается использование различных поведенческих стратегий, в зависимости от ситуации. В некоторых случаях человек может самостоятельно справиться с возникшими трудностями, в других ему требуется поддержка окружающих, в-третьих – он просто может избежать столкновения с проблемной ситуацией, заранее подумав о ее негативных последствиях.

Заключение. Локус контроля является существенной социально-психологической характеристикой личности, определяющей степень активности собственных усилий и готовность личности к конструктивному взаимодействию с окружающими. Уровень интернальности связан с ощущением человеком своей силы, уверенности, достоинства, ответственности за происходящее, с самоуважением, социальной зрелостью и самостоятельностью личности. Именно интернальный локус контроля является внешним выражением, объективацией принятия человеком на себя ответственности за события собственной жизни, за жизнь в целом как показателя. Успешное разрешение жизненных трудностей,

эмоциональная стабильность невозможны без наличия тесных связей, близких отношений человека с другими, в том числе в семье, которые необходимы большинству людей.

Проведенное нами исследование показало, что юноши и девушки с интернальным локусом контроля со статистически значимым уровнем достоверности отдают предпочтение как адаптивным, так и неадаптивным стратегиям совладающего поведения.

Таким образом, теоретические положения, эмпирические результаты и выводы исследования позволяют сделать вывод о том, что при оказании консультативной и психотерапевтической помощи юношам и девушкам, находящимся в трудной ситуации, необходим учет имеющихся у них ресурсов совладания, и построение дальнейшей помощи должно основываться как на актуальных ресурсах, так и на развитии новых.

Данные исследования о локусе контроля как социально-психологической детерминанте формирования копинг-поведения в юношеском возрасте могут быть использованы для разработки тренинговых и психокоррекционных программ по развитию индивидуальной стрессоустойчивости. Развитие интернального локуса контроля посредством психотерапевтических техник позволит повысить уверенность студентов в возможности разрешения трудностей и увеличить эффективность используемых стратегий совладания.

Список использованной литературы:

1. Белинская, Е.П. Опросник проактивного копинга: адаптация на неклинической выборке и прогностические возможности [Электронный ресурс] / Е.П. Белинская, А.В. Вечерин, Е.Р. Агадуллина // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Т.7. – № 3. – С. 192–211.

2. Морозова, Т.Ю. Изучение особенностей копинг-поведения в юношеском возрасте / Т.Ю. Морозова // Системная психология и социология. – М.: МГПУ, 2014. – № 1(9) – С. 108-118.

Борщ Д.С., учитель физической культуры и здоровья
denisborsch1983@mail.ru
ГУО «Средняя школа №3 г. Витебска имени Л.Н. Белицкого»,
г. Витебск, Республика Беларусь
Крестьянинова Т.Ю., доцент, кандидат биологических наук
auta@bk.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.99:371.02:796.431.4.015

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ БАСКЕТБОЛИСТОВ

Статья посвящена возможностям применения метода программированного обучения в психолого-педагогическом сопровождении баскетбольных команд.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, программированное обучение, память, мышление, скорость переключения быстрота реакции, внимание.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR BASKETBALL PLAYERS

The article is devoted to the possibilities of using the programmed training method in psychological and pedagogical support of basketball teams.

Keywords: psychological and pedagogical support, programmed training, memory, thinking, switching speed, reaction speed, attention.

Введение. Построение процесса психолого-педагогического сопровождения баскетбольных команд на основании программированного обучения в спорте базируется на открытых раннее фундаментальных исследованиях, таких, как повышение эффективности решения оперативных задач в спорте А.В. Родионова; исследования в области психических особенностей выбора ответного действия С.В. Малиновского; особенностей формирования двигательных навыков Ю.Д. Железняка; совершенствование двигательных действий О.П. Топышева; управление подготовкой спортсменов Э.Ю. Дорошенко; программированном обучение умственным действиям П.Я. Гальперина, Талызиной [1] и др.

Во время соревновательной деятельности спортсмену необходимо принимать решения в состоянии психического напряжения, стресса, в условиях быстро меняющейся ситуации, борьбы с соперниками и это все при ограниченном лимите времени. В таких жестких условиях каждое неправильное действие может привести к отрицательному исходу поединка. Поэтому в спортивной деятельности большую роль играют психические процессы, такие как: память, мышление, скорость переключения с одной деятельности на другую, быстрота реакции, внимание и т.д.

Во время поединка спортсмен часто использует определенные домашние заготовки (игровой опыт) «схемы действий», что ускоряет процесс принятия решений. С точки зрения программированного обучения задача тренера научить своего ученика наиболее эффективным алгоритмам действий, которые бы он мог применить во время соревнований.

В современном баскетболе помимо физической подготовленности и технического мастерства, важное значение имеет и интеллектуальный аспект. Умение воспринимать информацию, оценить ее, принять правильное решение в сложных быстро меняющихся игровых ситуациях, а так же предугадывать действия спортсмена это под силу не каждому. Поэтому все острее встает вопрос о важности психической подготовки спортсменов на ранних этапах, а также разработки специализированных средств и методов, которые позволяли бы наиболее эффективно решать данную задачу.

Материал и методы. Цель настоящей работы: дать теоретическое обоснование методики развития тактического мышления юных баскетболистов на основе программированного обучения

Был использован комплекс взаимосвязанных теоретических методов: анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение психологических, педагогических и социологических научных источников с целью конкретизации сущности категориального аппарата исследования, обоснования методики развития тактического мышления юных баскетболистов на основе программированного обучения.

Результаты и обсуждение. Баскетбол является контактным видом спорта, с тесным противостоянием, быстрой сменой игровых ситуаций и обстановки, постоянной борьбой за мяч и инициативу. В основе игры в баскетбол лежат противоборство двух команд, противоречия сторон, позиций, способов достижения цели, это все характеризует конфликтную ситуацию. По мнению В.С. Келлер, в спорте конфликтном можно назвать ситуацию, в которой имеются два противника (индивидуума или команды) с противоположными или похожими целями. Каждый из них должен принять наилучшее из возможных решений, учитывая, что противник ставит такую же цель. В процессе спортивного поединка спортсмену принимающему решение приходиться считаться не только с собственными целями, но и теми, которые ставит перед собой противник. Характерным для конфликтной ситуации в единоборствах и играх является то, что спортсмен должен учитывать не только объективные, т.е. известные ему обстоятельства конфликта, но и по возможности решения, принимаемые противником, и которые ему достоверно не известны. В условиях соревнований постоянно остаются неизвестными действия противника, который пытается в условиях конфликта решить его в свою пользу, хоть и бывает, с подобными ситуациями спортсмены уже сталкивались и знают, как их разрешить, все

равно в большинстве случаев остается неизвестным, как может развиваться конфликт. Часто бывает, что спортсмен не готов к меняющейся конфликтной ситуации. В таких случаях ему приходиться реагировать мгновенно и действовать экспромтно. Это наиболее сложный вариант действий. В спортивном конфликте спортсмену приходится постоянно действовать в условиях информационного выбора. Из-за того, что он имеет дело с большим количеством информации технико-тактического и психологического характера. В условиях конфликта и быстро меняющейся ситуации, иногда достаточно части информации, которую спортсмен соотносит со своей выработанной моделью поведения в данных условиях и принимает решение. Для этого он должен обладать высоким уровнем психической и физической подготовленностью.

Мастерство спортсменов развивается в соревновательном периоде при помощи формирования алгоритмов действий в различных конфликтных ситуациях, которые в дальнейшем позволяют действовать наиболее эффективно на соревнованиях. В спортивной деятельности спортсмен не всегда сталкивается с известными условиями возникшими в проблемной ситуации. Он знает свою цель, задачи, общие условия борьбы, неизвестно только, какие конкретно действия может предпринять соперник. Поэтому развязка проблемной ситуации остается для обоих соперников часто неизвестной. Действуя в проблемной ситуации, спортсмен решает ряд частных задач, имеющих конкретную цель, не обязательно конечную. Например, такие как: закрепиться в зоне противника, сместить акцент атаки на какой-либо фланг, удержать счет до конца периода, больше атаковать со средней дистанции и т.д. [2]. Баскетбол же, является контактным видом спорта, где в динамике и передвижении постоянно происходят столкновения игроков, борьба за мяч и позицию. Игрок может заранее знать сложность возникшей перед ним задачи, но до конца реализовать запланированные действия почти невозможно, всегда приходится включать вариативность действий при выходе из конфликта, переключение из одной тактической комбинации в другую, а для этого необходимо иметь большую базу знаний и развитое игровое, оно же, тактическое мышление.

Специфика тактического мышления в баскетболе определяется тем, что оно носит наглядно-образный и действенный характер. Объединяет же его с оперативным мышлением то, что в каждом из двух этих видов мышления можно обнаружить такие интеллектуальные операции, как структурирование, динамическое узнавание и формирование алгоритма решения [3].

Поиски оптимальных путей построения и управления обучением привело к созданию новой системы учебного процесса, названной программированным обучением, в основе которого лежит алгоритмизация деятельности. Средствами программированного обучения выступают программированные учебники, сборники задач и упражнений, тетради, информационные карточки, компьютерные обучающие программы. В ходе программированного обучения ученик получает знания и одновременно выполняет действия. Жесткое выполнение последовательности действий позволяет сформировать необходимые знания и двигательные умения.

Заключение. 1. Баскетбол является высоко контактной игрой, где неизбежным становиться возникновение конфликтов. Конфликт возникает при противоположности целей и задач между двумя субъектами. В каком направлении потечет конфликт неизвестно, разрешение его зависит от возможностей и способностей команд (конфликтующих сторон). Та команда, которая наиболее подготовлена и выйдет победителем в конфликтной ситуации.

2. Тактическое мышление является одним из наиболее важным компонентом победы команды в игровой деятельности. Без него невозможно реализовать не физический потенциал, не технические навыки. Оно протекает неотрывно от моторных действий в условиях жесткого лимита времени в процессе интенсивных физических нагрузок, на

фоне разнообразных переживаний и ожиданий определенных результатов от выполняемых действий. Тактическое мышление развивается посредством решения проблемных ситуаций в тренировочной и игровой практике.

3. В основе программированного обучения лежит теория Б.Ф. Скиннера [4]. Она заключается в том, что любое действие непосредственно влияет на результат последующего действия. И вследствие этого можно посредством подбора определенных действий управлять поведением в нужном направлении.

В основе программированного обучения лежит два принципа:

1) уйти от контроля и перейти к самоконтролю;

2) перевести педагогическую систему на самообучение учащихся [5].

Главными признаками программированного обучения являются:

- учебный материал должен даваться определенными дозами, шагами, доступными для целостного восприятия;

- усвоение каждой части учебного материала проверяется путём специальных заданий;

- учащийся сразу узнаёт, правильно ли он ответил (обратная связь).

Программированное обучение, это педагогический процесс, который отражает современные требования по систематизации, передаче, усвоению и контролю информации. В данный момент он, как средство обучения широко входит в различные сферы общества. В спорте этот метод обучения весьма актуален, он весьма эффективен для решения специфических целей и спортивных задач.

4. В игровых видах спорта тактику определяют, как организацию индивидуальных и коллективных действий игроков, направленных на достижение победы над соперником. Такая тактика относится к командной, так как реализуется командой спортсменов, имеющих общие задачи, но выполняющих в соревновательной деятельности (игре) различные функции. Командная тактика соответственно делится на тактику игры в нападении и обороне [6, 3].

Таким образом, в командно-тактические тренировочные занятия баскетбольных команд, необходимо ввести методику тактической подготовки, включающую в себя алгоритм обучения тактическим взаимодействиям с постепенным усложнением заданий [4]: 1) объяснение и графическое изображение тактического взаимодействия. В объяснении взаимодействия указывается в каких случаях оно применяется, сколько имеет стандартных вариантов расстановки и передвижение игроков по площадке; 2) объяснение исходной расстановки игроков на площадке (расстановка каждого игрока на конкретное место в тактической комбинации, графическое изображение движения каждого игрока на площадке и объяснение игрокам выполняемых функций на площадке). Условие данного этапа: обучающиеся сами предлагают возможные варианты реализации комбинации. 3) пробное исполнение стандартных вариантов взаимодействия на баскетбольной площадке, анализ ошибок совместно с занимающимися; 4) выполнение 5-9 вариантов тактического взаимодействия; 5)выполнение вариантов комбинации в ситуации численного превосходства атакующих; 6) выполнение вариантов комбинации в ситуации численного превосходства защитников; 7) Выполнение взаимодействия в противоборстве двух сторон с введением в игру проблемной ситуации. Проблемная ситуация не должна выполняться с помощью известных спортсменам способов1. Баскетбол является высоко контактной игрой, где неизбежным становиться возникновение конфликтов. Конфликт возникает при противоположности целей и задач между двумя субъектами. В каком направлении потечет конфликт неизвестно, разрешение его зависит от возможностей и способностей команд (конфликтующих сторон). Та команда, которая наиболее подготовлена и выйдет победителем в конфликтной ситуации.

2. Тактическое мышление является одним из наиболее важным компонентом победы команды в игровой деятельности. Без него невозможно реализовать не физический потенциал, не технические навыки. Оно протекает неотрывно от моторных действий в условиях жесткого лимита времени в процессе интенсивных физических нагрузок, на фоне разнообразных переживаний и ожиданий определенных результатов от выполняемых действий. Тактическое мышление развивается посредством решения проблемных ситуаций в тренировочной и игровой практике.

3. В основе программированного обучения лежит теория Б.Ф. Скиннера [3]. Она заключается в том, что любое действие непосредственно влияет на результат последующего действия. И вследствие этого можно посредством подбора определенных действий управлять поведением в нужном направлении.

В основе программированного обучения лежит два принципа:

1) уйти от контроля и перейти к самоконтролю;

2) перевести педагогическую систему на самообучение учащихся [4].

Главными признаками программированного обучения являются:

- учебный материал должен даваться определенными дозами, шагами, доступными для целостного восприятия;

- усвоение каждой части учебного материала проверяется путём специальных заданий;

- учащийся сразу узнаёт, правильно ли он ответил (обратная связь).

Программированное обучение, это педагогический процесс, который отражает современные требования по систематизации, передаче, усвоению и контролю информации. В данный момент он, как средство обучения широко входит в различные сферы общества. В спорте этот метод обучения весьма актуален, он весьма эффективен для решения специфических целей и спортивных задач.

4. В игровых видах спорта тактику определяют, как организацию индивидуальных и коллективных действий игроков, направленных на достижение победы над соперником. Такая тактика относится к командной, так как реализуется командой спортсменов, имеющих общие задачи, но выполняющих в соревновательной деятельности (игре) различные функции. Командная тактика соответственно делится на тактику игры в нападении и обороне [3, 4].

Список использованной литературы:

1. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии: сборник. – М., 1968. – С. 236–275.

2. Гирьятович, Е.Г. Формирование основ тактического мышления у баскетболисток 11–13 лет на этапе начальной специализации : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.14 / Е.Г. Гирьятович ; Сиб. гос. ун-т физ. культуры. – Омск, 2007. – 22 с.

3. Борщ, Д.С. Развитие тактического мышления баскетболистов на этапе начальной специализации / Д.С. Борщ, И.Р. Абрамович // Ученые записки Белорусского государственного университета физической культуры и спорта. – 2017. – №20. – С.74–79.

4. Борщ, Д.С. Алгоритмизация двигательной деятельности в учебно-тренировочном занятии при развитии тактического мышления / Д.С. Борщ, В.Г. Сивицкий // Веснік Віцебскага дзяржаунага універсітэта імя П.М. Машэрава. – 2018. -№3. – С. 78–83.

5. Маслов, О.Р. Тактическая подготовка в командных игровых видах спорта – психологические подходы к формированию тактического мышления / О.Р. Маслов // Вестник ВГЛУ. – 2011. – № 7. – С. 178–184.

6. Пиаже, Ж. Психология Интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.

Виноградова С.А., старший преподаватель
s.a-vinogradova2010@mail.ru.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
Беляева И.В., педагог-психолог
vtk@vgtk.by
УО «Витебский государственный технический колледж»,
г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 331.101.3:[377+378]

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются перспективы практикоориентированного обучения на основе взаимодействия учреждения высшего и средне-специального образования. Данный подход будет способствовать формированию у будущих специалистов компетенций, необходимых в профессии, транслирование в их практическую деятельность, повышение психологического благополучия учащихся в целом, и прежде всего, представителей группы риска.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессиональная личность, учебно-профессиональная деятельность, педагог-психолог, социальный педагог, взаимодействие.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT THROUGH THE PRESS OF INTERACTION OF HIGHER AND SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article discusses the prospects for practice-oriented learning based on the interaction of institutions of higher and secondary specialized education. This approach will help to develop in future specialists the competencies required in the profession, transferring them into their practical activities, increasing the psychological well-being of students in general, and above all, representatives of the risk group.

Keywords: professional development, professional personality, educational and professional activities, educational psychologist, social teacher, interaction.

Введение. 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 [1].

Проблема профессионального развития является особенно актуальной в настоящее время, поскольку в условиях модернизации образования резко повысился спрос на квалифицированного, творчески мыслящего, конкурентоспособного специалиста, стремящегося к непрерывному образованию и совершенствованию личностных и профессиональных качеств.

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 [2].

Профессиональная личность педагога-психолога и социального педагога представляет собой интегративную личностно-профессиональную структуру, а динамика ее развития в процессе профессиональной вузовской подготовки определяется содержанием и прикладной направленностью специальной учебно-профессиональной деятельности.

Для того чтобы профессиональная личность специалиста сформировалась, необходима готовности к реализации себя в профессии, когда учебная деятельность студента перерастает в учебно-профессиональную деятельность и формирование профессиональных действий. Профессиональная компетентность проявляется в творческом характере деятельности, в активном поиске новаторских подходов и инновационных технологий, личной инициативе и профессиональной коммуникабельности.

Фундамент будущей профессиональной личности специалиста закладывается в студенческом возрасте, поэтому в период вузовского обучения важно обеспечить преобразование учебной деятельности студентов в учебно-профессиональную деятельность. Большой вклад в формирование полной психологической готовности к профессии может оказать практикоориентированное обучение, в процессе которого происходит специализация профессиональной деятельности и углубленное изучение отдельных методик, технологий работы.

Материал и методы. Использовались методы сравнительно-сопоставительного и системно-комплексного анализа научной литературы, анализ нормативно-правовых документов.

Результаты и их обсуждение. Современный потенциал научного и практического знания в области подготовки современного специалиста содержит множество наработок и моделей, позволяющих создать условия, близкие к профессиональным для последовательного повышения образовательного и профессионального уровня студентов, отвечающего потребностям государства, общества и рынка труда. От развития практикоориентированного обучения зависит формирование профессиональной компетентности будущих специалистов, следовательно их будущее трудоустройство.

Высокий уровень организации и результативность образовательного процесса УО «Витебский государственный технический колледж», отвечающий современным требованиям, материально-техническая база, высококвалифицированный педагогический коллектив позволяют осуществлять качественную подготовку специалистов разного профиля. С целью налаживания эффективного взаимодействия, продуктивного для обеих сторон, было важно уточнить задачи учебного заведения, на основании чего было составлено перспективное планирование деятельности учреждений образования.

В 2024 году был подписан договор о совместной деятельности между учреждением образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» и учреждением образования «Витебский государственный технический колледж».

Целью работы филиала кафедры психологии на базе учреждения образования «Витебский государственный технический колледж» было обозначено повышение эффективности и качества психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в учреждениях образования на основе достижений науки и передового опыта.

Содержание деятельности филиала определяется практической направленностью при подготовке педагогов-психологов и социальных педагогов вуза, перспективами развития социально – педагогической и психологической службы колледжа, поставленными целями и задачами. Основная деятельность филиала обусловлена содержательными характеристиками годового плана и включает следующие направления:

• организация информационного и научно-методического взаимообмена субъектов образования;

• содействие в организации опытно-экспериментальной и инновационной деятельности в учреждениях;

• социально-психологическое сопровождение развития личности обучающихся в учреждениях образования;

• развитие психологической культуры субъектов образования;

• содействие в профилактике и преодолении девиантных форм поведения учащихся;

• формирование психологических основ гендерной социализации личности;

• психолого-педагогическое сопровождение профильного обучения;

• сохранение и укрепление социально-психологического здоровья субъектов образования.

В ходе реализации совместных проектов предлагается решение следующих задач:

1. Выявление, изучение и учет индивидуально-психологических особенностей учащихся и иных участников образовательного процесса, особенностей развития коллективов учащихся и педагогических работников;

2. Организация комплексной личностно-ориентированной психологической помощи учащимся (в том числе имеющим трудности в общении, обучении, развитии, социализации, находящимся в социально опасном положении);

3. Осуществление профилактической работы по предупреждению суицидоопасного поведения, противоправного поведения, зависимостей, нарушений в поведении; предупреждению семейного неблагополучия, социального сиротства, насилия в отношении детей и профилактика асоциального поведения, безнадзорности, правонарушений обучающихся;

4. Повышение психолого-педагогической культуры всех участников образовательного процесса, психологическое просвещение, активизация и усиление педагогического потенциала социального окружения;

5. Изучение и обобщение опыта психологической работы, участие в методических объединениях, семинарах, конференциях, разработка методических материалов для участников образовательного процесса по вопросам развития, воспитания, обучения и социализации обучающихся, проблемам семьи, защиты и охраны детства.

Структура готовности к практической деятельности рассматривается в виде пяти компонентов: мотивационный – положительное отношение к самостоятельной работе; желание и потребность в дополнительной образовательной деятельности; нравственно-волевой – свойства личности, способствующие организации практической деятельности (любознательность, ответственность, критичность, чувство долга, уверенность в себе, логика); когнитивный – умение выделить и наметить пути достижения цели; организационный – умение планировать свою деятельность и своё время; операциональный – наличие умений и навыков практической деятельности. При этом по уровням сформированности мотивационного, когнитивного и нравственно-волевого компонентов можно судить о том, насколько студент желает заниматься практической деятельностью, о его профессиональной установке, а по уровням сформированности организационного и операционального компонентов – о том, насколько он способен к занятиям этой деятельностью. Учёт этих данных помогает педагогу при построении индивидуальной образовательной траектории, направленной на формирование готовности обучающихся к самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования. Таким образом, педагог-психолог учреждения средне-специального образования включает каждого студента в ту деятельность, которая максимально способствует формированию менее развитых компонентов готовности.

Как показывает практика, при типичных условиях деятельности один студент быстро овладевает необходимыми профессиональными умениями, а другой испытывает затруднения и сложности при выполнении трудовых операций. Такому обучающему необходима дополнительная практика и ее сопровождение. Система практической подготовки педагогов-психологов и социальных педагогов инициирует необходимость изменения позиции студента как основного субъекта данного процесса, проявление им активности и понимания ответственности за результаты практической деятельности.

Заключение. «Практико-ориентированная образовательная среда в современном образовании рассматривается как важнейшее условие и фактор эффективного развития

образовательного процесса, самореализации обучающихся и формирования компетенций» [3]. Профессиональное развитие будущего специалиста связано с погружением студентов в профессиональную среду в ходе практической деятельности, которая возможна на базе учреждений образования, где результативно выстроен образовательный процесс и есть ориентация на взаимодействие участников процесса.

На современном этапе возможно говорить о непрерывном совершенствовании высшими учебными заведениями применяемых практико-ориентированных технологий, которые способствуют построению качественного учебного процесса и формированию профессиональной личности.

Взаимодействие учреждений высшего и средне-специального образования позволит оптимизировать процесс подготовки будущих специалистов, повысить психологическое благополучие учащихся в целом, и прежде всего, представителей группы риска.

Список использованной литературы:

1. Поташник, М.М . Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: метод. пособие. М.: Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.
2. Желнова, О.Д. Профессиональное развитие личности: межпредметный подход // Сборник статей магистрантов МП «Управление образованием», НИУ ВШЭ, выпуск первый. – СПб.: НИУ ВШЭ, 2012. – 84 с.
3. Максимова М.В. Практико-ориентированная образовательная среда как средство развития профессиональных компетенций у обучающихся колледжа //Методист. 2018. – № 5. – С. 13–21.

Виноградова Т.Я., старший преподаватель
love.kafedra@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 316.624.616.89-008.441.44:316.622.4-053.2

ФАКТОРЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Статья посвящена проблеме суицидального поведения в детско-подростковом возрасте, проблемам детско-родительских отношений, деструктивным отношениям в семье, проблемам взаимодействия детей и родителей из неполных семей

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, подросток, суицид, самопокушение, детско-родительские отношения, депрессивные состояния

FACTORS OF SUICIDAL BEHAVIOR IN CHILDREN OF SINGLE-PARENT FAMILIES

The article is devoted to the problem of suicidal behavior in childhood and adolescence, problems of parent-child relationships, destructive relationships in the family, problems of interaction between children and parents from single-parent families.

Keywords: family, family education, teenager, suicide, self-attempt, parent-child relationships, depressive states

Введение. Суицидальное поведение представляет собой сложный социальный феномен. Количество и уровень самоубийств всегда являются индикаторами социального благополучия общества. Непосредственные причины суицидальных попыток подростков обычно тесно связаны с проблемами в ближайшем окружении: с разводами родителей, с их повторными браками, алкоголизмом, конфликтами, с болезнью и потерей

близких родственников. Сфера общения детей изменяется и вызывает сложный внутренний конфликт: потребность общаться остается, а реализовать ее в привычных формах уже невозможно. Не зная как повлиять на членов семьи или окружающих, ребенок задумывает самоубийство. Семья – один из важнейших факторов, влияющих на формирование суицидальной склонности у детей и подростков.

Материал и методы. Деструктивные отношения в семье всегда являются весомым фактором для формирования суицидального поведения в детско-подростковом возрасте, в особенности в подростковом. Гармоничная структура семьи является мощнейшей системой адаптации и социализации ребенка и снижающим риск совершения суицидальных действий. Дисфункциональность родительской семьи специалистами в области суицидологи констатируется как потенциальный фактор, «создающий почву» формирования развития суицидального настроения и суицидальной активности у несовершеннолетних членов семьи, увеличивающий риск суицида в 5-7 раз.

«Родительская деривация» как разрушительный стиль семейного воспитания. В детско-родительских взаимоотношений в полных, обеспеченных и внешне благополучных семьях, в которых крайне минимизирована или отсутствует родительская забота о ребенке при сохранении актуальными высоких требований к ребенку. Лишение родительской заботы и опеки с раннего детского возраста (сироты при живых и преуспевающих родителях) – стимул для формирования устойчивого чувства брошености и отверженности как мощного суицидогенного фактора в подростковом возрасте. В стрессовых ситуациях истинными суицидальными реакциями протеста при ломке жизненного стереотипа или же с мотивацией самоустранения и бегства от психотравмирующей ситуации при угрозе наказания за поступок, не соответствующий, по мнению подростка, родительским запросам.

Из многообразия социометрических и психологических характеристик деструктивной родительской семьи специалисты выделяют: постоянные конфликты между родителями, ссоры, драки, распад брачных отношений (развод). У несовершеннолетнего члена семьи закрепляется модель поведения привлечения внимания к своей персоне – агрессивная модель «выяснения отношений»; демонстративная агрессивность, в том числе с агрессией, направленной на себя. Асоциальное поведение родителей –систематически проявляют вербальную или физическую агрессию по отношению к своему ребенку (оскорбления, унижения, эмоциональные репрессии и физические наказания). Вследствие чего, у несовершеннолетнего члена семьи закрепляются эмоционально-поведенческие паттерны подражания модели поведения родителей – агрессивная модель поведения в жизни, включая, протестные формы самопокушений или систематически проявляют агрессию против других людей в присутствии своего ребенка. Таким образом, у несовершеннолетнего члена семьи закрепляется уверенность, что окружающие люди являются виновниками всех неприятностей и бед, возникает негативная агрессия и постоянный конфликт с социумом, включая демонстративно-шантажные действия или протестные формы самопокушений.

Наличие алкогольной или наркотической зависимостей у родителей (одного из них) формирует у несовершеннолетних членов такой семьи склонности к рисковому, угрожающему их жизни и здоровью поведению, а так же антисоциальному поведению, злоупотреблению психоактивными веществами. У подростков в таких семьях присутствуют эпизоды чрезмерных эмоциональных переживаний, приступы ситуативно-реактивной тревожности, острое чувство одиночества и незащищенность, что в совокупности способствует развитию суицидального комплекса;

Наличие в семье суицидальной истории (случаи летальных или нефатальных самопокушений родителей, братьев или сестер) вследствие свойственного детско-подростковому возрасту подражания поведению «значимого» другого фактор «внушающего влияния самоубийцы в качестве примера» весьма значимый, в особенности модельного примера эмоционально значимых близких членов семьи;

В неполной семье (как правило, представленной одной матерью) часто присутствует доминирующий тип материнского воспитания: отвергающий – с формированием с детского возраста у ребенка чувства отверженности или со сверхопекающий – с формированием у ребенка слабой и безвольной личности. В обоих случаях такого рода нарушения материнского воспитания приводят к тому, что к подростковому возрасту у детей формируются неадаптивные механизмы личностного реагирования в социуме и ряд суицидоопасных психологических комплексов – одиночество, незащищенность, страх перед окружающим миром. В деформированной семье, с проживанием и воспитанием в семьях бабушки и дедушки или других близких родственников, высок риск развития личности, склонной к суицидальному реагированию в конфликтных ситуациях, вследствие формального надзора или в неполной мере обеспечения полноценного ухода и воспитания, лишенного эмоционального родительского тепла и ласки. 40–60% детей и подростков с суицидальным поведением выросли в неполных или деформированных семьях.

Результаты и их обсуждение. По литературным данным, в группу иных микросоциальных суицидальных стрессоров входят: физическое или сексуальное насилие в раннем детстве; ранняя потеря членов семьи (особенно родителя или обоих) или «значимых» близких людей; группа иных актуально значимых суицидальных стрессоров: сексуальное надругательство или изнасилование несовершеннолетнего лица, ранняя беременность несовершеннолетних (предстоящий аборт), смерть или тяжелая болезнь родителей (одного из них) и, в особенности, первые неудачи межполового общения («несчастная любовь»).

В подростковом возрасте во взаимоотношениях со сверстниками особую значимость приобретает интимно-личностное общение, моделирующее у эмоционально ранимых подростков при разрыве любовных отношений с партнером чувство «отверженности». Антивитальные переживания с фабулой размышлений об отсутствии ценности собственной жизни, способны, в свою очередь, стать катализирующими факторами возникновения суицидального настроения. Нередко при долгом временном вынашивании желания покончить с собой и хорошей рациональной проработке суицидального плана (высок риск завершенного суицида и высока вероятность повторных покушений).

Мотивация суицидального поведения в детско-подростковом возрасте. Анализируя современные научные исследования можно определить основные содержательные характеристики мотивов и поводов к совершению суицидальных действий детьми и подростками. К таким доминирующим мотивационным составляющим суицидального поведения в детско-подростковом возрасте, в частности, относятся:

1) переживание обиды, одиночества, отчужденности и непонимания (безразличие окружающих и их черствость);

2) действительная или мнимая утрата любви родителей, неразделенное чувство и ревность (во взаимоотношениях «мать – ребенок – мать»);

3) негативные эмоциональные переживания (душевная боль), связанные со сложной обстановкой в семье (внутрисемейные родительские конфликты, пьянство родителей или в связи с собственным аддиктивным поведением – употреблением психоактивных веществ); со смертью или разводом родителей, с их несправедливым отношением (включая психологическое и физическое насилие с их стороны);

4) чувства вины, стыда, оскорбленного самолюбия, самообвинения (в межличностных взаимоотношениях со сверстниками или с педагогами);

5) боязнь позора, насмешек или унижения (при наличии неуспехов в учебе и школьной дезадаптации);

6) страх наказания и нежелания извиниться (в ситуациях серьезного виновного проступка);

7) любовные неудачи (отсутствие ответного чувства), сексуальные эксцессы, незапланированная беременность;

8) чувство мести, злобы, протеста, переживание угрозы или вымогательства;

9) желание привлечь к себе внимание и вызвать сочувствие (повлиять на другого человека), избежать неприятных последствий и уйти от трудной ситуации (самоустранение без выбора альтернативного пути разрешения негативной ситуации);

10) сочувствие или подражание товарищам, кумирам, героям книг или фильмов (моделирование имитационного поведения);

11) Депрессивные состояния.

Подростковые депрессивные состояния с высокой суицидальной опасностью подразделяют на: детский вариант депрессивного синдрома, девиантный, ипохондрический, астенический, вариант с преобладанием типично подростковых симптомов, а также типично-депрессивный вариант синдрома.

Детский вариант наблюдается у суицидентов в возрасте 6-12 лет, где депрессия выражена минимально. Дети становятся менее подвижными, жалуются на утомление, раздражительны, капризны. В играх наблюдается "погребальная" тематика (похороны игрушек и домашних животных; рисунки с изображением могил, гробов; фантазии на тему собственных похорон). Взрослые обычно не обращают на это внимание, и попытки самоубийства оказываются для них полной неожиданностью. Поводом служит незначительный конфликт. Суицидальные попытки травматичные и чаще всего завершенные. Повторные суицидальные попытки бывают тогда, когда отсутствует ранняя диагностика и лечение. Девиантный вариант наблюдается в возрасте 10-14 лет. Отмечается обилие не свойственных ранее подростку различных нарушений поведения – от грубости и конфликтов с домашними до бродяжничества, алкоголизации и сексуальных эксцессов. Такое поведение создает почву для конфликтов с окружающими, служит поводом для наказания. Увеличивается суицидальная опасность. При своевременной диагностике и адекватной терапии не свойственное ребенку поведение довольно быстро исчезает, и появляется критическое отношение к суициду.

Ипохондрический вариант депрессии встречается чаще в возрасте 12-16 лет. Появляются жалобы на состояние здоровья. Аффект тревожно-тоскливый, с раздражительностью, ощущением покинутости, одиночества. Неприятные ощущения в теле рассматриваются как проявления неизлечимого заболевания. Под предлогом болезни запускается учеба, затрудняется контакт со взрослыми. "Непонимание" окружающими их переживаний создает непереносимые, безвыходные, по мнению подростков, ситуации.

Астенический вариант депрессии характерен для подростков 12-16 лет. Первые признаки: затруднения в учебе, являющиеся причиной психической заторможенности. Исчезают прежние увлечения, интересы, появляется душевная вялость, безынициативность; подростки говорят о скуке и унынии. Может наблюдаться тревога. Ребенок продолжает ходить в школу, пытается вести прежний образ жизни, но ему это не удается. Возникают конфликты, которые он принимает слишком близко к сердцу. Суицидальные попытки совершаются не в момент наивысшего эмоционального напряжения, а по прошествии некоторого времени.

Депрессивный синдром с преобладанием типично-подростковых симптомов свойственен подросткам возраста 16-18 лет. Размышления о смысле жизни и сущности смерти приобретает характер навязчивости, бесплодного, депрессивно окрашенного мудрствования. Суицидальное поведение с конфликтами не связано, а является длительным результатом размышлений о жизни и смерти. Синдром может быть проявлением вялотекущей шизофрении. Сюда же относится и неудовлетворенность собой, особенно у девочек, которая может быть иногда настолько сильно выражена, что приобретает депрессивную окраску, и незначительная психотравма может повлечь суицид.

Депрессивные состояния с типичной симптоматикой наблюдаются в возрасте 16-18 лет. Характерны тревога, страх, самоуничижение. Суицидальные попытки совершаются

на пике психического напряжения – любым способом, удобным в ту минуту. После неудачи тревога и депрессия идут на спад, но это состояние обманчиво. При отсутствии адекватного лечения попытка повторяется. Взрослые такое состояние оценивают как лень, распущенность, следствие плохого воспитания. Подростков упрекают, стыдят, наказывают. Родители, объединившись с учителями, применяют различные меры воздействия на подростка. Подобная неадекватная оценка душевного состояния депрессивного подростка создает тяжелейшие конфликтные ситуации и толкает на самоубийство.

Заключение. Потребность в изучении и систематизации современных характеристик детско-подросткового суицидального поведения крайне важна. Психологический смысл детско-подросткового покушения на собственную жизнь имеет существенные отличия от такового среди взрослых. Крайне редко встречаются высоко летальные суицидоопасные позиции желания покончить с собой (не более чем в 10% случаев самопокушений): «отказа» от жизни (ухода от психотравмирующей ситуации без поиска путей отступления и выбора альтернативного решения) или «самонаказания» без предпринимаемых попыток конструктивного преодоления своих просчетов или недостатков. Желание избежать угрозы путем самоустранения от нее в детско-подростковом возрасте в психотравмирующей ситуации, как правило, обусловлено патопсихологическим компонентом душевного состояния и в ряде случаев при несвоевременном оказании помощи и отсутствии поддержки со стороны родителей и значимых взрослых может послужить серьезным намерением для использования летальных способов самопокушения.

Список использованной литературы:

1. Генетические и нейробиологические особенности суицидального поведения. Обзор литературы / И.А.Байкова [и др.] // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. – 2017. – Т. 8, № 4. – С. 603–613.

2. Дюркгейм, Э. Самоубийство. Социологический этюд: пер. с франц. – 2-е изд. / Э.Дюркгейм. – Минск: «Мысль», 1994. – 399 с.

3. Лукашук, А.В. Характеристика детских и подростковых суицидов (обзор литературы) / А.В.Лукашук, М.Д.Филиппова, О.Ю.Сомкина // Российск. мед.-биолог. вестн. им. акад. И.П.Павлова. – 2016. – № 2. – С. 137–143.

Гвоздева Т.А., магистрант
tanichka-bucik@mail.ru
Стреленко А.А., доцент, кандидат психологических наук
strelenko@list.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9.072:316.477:159.937.53-055.52

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

Статья посвящена исследованию темпоральности личности через призму различных психологических подходов в зарубежной и отечественной психологии. Рассматриваются сходства и различия этих подходов в понимании роли времени в жизни человека. Особое внимание уделяется темпоральности личности в контексте родительства, где восприятие времени родителями оказывает значительное влияние на воспитательные стратегии и развитие детей. Субъектный подход рассматривает родителей как активных участников процесса воспитания, которые сознательно проектируют будущее для своих детей, взаимодействуя с собственным прошлым опытом и текущими задачами.

Ключевые слова: темпоральность личности, психологическое время, темпоральность личности родителей, родительство.

CURRENT PROBLEMS OF PARENTS' TEMPORALITY

The article is devoted to the study of personality temporality through the lens of various psychological approaches in both foreign and domestic psychology. It explores the similarities and differences in these approaches' understanding of the role of time in human life. Special attention is given to personality temporality in the context of parenthood, where parents' perception of time significantly influences their parenting strategies and the development of their children. The subject-based approach views parents as active participants in the parenting process, consciously shaping the future for their children while interacting with their own past experiences and current tasks.

Keywords: temporality of personality, psychological time, parental temporality, parenthood.

Введение. Темпоральность личности представляет собой одну из ключевых категорий психологического изучения, поскольку восприятие времени напрямую связано с жизнедеятельностью человека, его продуктивностью и способностью к адаптации. Время, как феномен, имеет объективные и субъективные характеристики, что приводит к многообразию подходов к его исследованию в различных психологических школах. Вопрос восприятия времени становится особенно актуальным в контексте родительства, где личное время родителей переплетается с временем их детей, требуя от родителей гибкости, планирования и ответственности. Темпоральность, как способность человека переживать и организовывать свой опыт во времени, является фундаментальной характеристикой личности. В контексте родительства темпоральность приобретает особую значимость, поскольку родительская роль предполагает ответственность не только за настоящее благополучие ребенка, но и за его будущее развитие.

Исследование темпоральности личности, особенно в контексте родительства, является актуальным по ряду причин. В современном мире, где время становится одним из важнейших ресурсов, его восприятие и управление им играют ведущую роль в личностном развитии, формировании жизненных целей и стратегий. Родительство представляет собой уникальную сферу, где восприятие времени трансформируется под влиянием новых задач и ответственности за будущее ребенка. Родители вынуждены адаптироваться к изменениям, балансируя между личными целями и потребностями детей, что требует особого внимания к темпоральным аспектам их жизни. Кроме того, в условиях быстро меняющегося социального и культурного контекста, в эпоху цифровизации, временные рамки и взаимодействия между членами семьи трансформируются. Темпоральность личности родителей влияет не только на их собственное благополучие, но и на воспитательные стратегии, которые определяют развитие детей и их способность адаптироваться к вызовам времени. В отечественной психологии особую актуальность исследование темпоральности личности родителей приобретает в контексте субъектного и деятельностного подходов, которые акцентируют внимание на активной роли человека в организации своего времени, на субъектной позиции в воспитании и осмыслении жизненных целей.

Таким образом, статья затрагивает важные вопросы, касающиеся не только научного понимания темпоральности личности родителей, но и практических аспектов воспитания детей. Исследование этого феномена может способствовать улучшению родительской практики и помочь в разработке рекомендаций для поддержки гармоничного развития детей в условиях современных социальных изменений.

Цель исследования – проведение теоретического анализа по проблеме темпоральности личности родителей, обобщив результаты исследований, опубликованных в зарубежной и отечественной научной литературе.

Материал и методы. Материалом исследования послужили научные статьи, монографии и диссертации, посвященные изучению темпоральности личности родителей. Методы исследования: теоретический анализ и синтез научной литературы по исследуемой проблеме.

Результаты и их обсуждение. Жизнедеятельность и продуктивность человека неразрывно связаны с феноменом времени, обладающим как объективными, так и субъективными характеристиками. Объективное время характеризуется длительностью, скоростью и последовательностью событий внешнего мира. Субъективное же восприятие времени включает переживание его необратимости, дефицита, необходимости планирования, регулирования темпа его течения. В психологии время изучается как форма восприятия. В рамках психоанализа время рассматривается не как линейный процесс, а как субъективное, внутреннее переживание, которое определяется бессознательными процессами, прошлым опытом (особенно детскими переживаниями) и фантазиями о будущем. Темпоральность в бихевиоризме касается того, как временные факторы влияют на процесс обучения и формирование поведения. В отличие от психоанализа, который больше фокусируется на внутреннем субъективном восприятии времени, бихевиоризм концентрируется на объективно наблюдаемом поведении и роли временных интервалов в процессах подкрепления, угасания и формирования условных рефлексов. Темпоральность личности в гештальтпсихологии рассматривается через призму целостного восприятия времени и опыта. Гештальтпсихология, в отличие от других психологических направлений, подчеркивает, что восприятие времени и событий не сводится к простому набору отдельных моментов, а формируется как целостная, непрерывная структура. Время воспринимается как часть динамического процесса взаимодействия человека с окружающей средой. Темпоральность личности в гуманистической психологии связана с тем, как человек осознает и переживает время в контексте личностного роста, самоактуализации и поиска смысла жизни. Гуманистическая психология делает акцент на уникальном субъективном опыте человека, его стремлении к развитию, свободе выбора и ответственности за свою жизнь. В отличие от психоанализа или бихевиоризма, гуманистическая психология фокусируется на том, как человек осмысляет свое существование в настоящем, интегрирует опыт прошлого и проектирует будущее. В когнитивно-поведенческом подходе темпоральность личности рассматривается через призму когнитивных схем, устойчивых убеждений и установок, сформированных прошлым опытом, которые влияют на восприятие настоящего и ожидания от будущего. В когнитивно-поведенческом подходе меньше уделяется внимания субъективному переживанию времени, как в гуманистической психологии, а больше фокусируется на том, как интерпретация времени, особенно прошлого, формирует наше поведение и эмоциональные реакции в настоящем.

Рассмотрим сходства и различия в понимании темпоральности личности в психоанализе, бихевиоризме, гештальтпсихологии, гуманистической психологии и когнитивно-поведенческом подходе. Сходства: 1) все подходы признают, что прошлый опыт оказывает влияние на текущее функционирование личности. В психоанализе это проявляется в повторении паттернов поведения, в бихевиоризме – в условных рефлексах и сформированных реакциях, в когнитивно-поведенческом подходе – в когнитивных схемах, в гуманистической психологии – в усвоенных способах восприятия себя и мира. Даже в гештальтпсихологии, фокусирующейся на настоящем, прошлое влияет на формирование гештальтов восприятия; 2) все подходы, кроме классического психоанализа, в той или иной степени подчеркивают важность переживания настоящего момента. В гештальтпсихологии это центральный аспект, в гуманистической – ключ к личностному росту, в когнитивно-поведенческом подходе – точка приложения терапевтических вмешательств; 3) большинство подходов признают важность целей, ожиданий и планов на будущее. В психоанализе это связано с динамикой желаний, в когнитивно-поведенческой концепции – с постановкой целей и планированием, в гуманистической психологии – с самоактуализацией.

Различия: 1) психоанализ фокусируется на бессознательных процессах и раннем детском опыте, бихевиоризм – на наблюдаемом поведении и условиях научения, гештальтпсихология – на целостном восприятии, гуманистическая психология – на

субъективном опыте и стремлении к росту, когнитивно-поведенческий подход – на мыслях и убеждениях; 2) психоанализ отводит центральную роль бессознательному, когнитивно-поведенческая концепция признает автоматические мысли, но не считает их бессознательными в фрейдовском смысле, бихевиоризм и гештальт в большей степени ориентированы на сознательные процессы. Гуманистическая психология признает бессознательное, но фокусируется на сознательном выборе и ответственности; 3) психоанализ и гуманистическая психология подчеркивают субъективное переживание времени, в то время как бихевиоризм и когнитивно-поведенческий подход больше ориентированы на объективные, измеримые временные интервалы. Гештальтпсихология занимает промежуточную позицию, изучая, как субъективное восприятие организует объективные временные стимулы; 4) психоанализ видит время как цикличное, с тенденцией к повторению прошлого, в то время как когнитивно-поведенческая концепция и бихевиоризм склонны рассматривать время более линейно, как последовательность событий и реакций. Гуманистическая и гештальтпсихология подчеркивают непрерывность и текучесть времени.

В российской психологии темпоральность личности тесно связана с понятиями деятельности, развития, смысла жизни и ответственности. Российская традиция опирается на более широкий спектр подходов, включая культурно-исторический, деятельностный и личностно-смысловой. Темпоральность здесь рассматривается не только как когнитивное измерение, но и как существенный аспект формирования личности, ее мотивации и смысложизненных ориентаций. В рамках деятельностного подхода темпоральность личности рассматривается как результат взаимодействия индивида с окружающим миром в пространстве деятельности. Временная перспектива формируется через постановку целей, планирование действий, оценку результатов, что определяет ориентацию на прошлое, настоящее и будущее. Временной аспект вплетается в понимание развития личности через овладение новыми видами деятельности и изменение смысловых образований.

В культурно-исторической концепции темпоральность рассматривается как социально сформированная функция, внутренняя структура, заимствованная из культурного и исторического контекста. Временная перспектива не является врождённой, а формируется через опосредованные инструменты культуры и систему знаков. Важно учитывать влияние исторических событий, социальных норм и традиций на восприятие времени и формирование жизненных планов.

Личностно-смысловой подход определяет темпоральность личностными смыслами, целями и жизненными ориентирами. Восприятие времени зависит от того, какой смысл индивид вкладывает в прошлое, настоящее и будущее. Ориентация на будущее определяется наличием смысложизненных целей, ориентация на прошлое – переосмыслением жизненного опыта, а настоящее – реализацией смыслов в повседневной жизни.

В рамках субъектно-деятельностного подхода темпоральность рассматривается как взаимодействие субъективного восприятия времени (внутреннего, психологического времени) и объективного, хронометрического времени. Акцентируется внимание на расхождении между личным опытом времени и его объективным измерением. Личность не просто пассивно воспринимает время, а активно его структурирует и интерпретирует в соответствии со своими целями, значениями и жизненным опытом. Разница между субъективным и объективным временем может служить индикатором психологического благополучия или неблагополучия.

В субъектном подходе темпоральность рассматривается как существенный аспект субъективного опыта и самоопределения. Фокус переносится на индивидуальное переживание времени, его смысл и значение для личности. Время не воспринимается как объективная величина, а как субъективная категория, определяющая жизненный путь и самопознание, как индивид ощущает течение времени, как он соотносит прошлое, настоящее и будущее со своим субъективным опытом.

В целом, различные подходы в психологии предлагают разные взгляды на темпоральность личности, что позволяет более полно оценить сложность и многогранность человеческого восприятия времени. Следует отметить, что эти подходы не являются взаимоисключающими. В исследованиях часто используются интегративные подходы, объединяющие элементы различных подходов для понимания темпоральности личности [1].

Важным вкладом в изучение темпоральности личности в российской психологии стало понятие жизненного пути, которое подчеркивает, что восприятие времени не является статичным, а изменяется в зависимости от жизненных событий и личностных кризисов, что особенно актуально в контексте родительства.

Родительство представляет собой специфическую жизненную ситуацию, в которой темпоральность личности трансформируется под влиянием новых задач и ролей. Важным аспектом родительской темпоральности является изменение психологического времени, где будущее ребенка становится одним из ключевых факторов планирования и принятия решений.

Субъектный подход в психологии, разработанный в рамках российской научной школы, акцентирует внимание на том, что человек является активным субъектом своей жизни, способным к саморегуляции и самоопределению. В контексте родительства субъектный подход позволяет рассматривать родителей как активных участников процесса воспитания, которые не только реагируют на текущие события, но и сознательно проектируют будущее как для себя, так и для своих детей.

Темпоральность личности родителей включает в себя несколько основных компонентов: 1) родители активно рефлексируют свое собственное детство, родительские модели и опыт, полученный в прошлом. Этот опыт оказывает влияние на их собственные стратегии воспитания; 2) родители сталкиваются с необходимостью совмещения различных временных горизонтов, своих личных целей и задач с потребностями ребенка. Это требует гибкости и умения адаптироваться к текущим условиям; 3) родители активно планируют будущее своих детей, что проявляется в выборе образовательных стратегий, формировании жизненных целей и ценностей. Важную роль здесь играет чувство ответственности за развитие и благополучие ребенка.

Темпоральность личности родителей имеет свои особенности. Родительство требует особого восприятия времени, так как родители вынуждены балансировать между своими личными временными перспективами и перспективами ребенка. Исследования показывают, что успешные родители способны интегрировать свои временные ориентиры с ориентирами ребенка, что способствует более гармоничному развитию личности ребенка. Также важно учитывать, что темпоральность личности родителей изменяется по мере взросления ребенка. На ранних этапах развития ребенка родители ориентированы на краткосрочные цели, такие как обеспечение безопасности и здоровья ребенка. По мере взросления ребенка временные горизонты увеличиваются, и родители начинают больше ориентироваться на долгосрочное планирование, включая выбор образовательных и карьерных траекторий.

Современные исследования темпоральности личности родителей сосредоточены на исследовании, как восприятие времени родителями влияет на их воспитательные стратегии, а также на развитие личности ребенка в условиях меняющегося социального контекста: психологическое время родителей и формирование жизненных целей у детей, связь родительской темпоральности с восприятием и преодолением семейных кризисов, исследование темпоральности личности родителей через призму социально-культурной среды, влияние детско-родительских отношений на темпоральные характеристики ребенка [2], темпоральность личности как фактор цифровизации межличностного общения, в том числе детско-родительского взаимодействия, влияние родительского отношения на восприятие временной перспективы в подростковом возрасте [3], временной ресурс современной семьи, образ настоящего и будущего в представлениях приемных родителей [4], особенности временной перспективы в семьях, имеющих детей аутистов [5].

Таким образом, исследование темпоральности личности в различных психологических школах показывает, что восприятие времени сложный и многогранный процесс, на который влияют как внутренние (бессознательные процессы, прошлый опыт, личностные смыслы), так и внешние (социально-культурные факторы, технологические изменения) факторы. Родительство представляет собой специфический контекст, в котором темпоральность личности трансформируется под влиянием новых ролей и задач. Родители вынуждены балансировать между своими личными временными перспективами и перспективами ребенка, что требует гибкости, адаптации и сознательного проектирования будущего. Современные исследования подчеркивают важность понимания влияния родительской темпоральности на развитие детей, формирование их жизненных целей и преодоление семейных кризисов. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку практических рекомендаций для родителей и специалистов, работающих с семьями, с учетом влияния социально-культурных и технологических изменений на восприятие времени.

Заключение. В результате анализа различных психологических подходов к изучению темпоральности личности можно сделать следующие выводы:

1. Темпоральность личности родителей является сложным и многогранным феноменом, который включает как объективные временные характеристики, так и субъективное восприятие времени, влияющее на поведение и личностное развитие.

2. Различные психологические школы предлагают уникальные подходы к изучению времени, подчеркивая либо внутренние переживания (психоанализ, гуманистическая психология), либо объективные временные факторы (бихевиоризм, когнитивно-поведенческая психология). В то же время интегративные подходы, такие как гештальтпсихология, объединяют обе позиции.

3. В российской психологии темпоральность личности родителей рассматривается в более широком социально-культурном контексте. Подходы подчеркивают активную роль личности в организации и осмыслении времени, что особенно важно в контексте родительства.

4. Темпоральность личности родителей имеет свои особенности, связанные с необходимостью совмещения личных временных перспектив с развитием ребенка. Успешные родители способны интегрировать свои временные горизонты с потребностями ребенка, что способствует гармоничному воспитанию и развитию.

5. Современные исследования темпоральности личности родителей направлены на изучение влияния временных перспектив родителей на воспитательные стратегии, развитие детей и преодоление семейных кризисов. В условиях цифровизации и изменяющегося социального контекста акцент делается на изучении детско-родительских отношений и их влияния на восприятие времени как у родителей, так и у детей.

Список использованной литературы:

1. Гвоздева, Т.А. Проблема темпоральности личности и самоэффективности в зарубежной и отечественной психологии / Т.А. Гвоздева, А.А. Стреленко // XVIII Машеровские чтения: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 25 октября 2024 г.: в 2 т. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2024.

2. Лоленко, Е.В. Детско-родительские отношения и темпоральные характеристики старшего школьника / Е.В. Лоленко, С.В. Духновский // Символ науки. – 2023. – Т. 4. – №2. – С. 199–203.

3. Попов, В.В. Феноменологический конструкт «настоящее» в субъективном времени индивида в пространстве семьи во включающем и традиционном обществе / В.В. Попов,

Ю.В. Буланая // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2020. – №2. – С. 94–97.

4. Алдашева, А.А. Образ настоящего и будущего в представлениях приемных родителей / А.А. Алдашева, О.Н. Сиваш, П.В. Микрюкова // Южно-российский журнал социальных наук. – 2024. – Т. 25. № 2. – С. 92–112

5. Хох, И.Р. Особенности временной перспективы в семьях, имеющих детей аутистов / И.Р. Хох, И.Р. Хабибуллина, Е.П. Сальникова // Вестник психофизиологии. – 2022. – № 3. С. 78–83.

Герасимова В.В., доцент, кандидат психологических наук
leto2301@mail.ru
КГМА – филиал ФГБОУ ДПО РМАНПО Минздрава России,
г. Казань, Республика Татарстан

УДК 159.9

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ФОКУС ПСИХОЛОГИИ КРИЗИСА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГОВ

Статья посвящена проблеме актуальных профессиональных дефицитов и запросов представителей психологического сообщества ведомственных профильных служб при оказании психологической помощи детскому и взрослому населению по профилактике и коррекции саморазгружающего поведения и ПТСР.

Ключевые слова: запросы, психология кризиса, ПТСР, саморазрушение, профессиональная деятельность психологов

THE THEMATIC FOCUS OF THE PSYCHOLOGY OF CRISIS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF PSYCHOLOGISTS

The article is devoted to the problem of actual professional deficits and requests from representatives of the psychological community of departmental specialized services in providing psychological assistance to children and adults for the prevention and correction of self-unloading behavior and PTSD.

Keywords: inquiries, psychology of crisis, PTSD, self-destruction, professional activity of psychologists

Введение. В последние годы профессиональное психологическое сообщество Российской Федерации испытывает существенные трудности в реализации профессиональной деятельности обусловленные современной действительностью.

Президент Российской Федерации В.В. Путин в перечне поручений 2023 года, указал на необходимость совершенствования системы оказания психологической помощи и психологической поддержки населению, а также осуществления системной работы по лечению последствий посттравматического стрессового расстройства у военнослужащих и членов их семей, включая разработку соответствующей методологической базы и организацию профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов в области психологии [3].

В настоящее время у практикующих психологов возросла потребность совершенствования профессиональных компетенций в области психологии ненормативного кризиса, проведения профилактической и психокоррекционой работы по проблеме ПТСР и саморазрушающих форм поведения [1].

Кафедра психотерапии и наркологии Казанской государственной медицинской академии – филиала ФГБОУ ДПО РМАНПО Минздрава России в рамках формирования

системы психологической помощи населению в регионе с 2019 года отвечает на профессиональные запросы психологов здравоохранения, образования, молодежной политики, социальной защиты по актуальной психологической проблематики через призму био-психо-социо-духовной научной парадигмы.

Ежегодно в последнюю пятницу марта проводится тематическая научно-практическая конференция. В рамках программы мероприятия организуется аккумулирование информации о профессиональных дефицитах представителей психологического сообщества. По результатам этой процедуры готовится аналитическая справка о проблемных зонах в профессиональной психологической деятельности с предложениями по их купированию. Эти материалы направляются в органы государственной власти Республики Татарстан с аргументированными предложениями.

Материал и методы. Исследование тематического фокуса психологов ведомственных служб в ракурсе феноменов ПТСР и саморазрушения психологии кризиса производилось в форме онлайн – опроса по разработанным сотрудниками кафедры анкетам. Эти анкеты предлагались для заполнения участникам профильного Всероссийского научно-практического мероприятия с международным участием на добровольной основе в 2023 и 2024 годах.

Анкета включала 15 вопросов, которые были дифференцированы на 3 раздела. Раздел 1, был посвящен информации об участниках Конференции и включал 4 вопроса статистического характера. Раздел 2, объединял 7 вопросов и был нацелен на получение непосредственно обратной связи по мероприятию. Раздел 3, был адресован непосредственно психологам и психотерапевтам в части определения проблемного поля в работе с ПТСР в 2023 году и саморазрушением в 2024 году. Вопросы анкеты были предложены слушателям, как в закрытой, так и открытой формах. Анкеты слушатели заполняли персонально, по желанию, с учетом подтверждающего согласия на обработку персональных данных.

Результаты и их обсуждение. В исследовании 2023 года, посвященного проблематике психологов в работе с ПТСР приняли участие 1140 участников из 56 субъектов Российской Федерации. Основной пул ответов принадлежал психологам системы образования – 37%, на втором месте сфера социальной защиты – 30%, на третьем месте система здравоохранения – 19%, по 6% пришлось на сотрудников сферы молодежной политики и другое, 2% – аппарат уполномоченного по правам ребенка.

На вопрос, определяющий актуальность психологической проблематики в работе с травмой и ПТСР ответы участников Конференции по результатам контент анализа структурированы по следующим направлениям:

А) организация работы с феноменом ПТСР;

Б) проблемные вопросы феномена травмы и ПТСР, эффективные техники в реализации психологической и психотерапевтической практики;

В) вопросы компетентности и защищенности профессионала, работающего с феноменом травмы и ПТСР.

По направлению А запросы психологов целесообразно дифференцировать на следующие подразделы: раннее выявление этой проблемы; специфика начала работы с феноменом травматизации и ПТСР; методы экстренной помощи; особенности работы с детьми с ПТСР и студентами. Приведем детализацию этих запросов:

- С чего начинать свою работу с ПТСР и как ее вести;
- Организация активного раннего выявления людей с признаками ПТСР;
- Оказание первичной помощи человеку с ПТСР в рамках службы телефон доверия;
- Методы экстренной психологической помощи для лиц с ПТСР;
- Подбор необходимых слов, для обращения к клиенту в травматической ситуации;

План действий, как реагировать психологу в кризисных ситуациях. Первое, с чего начать работу с подростком после травмы и как выстроить правильную работу с педагогами и родителями. Какие рекомендации необходимо дать в этом случае;

- Первый контакт с ребенком с ПТСР;
- Работа с детьми, потерявшими родителей;
- Реабилитация детей после травмы;
- Возможные опасности в работе с травмой и ПТСР с детьми.

Работа с феноменом ПТСР со студентами: сопровождение студентов с ПТСР в процессе их обучения в вузе; работа со студентами, чьи родители получили инвалидность на СВО; как замотивировать студентов на психокоррекционную работу?

Б) Проблемные вопросы феномена травмы и ПТСР, эффективные техники в реализации психологической и психотерапевтической практики:

- Проживание ситуации. Проработка травмирующих воспоминаний;
- Психоэмоциональное состояние после травмы;
- Где границы между проявлением интенсивных эмоций и эмоциональными расстройствами?
- Проявления комплексной психотравмы детства во взрослом возрасте;
- Арт-терапия в работе с травмой;
- Психологическая опора, мотивация;
- Психокоррекция суицидального поведения и домашнего насилия;
- Этапы проведения консультации и правила ведения беседы;
- Как работать с осложненным ПТСР с наркологическими расстройствами;
- Панические атаки у взрослых, вспышки агрессии у воевавших;
- Травма привязанности;
- Страхи увечий. Страхи потери близких. Страх будущего;
- Работа с травмой на всех этапах;
- Формирование позитивного отношения к симптомам;
- Технологии работы с мобилизованными, госпитализированными в психиатрический стационар;
- Технологии помощи при вторичной травматизации;
- Работа с отцами погибших и получивших тяжелые инвалидизирующие ранения;
- Работа с семьями, чьи близкие мобилизованы и о них нет сведений....Семья не знает, жив он или нет;
- Работа с семьей, где человек страдает ПТСР;
- Краткосрочная терапия;
- Длительная помощь клиентам;
- Техники удаленной работы с клиентом;
- Вопросы, связанные с работой с сопротивлением у клиента. Обесценивание чувств пострадавшего. Отрицание пострадавшим наличия психологической травмы;
- Правильная оценка состояния клиента, адекватная помощь с моей стороны для выхода из ПТСР с минимальными потерями. Как оценить, что травма «залечивается», «капсулируется», как оценивать изменения в мозговых структурах при этом.

В) Вопросы компетентности и защищенности профессионала, работающего с феноменом травмы и ПТСР: готовность психолога и его ресурс при работе с ПТСР; как самому не травмироваться при оказании помощи; супервизия случаев ПТСР и психологической травмы.

Результаты обработки анкет 2024 года свидетельствуют о том, что в Конференции приняли участие слушатели из 32 субъектов Российской Федерации и Республики

Беларусь, на вопросы анкеты ответили 730 чел. Большинство ответов принадлежало представителям системы здравоохранения – 43%, далее системе образования – 24%, сфере молодежной политики – 18%, социальной защите 13% и 5% – другое Актуальными вопросами в работе с саморазрушением для участников конференции оказались:

- Профилактика и ранняя диагностика саморазрушения. Вопросы диагностики и оказания помощи, построение маршрута при выявлении таких форм поведения. Четкие критерии оценивания необходимости обращения к психиатру.

- Саморазрушение связанное с алкоголем. Психологический срыв. Выход из депрессии. Техники работы с депрессивными пациентами.

- Саморазрушение в подростковой среде. Способы коррекции поведения подростков с самозрушающимся поведением. Маркеры, как начать диалог с ребенком по фактам саморазрушающего поведения, какие сведения остаются конфиденциальными. Как работать с детьми, которых называют скрытыми «нарциссами». Как работать с учащимися подписавшими отказ от психологического сопровождения, имеющими самоповреждающее поведение.

- Работа с семьей подростка; поиск способов замены нежелательного поведения. Мотивация родителей несовершеннолетних с саморазрушающим поведением к обращению за психиатрической помощью. Эмоциональный отклик, проживание душевной боли, осознание родителями ситуации и помощь ребенку. Работа с семьей подростка с селфхармом и психотерапевтические техники. Диалектическая когнитивная терапия методы и рабочие техники.

- Как включить педагогов образовательной организации в адекватную адресную профилактическую помощь. Реализация межведомственного взаимодействия в работе с саморазрушением.

- Саморегуляция. Как самостоятельно выйти из стрессовой ситуации

Заключение. Результаты опроса позволили выявить наиболее актуальную проблематику для психологов как в области работы с ПТСР, саморазгрушающими формами поведения, так и в части актуального спектра вопросов в оказании психологической помощи. Они могут быть использованы при разработке и коррекции ведомственных программ повышения квалификации и профессиональной подготовки психологов, и других практико- ориентированных мероприятий. Направленных на совершенствование профессиональных компетенций специалистов ведомственных психологически служб.

Список использованной литературы:

1. Андронникова, О.О. Психологическая помощь в кризисной ситуации [Электронный ресурс]: учеб. пособие / О. О. Андронникова. – Москва: ИНФРА-М, 2025. – (Высшее образование – Специалитет). 454 с. – Режим доступа. – https://znanium.ru/read?id=449360&pagenum=444 (дата обращения: 23.10.2024)

2. Карпов, А.М. и др. Био-психо-социо-духовный подход в работе с травмой и посттравматическим стрессовым расстройством: Монография / А.М. Карпов и др. – Казань: ИД «МеДДоК», 2024. – 148 с.

3. Перечень поручений Президента РФ по итогам встречи с молодыми учёными http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70647 (дата обращения: 25.10.2024)

Гулидин П.К., доцент, кандидат педагогических наук
boss.gulidin@mail/ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СПОРТИВНОМ ОРИЕНТИРОВАНИИ

Статья посвящена определению важных для успешной подготовки и выступления в соревнованиях познавательных процессов у спортсменов-ориентировщиков.

Ключевые слова: спортивное ориентирование, мышление, внимание, память.

COGNITIVE PROCESSES IN ORIENTEERING

The article is devoted to the definition of cognitive processes important for successful preparation and performance in competitions among orienteering athletes.

Keywords: orienteering, thinking, attention, memory.

Введение. Спортивное ориентирование очень своеобразный вид спорта. Во время физической нагрузки следует всё время вести наблюдения за местностью и картой, приспосабливать их друг к другу, быть в состоянии отделять существенное от несущественного, а также приспосабливаться к неожиданным ситуациям и условиям. Для достижения хорошего конечного результата ориентировщику надо уметь сосредоточиться, расслабляться, владеть страхами и ожиданиями, а также быть способным всё время создавать мысленные картины из приходящих ситуаций. Таким образом, спортивное ориентирование представляет собой пример вида спорта, в котором рациональное планирование как технической, так и умственной нагрузки совместно определяет конечный результат. Умственная нагрузка, которая в спортивном ориентировании связана с необходимостью сосредоточения внимания и мышления при выполнении технических действий, оказывает воздействие на главную интегрирующую деятельность – ориентировочный бег. Психологические трудности в спортивном ориентировании связаны: во-первых, с соотнесением двухмерного изображения на карте с трехмерным пространством местности; во-вторых, с соотнесением масштаба карты с реальным расстоянием на местности; в-третьих, с предвидением всех возможных проблемных ситуаций; в-четвертых, с планированием оптимальных маршрутов движения на карте и реализацией их на местности в стрессовых, быстро изменяющихся условиях деятельности [1]. Спортивный результат в спортивном ориентировании зависит от скорости преодоления длинной дистанции, проложенной по местности, что сопоставимо по нагрузке с бегом на длинные дистанции и лыжными гонками и точности решения определённых умственных задач по ориентированию на местности, что сопоставимо с умственной нагрузкой в шахматах и шашках. Поэтому проблема сопряжённой физической, технической и интеллектуальной подготовки в данном виде спорта достаточно сложна, и требует изучения вопроса какие познавательные процессы, необходимы спортсмены для успешного преодоления дистанции.

Материал и методы. При выполнении данной цели применялись методы: анкетирование, беседы, экспертных оценок. Опрос проводился тренеров по спортивному ориентированию и спортсменов высших разрядов.

Результаты и их обсуждение. В результате анализа полученных результатов были определены наиболее значимые для ориентировщиков познавательные процессы и для каких технических приемов они непосредственно нужны. Так в процессе соревновательной и тренировочной деятельности спортсмену необходимо воспринимать и перерабатывать получаемую информацию, оценивать складывающуюся обстановку, предугадывать возможные изменения, принимать оптимальные решения в каждом отдельном случае, связанных с оптимальным выбором пути, методов поиска и взятии КП (контрольных пунктов). На решение этих вопросов всегда направлено мышление, которое преимущественно носит наглядно-образный характер.

Ориентирование предъявляет высокие требования ко всем сторонам психики спортсмена. Внезапные и частые изменения ситуации на дистанции заставляют спортсмена в состоянии большого эмоционального напряжения мыслить интенсивно. Поэтому исключительно большое значение имеют гибкость, быстрота и оперативность мышления, позволяющие выбирать оптимальный путь движения, критически оценивать ситуацию и рельеф местности и быстро находить на карте эти ориентиры. Однако следует отметить, что «интеллект у человека един и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том или другом случае перед умом человека. Именно в этом смысле можно говорить в психологии о практическом и теоретическом мышлении.

Выявлено, что очень важную роль играет внимание и его характеристики, к которым относятся: интенсивность, устойчивость, переключаемость и объём внимания. Спортивное ориентирование предъявляет определённые требования ко всем этим характеристикам и в то же время имеются среди них наиболее адекватные специфике данной деятельности. Если говорить о непроизвольном внимании, физиологическую основу которого составляет ориентировочный рефлекс, то это внимание проявляется тогда, когда человек предварительно не готовился к тому или иному восприятию или действию. В ориентировании на местности важнейшее место занимает произвольное внимание, так как перед спортсменом постоянно стоит для выполнения та или иная задача. Для выполнения конкретных задач от спортсмена требуется высокий уровень произвольного внимания. Так, перед стартом он должен сосредоточить внимание на успешном взятии первого КП, сконцентрироваться на выдерживании направления движения по заранее намеченному маршруту и точно выйти к привязке, с которой необходимо взять КП. Внимание ориентировщика на трассе характеризуется интенсивностью, т. е. ясностью, чёткостью, быстротой протекания психических процессов. Сосредоточение внимания перед стартом и на дистанции в ориентировании на местности является необходимым условием в непосредственной подготовке спортсмена к успешному выходу на КП. Концентрация внимания на выполнение основной задачи, например, выдерживание направления по заранее выбранному маршруту и одновременная его децентрализация между многочисленными, почти одновременно выполняющимися действиями (чтение карты, наблюдение за местностью, подсчет расстояния и т.д.), необходима ориентировщику. При большой сосредоточенности внимания ориентировщик быстро и точно воспринимает и оценивает всю сложившуюся обстановку на дистанции и с максимальной быстротой реагирует на выполнение технических и тактических действий. Интенсивность внимания ориентировщика на дистанции характеризуется большой ясностью, четкостью и быстротой протекания его психических процессов. Хорошая ориентация на местности обеспечивается устойчивостью внимания, особенно при сличении карты и местности. Устойчивость внимания развивается и совершенствуется в процессе занятий ориентированием, а также с помощью специальных таблиц. Устойчивость внимания можно развивать лишь в условиях соревнований или моделирования тренировочных нагрузок с высоким уровнем эмоционального напряжения. Она улучшается с ростом квалификации ориентировщика и зависит от уровня физической, психологической подготовки и ряда других факторов.

Своевременная концентрация своего внимания на выполнении технических и тактических действий в начале процесса ориентирования и сохранение его высокой интенсивности до самого финиша, несмотря на все нарастающее физическое утомление, является основным содержанием устойчивости внимания ориентировщика. Устойчивость внимания зависит от оптимального объема, темпа и разнообразия работы. Четкая и правильная ориентировка на местности, постоянное и точное реагирование на окружающие ориентиры возможны лишь при высокой устойчивости внимания. Устойчивость внимания в спортивном ориентировании проявляется в сохранении требуемой концентрации в

течение всего времени работы на дистанции (до 1,5 часа и более), без чего невозможен успех в спортивном ориентировании.

Для ориентировщика имеют большое значение переключение и распределение внимания. Переключение внимания на различные объекты рельефа, ситуации реальной местности, чтение карты позволяет спортсмену правильно оценивать сложившуюся ситуацию. В практике ориентирования оно присутствует постоянно: переключение внимания с чтения карты на местность и, наоборот, со скрупулёзного чтения карты (точного ориентирования) на скоростной беговой вариант и наоборот.

Систематическая работа над освоением технических и тактических навыков способствует развитию познавательных психических процессов и росту спортивного мастерства. Распределение внимания выражается у квалифицированного ориентировщика в удержании в сознании сразу нескольких объектов (рельеф, ситуация, сопутствующие и преграждающие ориентиры, ориентиры – привязки и т. д.). Оно помогает спортсмену – ориентировщику постоянно контролировать местность, следить за ходом борьбы на трассе, реализовывать выход к привязке и чётко брать КП, грамотно уходить от него, заранее выбрав направление. Распределение внимания является необходимым условием успешного выполнения многих видов деятельности ориентировщика на дистанции. Трудность распределения внимания в ориентировании весьма значительна. Это объясняется как исключительным многообразием возможных тактических вариантов, так и постоянным контролем за местностью. Быстрая смена характера местности (закрытая, полузакрытая, открытая, резкопересеченная, среднепересеченная, малопересеченная и т.д.) и изменение ситуаций, связанных с тактическими и техническими расчетами спортсмена на дистанции, требуют наличия высокой подвижности нервных процессов возбуждения и торможения. Так, спортсмен должен постоянно следить за ходом спортивной борьбы, замечать и оценивать расположение всех объектов, ведущих на КП или находящихся в непосредственной близости от КП.

В период соревнования внимание спортсмена играет решающую роль. Концентрация внимания спортсмена отчётливо демонстрируется в его действиях на старте. Объём внимания определяется количеством воспринимаемых объектов или выполняемых действий, на которые одновременно направлено внимание, пространственным распространением поля восприятия, а также степенью трудности и разновидностью выполняемой деятельности. В ориентировании переключение внимания на различные объекты в зависимости от хода спортивной борьбы характеризуется умением спортсмена быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, давать правильную оценку сложившейся ситуации на местности и сосредотачивать внимание на том, что является более важным для эффективного действия в данный момент. Быстрота и точность переключения внимания в ориентировании зависит от того, насколько интенсивно оно было привлечено к предыдущей деятельности спортсмена, от характера новых ориентиров и новых действий, на которые оно переносится. Достаточная подвижность внимания помогает ориентировщику во время передвижения на местности не только своевременно перенести внимание с одного участка местности на другой, но и удержать на нем внимание ровно столько, сколько это необходимо для выбора очередного пути движения.

Заключение. В результате изучения познавательных процессов в технической и тактической деятельности спортсменов-ориентировщиков выявили, что они очень тесно связаны. Чем выше уровень спортивной квалификации, тем выше и уровень познавательных процессов. Можно констатировать, что для успешной подготовки и выступления в соревнованиях по ориентированию спортсмену необходимо иметь быстроту протекания мыслительных процессов, оперативного мышления, хорошую память, высокий уровень развития всех характеристик внимания (объема, концентрации, переключения, распределения, интенсивность, устойчивость). Анализ опроса говорит о недостаточном

внимании в учебно-тренировочных занятиях на целенаправленное развитие познавательных процессов, оценке их уровня и подбора специальных упражнений и заданий направленных на их развитие у ориентировщиков.

Список использованной литературы:

1. Козлова, Ю.А. Спортивное ориентирование: учеб.- метод. комплекс / Ю.А. Козлова, П.К. Гулидин, Н.И. Антипин. – Новополоцк: УО «ПГУ», 2015. – 220 с.

Гусева Д.И., магистрант
lovekafedra@mail.ru
Ильин Е.А., аспирант
lovekafedra@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.923:172.15:323.1:37.01

НАЦИОНАЛЬНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме влияния национальной самоидентификации на процессы социальной адаптации и общее благополучие личности учащихся в образовательной среде.

Ключевые слова: социальное благополучие, идентичность, национальная идентичность, национальная самоидентификация, социализация.

NATIONAL SELF-IDENTIFICATION AS A FACTOR IN THE SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to the problem of the influence of national self-identification on the processes of social adaptation and the overall well-being of students in the educational environment.

Keywords: social well-being, identity, national identity, national self-identification, socialization.

Введение. Национальная самоидентификация влияет на процесс социальной адаптации и благополучие учащихся, создавая основу для формирования положительного отношения к миру и межличностным отношениям. Осознанное принятие своей национальной идентичности способствует развитию психологической устойчивости и адаптивных навыков, что особенно важно в школьном возрасте.

В современном мире процессы глобализации и культурного взаимодействия оказывают существенное влияние на формирование национальной идентичности, вызывая потребность в осознании и принятии своей принадлежности к определенной нации. Феномен особенно актуален в подростковом возрасте, когда учащиеся школ находятся на этапе активного поиска своего места в мире и формирования собственной идентичности.

Социальная адаптация учащихся – важный процесс, который оказывает непосредственное влияние на их психологическое и социальное благополучие. В условиях современного образования успешная адаптация и развитие благополучия зависят от способности учащихся интегрироваться в социальную среду школы, установить продуктивные межличностные отношения, а также принять и уважать культурное многообразие окружающего мира. Национальная самоидентификация в данном контексте может выступать как фактор, способствующий

укреплению внутренней стабильности и развитию навыков адаптации, или, наоборот, создавать дополнительные барьеры в процессе социальной интеграции.

Материал и методы. В качестве материала для данного исследования использовались работы ведущих отечественных и зарубежных психологов и педагогов, посвященные указанной теме. Исследование было проведено с применением теоретических методов: систематизация, анализ психолого-педагогической литературы, концептуализация научных идей, сравнительно-исторический метод в ретроспективе исследуемой темы.

Результаты и их обсуждение Усиление чувства единства с группой может стать ценностью, способной обеспечить психологическую защищенность в сложных социально-политических, экономических условиях кризисного периода. Формирование национальной самоидентификации начинается с первых дней жизни ребенка, однако, наиболее благоприятным периодом для формирования представлений о себе как носителе ментальности, уникальности определенной культурной модели, этнического единства выступает школьный период – время интенсивного развития ребенка, накопления экзистенциального опыта, формирования системы аксиологических модусов, формирования адекватных поведенческих паттернов. Формирование национальной самоидентификации позволяет воспринимать и осваивать выработанную этносом культуру, совокупность ценностей, идей, убеждений, поведенческих моделей и пр., другими словами, в процессе отожествления личности с определенным этносом личность получает возможность использовать опыт, накопленный этим этносом, как средство личностного воспитания, обучения и развития.

Национальная идентичность или национальное самосознание – одна из составляющих идентичности человека, связанная с ощущаемой им принадлежностью к определённому этносу или нации. Национальная идентичность – это чувство «нации как связного целого, представленного уникальными традициями, культурой и языком» [1]. Национальная идентичность является принятием человеком своей принадлежности к определенной нации, включающее восприятие ее культурных, исторических, языковых и социальных особенностей.

Национальная идентичность не является врождённым качеством личности: она формируется постепенно через осознание человеком своей принадлежности к культурным и историческим традициям определённой группы. Этот процесс включает в себя восприятие общности языка, ценностей и жизненного опыта с другими людьми, разделяющими те же культурные корни и связь с государством, что проявляется в приверженности его символам, идеалам и государственной идентичности.

Ахмедханова С.М. рассматривает национальную идентичность как приобретённое осознание общности культуры, истории, языка с определённой группой людей. К этому может добавиться чувство принадлежности человека к определённому государству, приверженность его государственной идентичности, национальной идее и государственным символам. В глобализированном обществе этот процесс сопровождается конфликтами между традиционными и современными ценностями, что порождает кризис идентичности, особенно в переходном возрасте. Формирование национальной идентичности в школьные годы происходит под влиянием множества факторов и закладывает основы понимания и принятия собственной культурной и этнической принадлежности [2].

Национальная самоидентификация выступает в качестве конкретного аспекта национальной идентичности, отражающего процесс осознанного принятия своей принадлежности к определенной национальной общности – более личное и субъективное явление, выражающееся в стремлении индивида идентифицировать себя с национальными символами, традициями, культурными нормами и историческим наследием. Национальная самоидентификация формируется на основе осознанной национальной идентичности и самосознания, становясь одним из ключевых элементов самоопределения личности.

Национальная идентичность задает общую рамку, в которой формируется национальная самоидентификация, а самосознание обеспечивает внутреннюю рефлексию и принятие этой

идентичности. В совокупности они определяют, как индивид воспринимает себя в контексте своей нации, и влияют на его социальное поведение и взаимодействие с окружающей средой.

В отечественной психологии под самосознанием понимается процесс познания человеком самого себя, в результате которого образуется представление о себе в качестве субъекта и складывается эмоционально-ценностное отношение. С точки зрения психологического анализа самосознание представляет собой сложный психический процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самой себя в различных ситуациях деятельности и поведения, во всех формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование – понятие Я, собственной индивидуальности.

Национальное самосознание проявляется в идеях, взглядах, мнениях, чувствах, эмоциях, настроениях и выражает содержание, уровень и особенности представлений членов нации о своей определенной идентичности и отличии от представителей других общностей; о национальных ценностях и интересах; истории нации, ее нынешнем состоянии и перспективах развития; месте своей социально-этнической общности во внутригосударственных, межгосударственных и межнациональных отношениях [3].

Самосознание охватывает разные уровни идентификации, в том числе национальный. В процессе развития самосознания личность начинает осознавать свою национальную принадлежность и принимает ее как часть собственного «Я». Таким образом, национальная идентичность становится одним из компонентов самосознания, влияя на формирование ценностей, установок и моделей поведения индивида.

Стоит отметить, что национальная идентичность (ее сформированность) всегда отражает состояние и уровень развития общества в целом, а также характер отношений между личностью, обществом и государством, т. е. представляет собой своего рода форму саморефлексии общества. Уникальность национальной идентичности заключается в том, что это явление связывает прошлое (история, традиции, опыт), настоящее (наше поведение, установки, ценностные ориентации и убеждения, помогающие ориентироваться в глобализированном мире) и будущее (векторы развития нации), что обеспечивает преемственность поколений.

Осознанная и позитивная национальная идентичность формирует у учащихся чувство уверенности и принадлежности к определенной общности, что, в свою очередь, способствует успешной адаптации в социальных структурах. При этом процесс формирования национальной идентичности тесно связан с вопросами культурной интеграции и толерантности, что особенно актуально для многонациональных государств. При положительном развитии национальная идентичность становится источником психологической устойчивости и внутренней гармонии, способствуя общей успешности и благополучию учащихся.

Образовательная система играет ведущую роль в сохранении и развитии национальных культур и языков, а также служит эффективным инструментом для культурной и политической интеграции белорусского общества. Образовательная политика отражает государственные и национально-культурные интересы, при этом учитывая глобальные тенденции, которые определяют необходимость модернизации образования.

Согласно мнению Л. И. Науменко, сущность белорусской идентичности проявляется в ощущении принадлежности и лояльности к своей стране, участии в ее жизни и идентификации с народом, его культурой и историей. К ключевым составляющим белорусской идентичности можно отнести территориальную, гражданскую, этническую и культурную субидентичности [4].

Социальная адаптация учащихся школьного возраста является процессом активного приспособления к социальным условиям и требованиям, принятым в образовательном учреждении и обществе в целом. Она включает освоение социальных норм, ценностей, формирование навыков коммуникации и развитие позитивной самооценки.

Сегодня понятие адаптации носит междисциплинарный характер и активно применяется в биологии, географии, философии, психологии, экономике, юриспруденции, лингвистике, культурологии и других науках. В психологии адаптация рассматривается с разных точек зрения. Явление адаптации индивида понимается двояко: как состояние гармонии между ним и внешней средой, а также как процесс, в результате которого формируется подобное состояние. С точки зрения Д. Уотсона, результативность процесса адаптации определяется интенсивностью воздействия различных факторов внешней среды, особая роль также отводится механизму научения в силу того, что именно он – важнейшее условие формирования адаптивных возможностей [5].

Формирование национальной идентичности у школьников играет важную роль в их успешной социальной адаптации, оказывая влияние на процессы самоопределения, социального взаимодействия и эмоционального благополучия. Национальная идентичность обеспечивает учащимся базис для самосознания и внутренней устойчивости, позволяя им воспринимать себя как часть определенной культурной и социальной общности в сложных социальных реалиях.

Чувство принадлежности к своей национальной общности способствует укреплению уверенности и социальной компетентности, что, в свою очередь, помогает учащимся адаптироваться к различным социальным ситуациям. Осознание своей принадлежности к определенной этнической группе формирует у подрастающего поколения ценностную систему, основанную на уважении к культурным традициям, историческому наследию и языку. Национальная самосознание становится внутренним ресурсом, помогающим ребенку осознанно принимать социальные нормы и ориентироваться в многообразном социальном пространстве.

Национальная самоидентификация также способствует развитию толерантности и открытости к другим культурам. В процессе осознания своей национальной принадлежности школьники учатся уважительно относиться к культурному многообразию, признавая уникальность и ценность разных этнических групп, что создает благоприятные условия для успешной адаптации в социальной среде, укрепления межличностных отношений и предотвращения конфликтов на межэтнической основе. Таким образом, национальная идентичность выступает как инструмент для формирования устойчивого социального климата и интеграции школьников в поликультурное общество.

Кроме того, национальная идентичность влияет на эмоциональное благополучие учащихся. Осознание и принятие своей национальной идентичности позволяет развивать положительное самовосприятие, укрепляет чувство собственной значимости и защищенности.

Заключение. Национальная самоидентификация является важным фактором, влияющим на успешность социальной адаптации и общее благополучие учащихся среднего образовательного учреждения. Отечественные авторы подчеркивают, что осознанное и позитивное отношение к своей национальной идентичности укрепляет внутреннюю устойчивость личности, способствует формированию позитивных социальных связей и повышает уровень психологической стабильности. Школьная среда, в свою очередь, должна активно поддерживать процесс формирования национальной идентичности, создавая условия для толерантного и уважительного отношения к культурному разнообразию.

Список использованной литературы:

1. Хренов, Н.А. Искусство и цивилизационная идентичность / Н.А. Хренов. – М.: Наука, 2007. – 603 с.

2. Ахмедханова, С.М. Формирование национальной идентичности [Электронынй ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/94/20893/. – Дата доступа: 01.10.2024.

3. Крысько, В.Г. Этнопсихологический словарь / В.Г. Крысько. – М.: МПСИ, 1999. – 239 с.

4. Науменко, Л.И. О содержании белорусской идентичности / Л.И. Науменко. – Минск: Экоперспектива, 2005. – 456 с.

5. Смирнов, А.А. Психология вузовской адаптации: учебное пособие / А.А. Смирнов, Н.Г. Живаев. – Ярославль: ЯрГУ, 2009. – 115 с.

Гучкова Т.Н., старший преподаватель
tat-nik15@yandex. ru
Карпакова С.О., магистрант
karpakova2001@mail.ru
ФГБОУ ВО «ПсковГУ», г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.92.2

ТРЕВОЖНОСТЬ И ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ У СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты исследования тревожности и защитно-совладающего поведения у студентов. Студенческий возраст характеризуется завершением психофизиологического развития личности, вхождением во взрослую жизнь, проблемами социализации. Данная возрастная группа подвержена отдельным стрессовым факторам: включая большую учебную нагрузку, экзаменационные проверки, адаптационный период у первокурсников, профессиональный кризис у выпускников, связанный беспокойством о трудоустройстве и др.. Для решения проблем студенты используют определенные психологические механизмы защиты и копинг-стратегии, имеющие определенную специфику в зависимости от уровня тревожности. В рамках исследования проанализированы с различных теоретических позиций сущность понятий «защитные механизмы», «копинг-стратегии», «защитно-совладающее поведение», «тревожность», эмпирическим путём осуществлена попытка определения места тревожности в структуре защитно-совладающего поведения студентов.

Ключевые слова: тревожность, защитные механизмы, копинг-стратегии, защитно-совладающее поведение.

ANXIETY AND DEFENSIVE-COPING BEHAVIOR IN STUDENTS

The article presents the results of a study of anxiety and defensive-coping behavior in students.Student age is characterized by the completion of the psychophysiological development of the individual, entry into adulthood, and socialization problems. This age group is subject to certain stress factors: including a large workload, exam checks, the adaptation period for first-year students, a professional crisis among graduates associated with anxiety about employment, etc. To solve problems, students use certain psychological defense mechanisms and coping strategies that have certain specifics depending on the level of anxiety. Within the framework of the study , the essence of the concepts of "defense mechanisms", "coping strategies", "defensive and coping behavior", "anxiety" is analyzed from various theoretical positions, an attempt is made to determine the place of anxiety in the structure of defensive and coping behavior of students.

Keywords: anxiety, defense mechanisms, coping strategies, defensive and coping behavior.

Введение. Специфика социальной ситуации развития в студенческом возрасте представлена тем, что человек переходит к самостоятельному существованию и началу осуществления жизненных планов, выстроенных на прошлом возрастном этапе. Осуществляется выбор профессии, поступление и обучение в высшем образовательном учреждении, встречаются первые расхождения идеальных представлений с действительностью. В мышлении преобладает фаза наделения деятельности личностными смыслами, в оппозицию освоения общественного значения определенных видов деятельности. Личностное развитие студентов проходит в связи с ярко выраженными социальными потребностями (например, заинтересованность в политической и общественной жизни страны), а участие в общественно-трудовых видах деятельности позволяет закрепить каждому студенту за собой конкретные социальные роли. Происходит не только осмысление общественного

значения определенной общественной деятельности, но и установить личностный смысл для себя. Молодые люди стараются выстроить собственный путь до самореализации, становлении индивидуальности и достижения материальной независимости. Всё вышеперечисленное позволяет сделать вывод о том, что для студентов постановка высоких целей вызывает огромную мобилизацию сил на длительный период. Подобная мобилизация приводит к повышенной чувствительности личности к фрустрирующим воздействиям средовых факторов, которые тесно сопряжены с феноменом тревожности [4].

По мнению Г.Ш.Габдреевой [2]: «при частом повторении условий, провоцирующих завышенную тревогу, создаётся постоянная готовность к переживанию этого состояния. Возникшая доминанта обусловливает формирование новообразования, приобретающего характер свойства личности – тревожности».

Сопротивление тревожным ситуациям запускает механизм психологической защиты, позволяющий сохранить целостность «Я» личности. Характер используемых психологических механизмов защит и копинг-стратегий, имеет определенную специфику в зависимости от уровня тревожности. Согласно актуальным исследованиям: «за актуализацией тревожности, вызывающей состояние тревоги, следует целенаправленная активизация психологической защиты, созданная для снижения уровня этого состояния».

Традиционно «психологические защиты» понимается как общее состояние безопасности психики человека, а конструкт «защитные механизмы» предполагает процессы, защищающие от деструктивного воздействия на «Я» личности [1]. Следует отметить, что исследователи выделяют три линии психологической защиты «от бессознательной к подсознательной и в целом сознательной». Механизм психологической защиты мы понимаем, как систему регуляторных механизмов, направленных на устранение или сведение к минимуму деструктивных воздействий на личность, сопряженных с состоянием тревоги и дискомфорта.

На современном этапе рассмотрения вопроса психологической защиты личности, исследователи вводят термин «защитно-совладающая система», вкладывая в понятие комплексное представление о совокупности бессознательных защитных механизмов и сознательных копинг-стратегий в психике личности [3]. Система имеет структурно-уровневую иерархию и тесно сопряжена с феноменом адаптации личности к социальной и физической окружающей среде.

Материал и методы. Цель исследования состояла в том, чтобы проанализировать с различных теоретических позиций сущность понятий «защитные механизмы», «копинг-стратегии», «защитно-совладающее поведение», «тревожность» и эмпирическим путём определить место тревожности в структуре защитно-совладающего поведения у студентов.

В выборку вошли 53 девушки в возрасте от 17 до 25 лет. Сбор данных осуществлялся на базе Псковского государственного университета. Объектом исследования выступили тревожность и защитно-совладающее поведение. Предметом исследования являлась тревожность в структуре защитно-совладающего поведения.

В качестве методик были использованы: шкала тревожности Спилбергера-Ханина, методика «Семь качеств личности» (Р.Кетелл в модификации А.Г.Грецова), методика «Индекс жизненного стиля» Р.Плутчика и Х.Келлермана, опросник «Способы совладающего поведения» Р.Лазаруса.

Данные подверглись математико-статистической обработки данных с использованием статистического пакета SPSS 26 for Windows. Методы математической обработки включали частотный анализ и факторный анализ по методу главных компонент (вращение Varimax).

Мы предположили о существовании альтернативного типа преодоления тревожных ситуаций, который выходит за рамки привычных представлений об адаптивности и подразумевает активное взаимодействие с обществом.

Результаты и их обсуждение. Было выявлено, что по показателю личностной тревожности 25% выборки имеет умеренный уровень тревожности, а 75% девушек-студенток склонные к переживанию повышенного уровня, что соотносится с современными исследованиями тревожности, где в студенческом возрасте обнаруживается уровень тревожности от умеренного и выше [5].

При проверке выборки на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова, было выявлено, что для большинства показателей мы принимаем нулевую гипотезу о том, что распределение не отличается от нормального. Однако для шкал методики «Семь качеств личности»: «тревожность-беззаботность» и «предусмотрительность», а также шкалы «регрессия» методики «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика и Х. Келлермана принимается альтернативная гипотеза о том, что распределение отличается от нормального. В целом объем выборки, наличие хорошо дифференцированных шкал и нормальность распределения для большинства показателей позволяет нам использовать параметрические критерии.

Для того, чтобы проверить внутреннюю согласованность шкал внутри нашего объекта – защитно-совладающего поведения, мы применили критерий Альфа Кронбаха, который показал удовлетворительные результаты в 0,783.

Для того, чтобы сформировать собственную типологию защитно-совладающего поведения у девушек-студенток, мы использовали факторный анализ по методу главных компонент (вращение Varimax) и выдели 3 фактора объясняющих 54% общей дисперсии.

Первый фактор, объясняющий 29% общей дисперсии, включает следующие шкалы: Личностная тревожность (0,887), Реактивная тревожность (0,845), Самокритика (0,837), Эмоциональная лабильность (0,822), Тревога (0,801), Депрессивность (0,754), Избегание (0,682), Напряженность (0,668), Регрессия (0,667), Замещение (0,643), Проекция (0,596), Подозрение (0,591), Принятие ответственности (0,506), Принятие (0,498), Компенсация (0,469). Исходя из семантики пунктов, составивших первый фактор, мы можем интерпретировать его как «Деструктивные психологические защиты». Данный фактор позволяет определить выраженность неадаптивных защитно-совладающих механизмов, носящих деструктивный характер. Наши данные соотносятся с исследованиями Г.Ш.Габдреевой [2], в которых отмечается взаимосвязь тревожности с бессознательными психологическими защитами и неадаптивными копинг-стратегиями. Также мы разделяем мнение А.М.Прихожан о том, что тревожность является побудителем для запуска психологических защит, ориентированных на эмоциональную разгрузку и снижение психологического дискомфорта «здесь и сейчас». Подобные теоретические исследования позволяют отнести данный тип защит к неадаптивным.

Второй фактор, объясняющий 15% общей дисперсии, включает следующие шкалы: Ответственность (0,728), Настойчивость (0,697), Аккуратность (0,645), Интеллектуализация (0,629), Самоконтроль (0,594), Положительная переоценка (0,588), Планирование решения проблемы (0,530), Предусмотрительность (0,517). Исходя из семантики пунктов, составивших второй фактор, мы можем интерпретировать его как «Конструктивные психологические защиты». Данный фактор позволяет определить выраженность адаптивных защитно-совладающих механизмов, носящих конструктивный характер. Данные механизмы ориентированы на длительную перспективу, принятие и разрешение проблемы. Чем выше уровень данного фактора, тем ярче выражен эффективный стиль совладания с проблемными

ситуациями, дисциплинированность личности, а также принятие ответственности за собственное поведение при возникновении тревожной ситуации.

Третий фактор, объясняющий 10% общей дисперсии, включает следующие шкалы: Экспрессивность (0,762), Поиск социальной поддержки (0,712), Дистанцирование (0,575), Смелость (0,541), Открытость (0,537), Конфронтация (0,514). Исходя из семантики пунктов, составивших третий фактор, мы можем интерпретировать его как «Социальные психологические защиты». Данный фактор позволяет определить выраженность социальных защитно-совладающих механизмов. Дистанцирование и конфронтация в сумме образуют способность личности отстраниться от проблемной ситуации и активно противостоять ей. Социальность данного фактора подкрепляется шкалами «поиск социальной поддержки», «открытость» и «экспрессивность», которые описывают личность способную выражать собственные эмоции и чувства, а также искать психологический ресурс за пределами собственного «Я». Чем выше уровень данного фактора, тем ярче выражен социальный стиль совладания с проблемными ситуациями.

Заключение. В нашем исследовании мы подтвердили гипотезу о том, что помимо классических способов преодоления тревожных ситуаций, существует альтернативный путь, который не только выходит за рамки традиционных представлений об адаптивности, но и в первую очередь подразумевает активное взаимодействие с обществом.

В ходе системного рассмотрения феномена защитно-совладающего поведения, мы приходим к типологии, состоящей из трёх видов психологических защит: «Деструктивные защиты», «Конструктивные защиты», «Социальные защиты». Мы предполагаем, что все выделенные нами типы психологических защит представлены в личности человека, однако их соотношение внутри психики человека детерминировано личностными качествами, опытом, социальными влияниями и другими факторами, которые мы не затрагивали в рамках нашего исследования. Также, на наш взгляд, стоит отметить уровень осознанности каждого типа защит. Так, например, «деструктивные психологические защиты» в большей степени представлены неосознаваемыми защитными механизмами психики, а «конструктивные» – осознаваемыми копингами. Перспективным направлением изучения феномена «защино-совладающая система» может являться уточнение половозрастных особенностей, а также уточнение иерархического строения и взаимодействия различных психологических защит между собой.

Список использованной литературы:

1. Бондарева Н.А. Тревожность студентов в учебном процессе и ее преодоление // Здоровьесберегающее образование – 2010. – № 4. – С. 81–84.

2. Габдреева Г.Ш. Системное исследование тревожности // Психология психических состояний: Сб. ст. / Под ред. А.О. Прохорова. – Казань, Наб. Челны: Изд-во КГПУ, Изд-во Ин-та упр. – 2001. – Вып. 3. – С. 92–107./ Тревога и тревожность / Сост. и общ. ред. В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.

3. Корытова Г.С., Еремина Ю.А. Защитно-совладающее поведение: ретроспективная реконструкция понятия // Вестник ТГПУ. 2015. №3 (156). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/zaschitno-sovladayuschee-povedenie-retrospektivnaya-rekonstruktsiya-ponyatiya (дата обращения: 29.10.2024).

4. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для вузов. – М.: Москвоский психолого-социальный институт, 2005. – 288 с.

5. Селиванов В.В., Саунин К.А., Чжан Ч. Профилактика и коррекция тревожно-фобических расстройств в юношеском возрасте с применением программ виртуальной реальности // Экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 2. С. 49–67.

Далимаева Е.О., старший преподаватель
evadali@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 316.61

СОЦИАЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена рассмотрению проблемы социализации молодежи в условиях информационного общества. На основе проведенного эмпирического исследования анализируются эмоциональные, когнитивные и поведенческие аспекты социального самочувствия студентов. Социальное самочувствие является категорией, определяющей особенности социальной идентификации, удовлетворенности различными аспектами социальной действительности, характер формирования ценностных установок и стратегии поведения. Особенности социализации молодежи в информационном обществе демонстрируют два ключевых тренда: с одной стороны, активное использование социальных медиа для общения, самовыражения и построения личной идентичности, с другой – настороженность, связанная с угрозами, такими как буллинг, мошенничество и хейт.

Ключевые слова: социальное самочувствие, социализация, молодежь, информационное общество, цифровое пространство.

SOIALIZATION IN THE INFORMATION SOCIETY AND IT'S IMPACT ON THE SOCIAL WELL-BEING OF YOUNG PEOPLE

The article examines the problem of socialization of youth in an information society. The emotional, cognitive and behavioral features of students' social well-being were analyzed. It was concluded that social well-being is a category that determines the features of social identification and the formation of value attitudes and behavioral strategies. As a result of the study, it was revealed that the features of socialization of youth in the information society demonstrate two key trends: on the one hand, the active use of social media for communication, self-expression and building personal identity, on the other – wariness arising from threats of bullying, fraud and hate.

Keywords: social well-being, socialization, youth, information society, digital space.

Введение. Проблема социального самочувствия молодежи интересует психологов и социологов в силу специфики их профессиональной деятельности, поскольку сочетает в себе и психологические, и социальные факторы. При этом сложно отделить, что является первичным в социальном самочувствии, поскольку данные факторы неразделимы, характеризуются диалектическим взаимодействием. Важность изучение социального самочувствия представляется очевидной, ведь по самоощущению молодежи, ее уверенности в завтрашнем дне, ее ключевым ценностям традиционно осуществляется экстраполяция как трендов будущего, так и анализ настоящего.

Несмотря на то, что однозначного определения понятию социальное самочувствие в социологической и психологической литературе не дано, и разные авторы по-своему составляют список переменных, определяющих данный феномен, подчеркивают его субъективный характер, отождествляют с уровнем социальной удовлетворенности, описывают, как набор оценок, который индивиды дают себе, своему положению в сравнении с условно-обобщенными «другими»; изучение данного феномена позволяет сформировать достаточно объективную картину социального развития, специфики социализации в современном обществе и выделить те проблемные точки, на которые следует обратить более пристальное внимание при планировании идеологической и воспитательной работы с молодежью.

Таким образом, **цель статьи** заключается в описании специфики социализации студенческой молодежи в условиях современного информационного общества и влиянии характера социализации на социальное самочувствие молодежи.

Материал и методы. Материалом для статьи послужили эмпирические данные исследования, проведенного в сентябре-октябре 2024 года среди студентов первого и второго курсов ВГУ имени П.М. Машерова (*N=210*). Использованы общефилософские методы анализа и обобщения информации, социологические методы получения и интерпретации данных.

Результаты и их обсуждение. Коренные изменения, происходящие в современном обществе в связи с его переходом в цифровую эпоху, не вызывают сомнений. На необходимость заново выстраивать методологию познания в связи с необратимой трансформацией объекта исследования указывали еще такие известные социологи, как Э. Гидденс, З. Бауман, Дж. Урри и другие. Информационное общество принципиально отличается от других периодов социального развития доминирующей системой ценностей, состоянием массового сознания и детерминирующими его настроениями. Социализация молодежи протекает в новых условиях, которые неизбежно отражаются на специфике становления личностью. Отсюда очень важно исследовать не только количественные, но и качественные характеристики сознания молодежи, в том числе – такой феномен, как социальное самочувствие.

Социальное самочувствие является категорией, определяющей особенности социальной идентификации, удовлетворенности различными аспектами социальной действительности, характер формирования ценностных установок и стратегии поведения. Молодежь в силу своих возрастных и социально-психологических особенностей, с одной стороны, в значительной степени подвержена влиянию социальных рисков и склонна к социальным девиациям, с другой – обладает значительным социальным потенциалом и возможностями адаптации к быстро меняющимся социальным условиям [1, с. 121].

Социальное самочувствие как целостный феномен может быть охарактеризовано со стороны эмоционального, поведенческого и когнитивного аспектов. В рамках исследования эмоционального аспекта мы сформулировали вопросы о таких параметрах, как самоощущение молодежи, степень удовлетворенности межличностными коммуникациями, наличие/отсутствие уверенности в завтрашнем дне, степень тревоги за возможное будущее. Когнитивный аспект социального самочувствия представлен такими переменными, как оценка и понимание социальных процессов и своего места в социальных отношениях, осознание себя как действенного субъекта социальной жизни. Поведенческий аспект раскрывается через снятие информации об уровне социальной активности, основных моделях поведения в досуге и учебе, презентации себя в виртуальном пространстве, ведении здорового образа жизни.

Следует отметить достаточно высокие показатели удовлетворенности молодежью основными параметрами своей жизни. Распределение ответов на вопрос «Удовлетворены ли вы в целом следующими аспектами своей жизни» свидетельствует, что наиболее высокую степень удовлетворенности респонденты продемонстрировали в оценке таких параметров, как отношения с родителями (полностью удовлетворены 77,6%, скорее удовлетворены 20%), отношения с друзьями (полностью удовлетворены 71,4%, скорее удовлетворены 22,8%), отношениями с преподавателями вуза (полностью удовлетворены 65,7%, скорее удовлетворены 32,3%). Средняя степень удовлетворенности фиксируется по таким показателям, как место проживания (63,8% и 30,9% соответственно), отношением окружающих (60% и 36,1%), собственной внешностью (57,6% и 32,8%), состоянием здоровья (53,3% и 31,9%). В то же время только 47,6% ответивших указали, что они полностью удовлетворены учебой, скорее удовлетворены – 43,3% и скорее не удовлетворены 7,6%, полностью не удовлетворены 1,5% респондентов. Детализация

информации о том, какими конкретно аспектами обучения не удовлетворены студенты, выходила за рамки нашего исследования, поэтому, можем только отметить, что, поскольку более 60% респондентов являются студентами первых курсов, только приступивших к обучению, возможно, на такое распределение ответов повлияли сложности с адаптацией к новому статусу и характеру обучения.

В тоже время 73,8% опрошенных согласились с таким высказыванием в опросе, как «Я считаю, что в целом у меня все в порядке», недовольны собой и текущим положением дел только 4,8% опрошенных, остальные затруднились с определением своего текущего самоощущения. 68,6% респондентов уверены, что их будущее зависит только от них, 6,7% считают, что они мало влияют на многие обстоятельства, важные для своей жизни. 45,2% уверены, что они смогут достичь в жизни всего, что намечают или планируют. Это также подтверждает позитивное восприятие будущего и ощущение, что трудности можно преодолеть. Однако следует отметить, что почти половина студентов не уверены в своём полном контроле над достижением своих целей, что может говорить о наличии беспокойства относительно собственных возможностей.

Таким образом, в целом, результаты исследования эмоционального аспекта социального самочувствия студентов демонстрируют достаточно благополучную картину, с преобладанием уверенности в своих силах и оптимизма по поводу будущего. Однако присутствуют и признаки неопределённости, как в отношении личных целей, так и в отношении собственной самооценки, что может говорить о необходимости дополнительной поддержки и развития навыков самопознания среди студентов.

Среди того, что беспокоит студентов в первую очередь, такие переменные, как проблемы со здоровьем (38,1%), проблемы в мире (36,2%), проблемы с учебой (33,3%). Четвертое место среди того, что беспокоит, занимает такая позиция, как отсутствие друзей, любимого человека (25,2%). Пятая часть опрошенных страдает от недопонимания с родными, споров, плохих отношений с семьей.

Таким образом, на первом месте среди всех тревожащих факторов оказались проблемы со здоровьем, которые могут быть как физическими (болезни, усталость, проблемы с режимом сна и питания), так и психическими (стресс, тревога, депрессия). Важно отметить, что студенческая жизнь часто сопровождается перегрузками, экзаменационным стрессом и недостатком времени для полноценного отдыха, что может приводить к ухудшению здоровья. В то же время, в уточняющем вопросе о том, как студенты оценивают состояние своего здоровья, мнения респондентов разделились поровну – по 44,8% респондентов оценивают уровень своего здоровья как хорошее и как удовлетворительное. Чуть больше 10% (10,4%) оценили уровень своего здоровья как плохое. Это свидетельствует о том, что часть респондентов, которая оценила свое здоровье как удовлетворительное, все же испытывает тревогу и беспокойство, не будучи до конца уверенными в нем. Этот фактор требует внимания со стороны учебных заведений и общества в целом, чтобы обеспечить студентам более здоровые условия для учебы и жизни, обучить их навыкам ведения ЗОЖ.

Второе по значимости обстоятельство, которое беспокоит студентов, – это глобальные проблемы (экономические, политические, экологические), такие как нестабильность в мире, изменения климата, войны, кризисы и социальные бедствия. Молодёжь, как правило, чувствительна к происходящим событиям, особенно в свете глобальных вызовов. Это может быть связано с тревогой о будущем, ощущением неопределенности и невозможностью контролировать происходящее на мировом уровне. В то же время заинтересованность и обеспокоенность такими вопросами свидетельствует об активной гражданской позиции, интересе к социально-экономическим и политическим преобразованиям в мире, осознании того, что от деятельности респондентов в будущем во многом зависит усугубление или разрешения этих проблем.

Для улучшения социального самочувствия студентов важно предложить комплексный подход, включающий помощь в психологической поддержке, улучшение условий для здоровья, помощь в организации учебного процесса, а также развитие социальной поддержки среди студентов, чтобы уменьшить изоляцию и улучшить отношения в коллективе.

Социализация в условиях цифрового общества протекает в условиях тесного взаимодействия молодежи с виртуальным пространством, потребности в личном общении, авторитете и принятии в среде сверстников нередко связаны с активностью в социальных сетях, с количеством полученных лайков и друзей. Мы исследовали поведенческий аспект, сформулировав ряд вопросов о характерных моделях деятельности респондентов в социальных сетях. В первую очередь мы выяснили, какие стратегии коммуникации используют студенты в виртуальном пространстве. 34,3% респондентов указали, что их профили в социальных сетях открыты для всех, любой может разместить или прокомментировать запись на их страницах. Почти такое же количество опрошенных придерживается противоположного подхода, стремясь максимально оградить свою публичную жизнь от нежелательного внимания посторонних. 31,4% предпочитают держать свои профили закрытыми, информация в них доступна только для друзей. Только 3,8% студентов указали, что у них нет профилей в социальных сетях, они пользуются только мессенджерами. Остальные придерживаются более гибких практик, какие-то соцсети закрывая полностью, где-то частично. При этом более 40% студентов при регистрации в соцсетях используют вымышленное или искаженное имя, пользуются никами и псевдонимами, не размещают личные фотографии и другую личную информацию, поскольку либо сами, либо их близкие знакомые, друзья или родные имели печальный опыт, столкнувшись в сети с буллингом, хейтом или мошенничеством. Только 49,4% респондентов заявили, что они никогда не сталкивались с данной проблемой в социальных сетях, 26,7 процентов – сталкивались однажды, 17% респондентов сказали, что они сталкивались с проблемой буллинга несколько раз. Основная стратегия, которую выбирают респонденты при столкновении с буллингом, – это стараться не обращать внимания (70%), каждому пятому опрошенному помогают выдержать данную ситуацию друзья и родные (20,7%). 2,7% респондентов сказали, что они нуждаются в помощи психолога после инцидентов в социальных сетях. 80% респондентов заявили, что они довольны своим опытом использования социальных медиа и их всё устраивает. 19% хотели бы получить дополнительные возможности и сервисы. 10,5% заявили, что, как им кажется, они проводят в виртуальном мире слишком много времени. 7,7% респондентов хотели бы иметь меньше ограничений в социальных сетях.

Заключение. Онлайн-досуг студентов можно охарактеризовать как многогранный и балансирующий между потребностью в развитии, обучении и расслаблении, с высоким уровнем осознания рисков, связанных с распространением недостоверной информации. 71% студентов заявляют, что они проверяют информацию, прежде чем делиться ею в социальных сетях. Это демонстрирует высокий уровень осознанности и ответственности у большинства студентов в вопросах распространения информации. Молодёжь осознает важность достоверных источников и предпочитает проверять информацию по нескольким надежным сайтам. Этот подход свидетельствует о критическом отношении к фейковым новостям и желании минимизировать распространение недостоверной информации.

Таким образом, особенности социализации молодежи в информационном обществе демонстрируют два ключевых тренда: с одной стороны, активное использование социальных медиа для общения, самовыражения и построения личной идентичности, с другой – настороженность, связанная с угрозами, такими как буллинг, мошенничество и хейт. Студенты вырабатывают стратегии приватности, балансируя между открытостью и защитой личной жизни. Также важно отметить, что несмотря на общее положительное

отношение к соцсетям, значительная часть молодежи выражает желание улучшить свою цифровую жизнь, как с точки зрения функционала соцсетей, так и с точки зрения времени, проводимого в сети. Важно учитывать эти особенности при разработке новых форматов поддержки молодежи в цифровом пространстве, включая вопросы безопасности и психоэмоционального комфорта.

Список использованной литературы:

1. Давлатова, В.Е. Социальное самочувствие студенческой молодежи в трансформирующемся обществе / В.Е. Давлатова, Е.О. Далимаева // Ученые записки УО "ВГУ им. П. М. Машерова" : сборник научных трудов. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. – Т. 21. – С. 121–131

Данилова Ж.Л., старший преподаватель
danilova_17@mail.ru
Исаченко А.Д., студентка
danilova_17@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9.07:159.95:37.091.212:316.485

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ ТЕХНОЛОГИИ МЕДИАЦИИ КАК СОВРЕМЕННОГО МЕТОДА УРЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТА

Медиация – это процесс, в котором третья сторона, медиатор, помогает сторонам конфликта найти решение, основанное на взаимном согласии, а также на учёте интересов всех участников процесса медиации. Медиация имеет ряд преимуществ перед традиционными способами урегулирования конфликтов, такими как судебное разбирательство. Она позволяет сохранить конфиденциальность, сэкономить время и деньги, а также способствует сохранению отношений между сторонами.

Но, несмотря на преимущества медиации, многие люди всё ещё не знакомы с этой технологией. Особенно это касается студентов, которые только начинают свой путь в профессиональной сфере. В связи с этим возникает необходимость исследовать понимание студентами технологии медиации и выявить основные проблемы и барьеры, которые могут возникнуть при её изучении и использовании.

Ключевые слова: медиация, модели медиации, медиативные технологии, понимание.

THE STUDY OF STUDENTS' UNDERSTANDING OF MEDIATION TECHNOLOGY AS A MODERN METHOD OF CONFLICT RESOLUTION

Mediation is a process in which a third party, a mediator, helps the parties to a conflict find a solution based on mutual agreement, as well as taking into account the interests of all participants in the mediation process. Mediation has a number of advantages over traditional conflict resolution methods such as litigation. It allows you to maintain confidentiality, save time and money, and also helps to preserve the relationship between the parties. But despite the benefits of mediation, many people are still not familiar with this technology. This is especially true for students who are just starting their career in the professional field. In this regard, there is a need to explore students' understanding of mediation technology and identify the main problems and barriers that may arise when studying and using it.

Keywords: mediation, mediation models, mediation technologies, understaning..

Введение. Медиация – это процесс, при котором третья сторона, медиатор, помогает сторонам конфликта найти решение, основанное на взаимном согласии и учёте

интересов всех участников. Основные принципы медиации включают нейтральность и беспристрастность медиатора, управление процессом, анализ конфликта, поддержку корректных отношений между сторонами и содействие сторонам в достижении процедурных и содержательных соглашений. Медиация особенно эффективна в тех случаях, когда нужно восстановить отношения между людьми, взаимодействие которых должно быть сохранено в будущем [1].

Медиация является одним из немногочисленных альтернативных методов разрешения споров. В юридической литературе термин «медиация» определяется учеными и юристами как альтернативный способ разрешения спора на основе выработки сторонами взаимоприемлемого и исполнимого решения при участии медиатора. Медиатор – независимое нейтральное лицо между сторонами, помогающее исследовать ресурсы, осознать собственный интерес, принять решение, удовлетворяющее обе стороны [2].

Целью нашей статьи является исследование понимания студентами технологии медиации как современного метода урегулирования конфликта.

Материал и методы. Эмпирическое исследование по изучению понимания студентами технологии медиации как современного метода урегулирования конфликта состояло из следующих этапов:

Первый этап: организационно-подготовительный. осуществлялся выбор и теоретическое осмысление темы предстоящей работы; изучалась научная и методическая литература по проблеме исследования.; изучалось состояние разработанности рассматриваемой проблемы в современной психологической науке и практике; формулировалась и уточнялась заданная научная проблематика; обосновывалась актуальность научного исследования; определялись объект и предмет исследования; формулировались концептуальные идеи и основная цель работы; ставились задачи, обосновывались исходные теоретико-методологические принципы и понятийный аппарат исследования; определялись, уточнялись и систематизировались основные подходы к проблеме исследования, разрабатывались и выдвигались рабочие гипотезы. Осуществлялся подбор психодиагностического инструментария и выбор базы исследования.

Второй этап: формирование основных групп испытуемых, подбор диагностического материала, проведение эмпирического исследования.

Исследование было проведено на базе ВГУ имени П.М. Машерова. В исследовании принимали участие студенты факультета социальной педагогики и психологии группы 21ПС1д, а также студенты группы 21СР1д. Экспериментальную выборку составили 35 человек в возрасте от 19 до 21 года.

С целью выявления представлений респондентов о медиации как современном методе урегулирования конфликта для экспериментальной выборки был предоставлен опросник. Изучение испытуемых проводилось индивидуально. Во время исследования испытуемым было комфортно и спокойно, никакие внешние условия воздействия не оказывали. Для изучения показателей представления респондентов о медиации как современном методе урегулирования конфликта использовался опросник. Данный опросник состоит из 11 вопросов, содержащие несколько варианты ответа.

Для изучения представления респондентов о таком методе разрешения конфликта как медиация, использовался метод направленных ассоциаций, состоящий из 1 вопроса, где студентам необходимо было указать ответ на вопрос о том, что такое медиация в их понимании.

Метод направленных ассоциаций (ассоциативный эксперимент), – это инструмент, с помощью которого человек может найти забытую, вытесненную или еще не обнаруженную связь между двумя образами. Один из которых находится в области сознания, а второй, – пока в бессознательном, но, через эту ассоциативную технику выявляется [3].

Результаты и их обсуждение. При обработке данных опросника (осведомлённость о медиации) были получены данные:

1. На вопрос о знании такого способа урегулирования конфликтов как медиация 35 (100%) студентов выбрали ответ «Да» (рисунок 1).

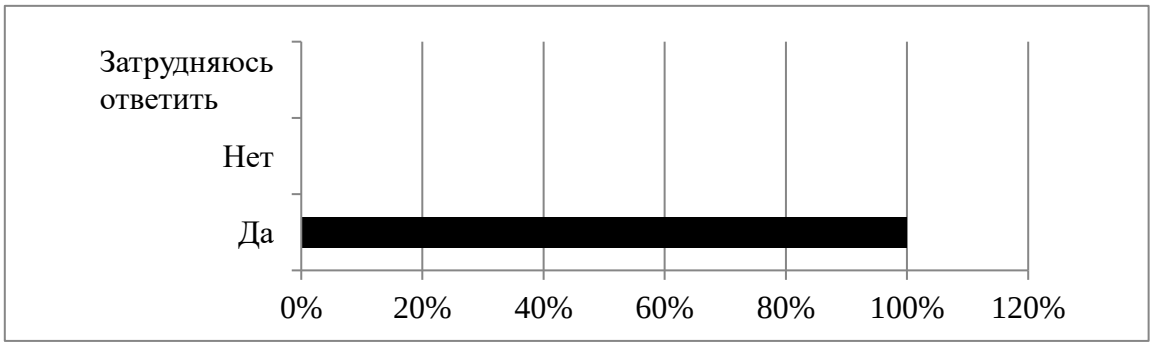


Рисунок 1 – «Знаете ли Вы, что такое медиация?»

2. На вопрос о том, является ли медиация эффективным инструментом для разрешения конфликтов 32 (91%) студента выбрали ответ «Да» (рисунок 2).

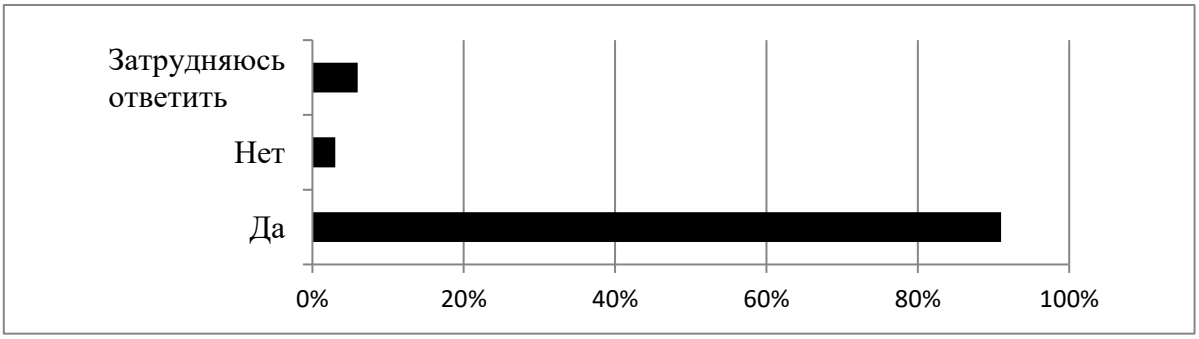


Рисунок 2 – «Как Вы думаете, медиация является эффективным инструментом для разрешения конфликтов?»

При обработке данных метода направленных ассоциаций были получены данные:

В качестве слова-стимула было выбрано научное понятие психологии – медиация. В задании студентам было необходимо указать смысловые ассоциации на данное научное понятие, то есть слова, первыми всплывающие в памяти при упоминании данного термина.

Таблица – Метод направленных ассоциаций

Исходное слово – стимул	**Ассоциативный ряд ответов-реакций**	**Количество выборов**	**Количество выборов (%)**
Медиация	Инструмент, конец конфликта	3	8%
	Способ разрешения конфликта	11	31%
	Деятельность, помогающая разрешить конфликт	1	3%
	Эффективный инструмент	3	8%
	Разрешение конфликта	2	6%
	Нейтральная сторона конфликта	4	11%
	Процесс разрешения споров	2	6%

	Процесс переговоров	1	3%
	Помощь в разрешении конфликта	3	8%
	Форма разрешения конфликта	2	6%
	Переговоры с участием нейтральной стороны	1	3%
	Решение конфликта	1	3%
	Решение проблем без суда	1	3%

В процессе проведения метода направленных ассоциаций выяснилось, что на исходное слово-стимул студенты дают абсолютно одинаковые ответы-реакции: медиация – способ разрешения конфликта (11 ответов-реакций, что составило 31% от общего числа испытуемых), медиация – нейтральная сторона конфликта (4 ответов-реакций, что составило 11% от общего числа ответов), медиация – инструмент, конец конфликта (3 ответа-реакции, что составило 8% от общего числа испытуемых), медиация – эффективный инструмент (3 ответа-реакции, что составило 8% от общего числа испытуемых), медиация – помощь в разрешении конфликта (3 ответа-реакции, что составило 8% от общего числа испытуемых), медиация – разрешение конфликта (2 ответа-реакции, что составило 6% от общего числа испытуемых), медиация – процесс разрешения споров (2 ответа-реакции, что составило 6% от общего числа испытуемых), медиация – форма разрешения конфликта (2 ответа-реакции, что составило 6% от общего числа испытуемых).

Полученные данные свидетельствую о том, что что медиация широко освещается и обсуждается в обществе, что формирует общие стереотипы и представления о ней, а также студенты имеют достаточное понятие такого метода урегулирования конфликтов как медиация.

Заключение. На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что медиация – это новый подход к разрешению и предотвращению спорных и конфликтных ситуаций, и данный метод урегулирования конфликтов может быть полезен в образовательном процессе. Предложенные рекомендации могут быть использованы в работе педагогов – психологов, социальных педагогов, классных руководителей, педагогов дополнительного образования и других специалистов, заинтересованных в конструктивном разрешении конфликтных ситуаций.

Медиация как способ урегулирования конфликта в образовательном процессе может использоваться в:

1. Организации школьных служб примирения, где школьники-медиаторы участвуют в разрешении конфликтных ситуаций сверстников;
2. Повышении коммуникативной компетентности и грамотности в сфере конфликтов всех участников образовательного процесса;
3. Обучении учителей навыкам медиации для урегулирования конфликтов между учениками и учителями;
4. Применении принципов добровольности, равноправия участников, нейтральности посредника и конфиденциальности обсуждаемой информации в переговорах между конфликтующими сторонами;
5. Обсуждении вопросов, связанных с сутью конфликта, причинами его возникновения, чувствами участников и возможными решениями;
6. Добровольном выслушивание обеих конфликтующих сторон и поддержка их эмоционального состояния;
7. Снижении эмоционального возбуждения и рассмотрение спорных вопросов в образовательной среде;
8. Выработке общего решения конфликта, одинаково понимаемого сторонами в конфликте.

Таким образом, медиация представляет собой инновационный подход к разрешению и предупреждению конфликтных ситуаций, который может быть полезным в образовательном процессе. Предложенные рекомендации могут быть применены педагогами-психологами, социальными педагогами, классными руководителями, педагогами дополнительного образования и другими специалистами, заинтересованными в эффективном разрешении конфликтов. Технология медиации может быть использована в различных формах, таких как организация школьных служб примирения, повышение коммуникативной и профессиональной компетентности и обучение педагогов навыкам медиации.

Список использованной литературы:

1. Азарнова, А.Н. Медиация: искусство примирять: технология посредничества в урегулировании конфликтов. – М.: Инфотропик Медиа, 2015. – 288 с.
2. Здрок, О.Н. Медиация : пособие / О.Н. Здрок / БГУ, Учебно-практическое учреждение «Центр «Медиация и право». – Минск : Четыре четверти, 2018.- 539 с.
3. Данилова, Ж.Л. Исследование содержания понятий методом направленных ассоциаций / Ж. Л. Данилова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М Машэрава. – 2008. – № 4 (50). – С. 99–103. https://rep.vsu.by/handle/123456789/7429

Демидов А.Б., доцент, кандидат философских наук
ab-demidov@yandex.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 101.1:316+159.929+340.14

ВОПРОС О ПРИМЕНИМОСТИ ПРАВОВЫХ ПОНЯТИЙ В ЗООПСИХОЛОГИИ И НАУКАХ О ПОВЕДЕНИИ ЖИВОТНЫХ

Понятие права является неотъемлемой категорией юриспруденции и философии права. Однако слово «право» вошло также в лексикон наук о поведении животных. Семантическое содержание слова «право» в зоопсихологии и юриспруденции при формальном сравнении существенно различается. В статье показано, что «право» образуется в существовании человеческих и животных сообществ с целью упорядоченного разрешения их притязаний.

Ключевые слова: зоопсихология, право у животных, порядок и хаос, притязание.

THE QUESTION OF THE APPLICABILITY OF LEGAL CONCEPTS IN BIOPSYCHOLOGY AND ANIMAL BEHAVIOR SCIENCES

The concept of law/right is a category of jurisprudence and philosophy of law/right. But the word «right» has also entered the lexicon of animal behavioral sciences. The semantic content of the word «right» in biopsychology and jurisprudence differs significantly in formal comparison. The article shows that «right» is formed in the existence of animals and human communities in order to resolve their aspiration in an orderly manner.

Keywords: biopsychology, animal right, order and chaos, aspiration

Введение. Философское исследование имеет дело не с действительностью как таковой, а с понятиями. Так называемые конкретные науки вырабатывают понятия о действительности, стремятся, чтобы они соответствовали (корреспондировали) ей. Потому эти науки и называют конкретными, что они имеют дело с конкретными фрагментами действительности, явлениями, фактами. Пока учёный, специалист в своей отрасли, настраивает и выстраивает понятия с целью их соответствия действительности, он занимается «своим» делом, соответствующим его научной специальности. Но когда этот же

учёный переводит свои мысленные усилия с налаживания соответствия понятий с действительностью на соответствие одних понятий с другими понятиями (а не с действительностью как таковой), он выходит за пределы своей конкретной науки и занимается тем, что следует называть философией. И.Ф. Гербарт заметил: «философия – это обработка понятий» [1, с. 623]. Философское исследование отличается от прочих научных исследований тем, что оно нацелено на слаживание ансамбля понятий, устранение диссонансов между ними.

В данной статье объектом исследования является группа понятий, принятых в правоведении (таких как право, собственность, претензия, притязание и т.п.), в их соотношении с понятиями, используемыми в зоопсихологии и родственными ей дисциплинами (этология, социобиология и др.). Они рассмотрены на предмет сходства, различия, смысловой когерентности. Наша цель – выяснить, допустимо ли адекватное научное использование в зоопсихологических исследованиях таких слов, которые применяются в правоведении в качестве научных терминов.

Материал и методы. Материалом данного философского (в объяснённом выше смысле) исследования являются спорадически употребляемые в зоопсихологических работах слова, обозначающие такие понятия, которые в правоведении используются как научные термины, относимые исключительно к человеческому цивилизованному обществу. Метод исследования опирается на анализ и сравнение понятий, выявление и устранение смыслового диссонанса между ними.

Результаты и их обсуждение. 1. Зоопсихология – относительно молодая наука, её основание и появление названия относят к концу XIX в. [2, с. 562]. В классификации наук она близка к биопсихологии, сравнительной психологии. Судя по названию, её предмет – психика животных, хотя с самого начала у исследователей возникли разногласия о том, что же, собственно, следует изучать – психику, недоступную объективному наблюдению, или только поведение животных, фактически наблюдаемое. Выбор позиции в решении этой дилеммы сразу влечёт за собой существенные методологические и интерпретационные расхождения, формирование различных подходов и направлений, а вслед за этим и образование особых их названий, как «бихевиоризм», «этология» и т.д. Мы изначально абстрагируемся этих и подобных разногласий без ущерба для достижения цели этой статьи. Нам интересны наблюдения и описания, в которых встречаются те слова, которые являются научными терминами в контексте правоведения.

Общепризнанным первопроходцем в систематических наблюдениях поведения животных (преимущественно насекомых) является Ж. А. Фабр, первые энтомологические публикации которого появились в 1855 г. В его «Энтомологических воспоминаниях» нередко встречаются описания поведения, включающие в себя слова, характерные для этики и правоведения. Так, в изображении повадок стенной халикодомы (разновидность пчёл) автор пишет о пчёлах-сёстрах, выходцах из одного гнезда, что у них по «*справедливости*» есть «равные *права*» на «недвижимое *имущество*», т.е. старое гнездо. Однако «халикодомы остаются при первобытных понятиях о *собственности*: *право* принадлежит первому захватившему». А когда у живущей одиночно халикодомы появляется свой дом и своё потомство, «горе тому, будь это сосед или родная сестра, кто придёт оспаривать у неё *право собственности*», – замечает Фабр [3, с. 317-318]; «*владетельница* гнезда яростно кидается на другую»; «настоящая *владелица*, по-видимому, черпает двойную смелость и двойную силу в своем *чувстве права*» [3, с. 328-329] (курсив мой, – *А.Д.*, им выделены *правовые и нравственные понятия*).

В дальнейшем исследователи поведения животных, уже испытавшие на себе влияние позитивистских установок и сознающие необходимость избегать антропоморфизма в своих интерпретациях наблюдений, тем не менее тоже не могли вполне обойтись без нравственно-правовой лексики. Примеров тому немало, мы ограничимся лишь парою.

Дж. Гудолл, изучавшая многие годы поведение шимпанзе в естественных условиях, писала, что детёныш шимпанзе во время своих игр приобретает навыки общения и драки, благодаря чему «он сможет успешно конкурировать с другими членами сообщества, в котором способность “отстоять свои права” и повысить свой ранг часто зависит от умения драться» [4, с. 368]. Заметим, что здесь слово «права» использовано в кавычках, т.е. как бы в переносном смысле, ведь автор сознаёт возможность упрёков в антропоморфизме. Тем не менее, в другом месте своей книги Гудолл пишет: «только по-настоящему бесспорный альфа-самец способен в групповой ситуации отстоять свое исключительное право спаривания с самками» [4, с. 492]. Как видно, слово «право» в данном контексте представляется настолько естественным, что кавычки уже просто отсутствуют.

Известный российский этолог Е.Н. Панов в одной из своих книг, не прибегая к кавычкам (не остерегаясь нареканий?), использовал при описании и интерпретации поведения животных выражения об «исключительном праве хозяина на данный локальный участок», праве на использование местности, праве участия в репродукции, праве на клевок, преимущественном праве подхода к корму [5, с. 104, 114, 258, 277, 281]. В другой, более поздней, работе Е.Н. Панов так же без экивоков указывал на существование среди животных права на «наиболее предпочитаемые социальные роли», «владение неким сектором водоема» (у рыб), праве на территорию, преимущественном или монопольном праве приносить потомство, право на принятие в сообщество [6, с. 239, 262, 291, 308, 347, 362, 365, 371, 372].

2. В зоопсихологических трудах отсутствуют попытки определения понятия права, как будто речь идёт о чём-то общеизвестном и само собой разумеющемся. Иначе обстоит дело в правоведении. В этой отрасли науки преобладают системно-теоретические разработки, требующие строгости и точности формулировок, определений терминов. Разумеется, даны и определения термина «право», но этих определений, не вполне согласующихся между собой, много. Такая множественность является теоретической и философской проблемой для правоведения, хотя она и не препятствует осуществлению прикладной юриспруденции.

При всех различиях «правопонимания» соблюдается некоторый консенсус, поскольку при всех спорах среди учёных-юристов о принципах и нюансах понимания права невозможно игнорировать роль государства в установлении и поддержании общеобязательных норм, регулирующих поведение граждан. Мы просто воспользуемся определением права, данным в «Большой российской энциклопедии»: «ПРАВО, совокупность общеобязательных правил в виде норм и принципов, установленных или санкционированных властью государства» [7, с. 337]. Как видим, атрибутивными элементами данного понятия права являются понятия государства и обусловленных им норм, правил поведения. Ничего подобного в поведении животных не наблюдается. Отсюда можно было бы заключить, что высказывания зоопсихологов о каких-то правах в жизнедеятельности животных не более чем метафоры.

3. Однако метафора не есть нечто ничего не значащее, несущественное. Древнегреческое слово μεταφορά означает «перенос», а именно перенос значения слова на предмет, обозначаемый другим словом, при том, что этот другой предмет допускает такой перенос потому, что он чем-то подобен первому предмету. Наличие аналогий в поведении людей и животных несомненно. Является ли сходство внешним и случайным или глубинным и закономерным?

Касательно предмета, о котором у нас идёт речь, заметим следующее. То, что у юристов называется «правом», имеет определённое назначение, а именно установление и поддержание нужного порядка в обществе. Хаос и порядок в человеческих отношениях – две противоположности, которые на протяжении человеческой истории сменяли друг друга несметное множество раз. Порядок несёт с собой относительно благополучное

существование, воспринимаемое не только рассудком, но и, прежде всего, чувством. Потому люди нуждаются в нём, предпочитают его беспорядку.

Рассудочные способности животных намного слабее, чем у людей, но в чувственных способностях животным не откажешь. Животные чувственно оценивают преимущества порядка в своём сосуществовании и стремятся к нему. В упомянутом исследовании Дж. Гудолл имеется множество описаний того, как наблюдаемые ею сообщества шимпанзе стремятся заглаживать свои внутренние конфликты или вообще упреждать их. И у многих других исследователей поведения самых разнообразных животных имеются данные о том, как они стремятся к упорядочению своих взаимоотношений.

Одно из самых впечатляющих, с этой точки зрения, открытий – «порядок клевания». Этот термин вошёл в лексикон этологов благодаря наблюдениям за курами, которые проводил Т. Шельдеруп-Эббе. Выяснилось, что в группе домашних птиц образуется иерархия доминирования. «Если корм выдается цыплятам в каком-то ограниченном месте, то можно наблюдать, что один цыплёнок всегда подходит к корму первым. Он не позволяет другим цыплятам подойти к корму: если понадобится, будет клевать их; при этом ни один из них не пытается клюнуть его в ответ. <…> Другой цыплёнок, бета-особь, имеет преимущественное право по сравнению со всеми другими, за исключением альфа-особи» [8, с. 111]. Так выстраивается ранговая последовательность, относительно стабильная, пока группа не слишком велика и в ней не появляются новые особи. Подобная иерархия доминирования выявлена и у других животных. Те, кто находятся выше в иерархии имеют преимущество в доступе к корму, пристанищу, сексуальным партнёрам и т.п. Образование таких порядков снижает конфликтность и обусловленные ею риски существования.

Но если порядок обеспечивает выгоды членам сообщества, почему бывают нарушители и разрушители порядка? Дело в ограниченности требуемых благ. Рано или поздно некий индивид или группа даёт выход своим притязаниям на большее, чем имеет при сложившемся порядке. Возникает угроза сложившемуся порядку, которая может быть нейтрализована сторонниками порядка или привести к разрушению порядка, хаосу, но впоследствии опять возобладает некий обновлённый порядок, который тоже окажется не вечным.

Что является движущей силой колебаний маятника между порядком и беспорядком? Эта сила только что была названа – притязания. Притязания вновь и вновь толкают индивидов или группы нарушать имеющийся порядок, всегда относительный, не абсолютный, и вынуждают сторонников порядка вырабатывать предохранительные меры. В цивилизованном человеческом обществе совокупность эти мер называется выражением «система права» (это – нормы права, правовые институты).

Во избежание терминологической путаницы нужно акцентировать различие между словами «притязание» и «претензия». В обычном словоупотреблении они нередко представляются как синонимы. Однако в нашем случае надо заметить, что «претензия» – это юридический термин, означающий в самом общем смысле основанное на законе требование кредитора к должнику, которое законным порядком может быть предъявлено не только непосредственно к должнику, но и в арбитражный орган. Тогда как «притязание» не является юридическим термином, это слово означает «стремление добиться чего-либо» [9, с. 452]. Такое стремление свойственно живым существам – животным и людям. Притязания возникают и ищут пути к реализации безотносительно к тем порядкам, которые выработались у людей или животных, тогда как и животные, и люди стремятся умиротворить чрезмерные притязания теми средствами, которые имеются у тех и других. Средства разные, цель одна. Эта цель – порядок.

Заключение. Таким образом, в поведении животных, как и людей, имеет место «право» в смысле предоставления членами сообщества некоторой свободы действий притязающим индивидам или группам, приемлемой при условии сохранения желаемого порядка. При сравнении значений слова «право» в зоопсихологии и в правоведении

заметен смысловой диссонанс. Однако он снимается, когда становится понятным, что «право» есть то, что способны предоставлять друг другу животные и люди в той мере, в какой оно соответствует желаемому или терпимому для них порядку.

Список использованной литературы:

1. Гербарт // Антология мировой философии: в 4 т. – М. : Мысль, 1969-1972. – Т. 3: Буржуазная философия конца XVIII в. – первых двух третей XIX в. – 1971. – С. 622-628.

2. Гороховская, Е. А. Зоопсихология / Е. А. Гороховская // Большая российская энциклопедия. – Т. 10. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. – С. 562.

3. Фабр, Ж. А. Инстинкт и нравы насекомых: В 2 т. / Ж. А. Фабр. – М. : Изд. центр «Терра», 1993-. – Т. 1. – М. : Изд. центр «Терра», 1993. – 594 с.

4. Гудолл, Дж. Шимпанзе в природе: поведение / Джейн Гудолл. – М. : Мир, 1992. – 670 с.

5. Панов, Е. Н. Поведение животных и этологическая структура популяций / Е. Н. Панов. – М. : Наука, 1983. – 423 с.

6. Панов, Е. Н. Бегство от одиночества: индивидуальное и коллективное в природе и в человеческом обществе / Е. Н. Панов. – М. : Лазурь, 2001. – 637 с.

7. Графский, В. Г. Право / В. Г. Графский // Большая Российская энциклопедия. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2004-. – Т. 27. – 2014. – С. 337.

8. Дьюсбери, Д. А. Поведение животных: Сравнительные аспекты / Д. Дьюсбери; Пер. с англ. И. И. Полетаевой. – М. : Мир, 1981. – 479 с.

9. Словарь русского языка : В 4 т. / Рос. акад. наук. Ин-т лингвист. исслед. – 4. изд., стер. – М. : Рус. яз. : Полиграфресурсы, 1999-. – Т. 3: П-Р. – 1999. – 750 с.

Деревянко Е.Я., магистрант
venettoo@gmail.com
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.923.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Статья посвящена проблеме определения психологичеких компонентов инновационной готовности будущих специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: инновационная готовность, готовность к изменениям, психология инновационной готовности, инновации, социальная сфера, изменения.

PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF INNOVATIVE READINESS OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE

The article is devoted to the problem of defining psychological components of innovative readiness of future specialists of social sphere.

Keywords: innovative readiness, readiness to change, psychology of innovative readiness, innovation, social sphere, change.

Введение. В условиях стремительных изменений в социальной сфере, вызванных глобализацией, технологическим прогрессом и изменениями в потребностях общества, инновационная готовность становится одним из важнейших аспектов подготовки будущих специалистов социальной сферы. Стоит отметить, что данное направление актуально не только для студентов, но и для профессионалов, работающих в социальной сфере, где требуется не только знание теории и практики, но и способность к адаптации,

креативному мышлению и эффективному взаимодействию с различными группами населения. Психологические компоненты инновационной готовности играют ключевую роль в формировании профессиональной идентичности будущих специалистов социальной сферы. Эти компоненты включают в себя такие аспекты, как мотивация к инновациям, уровень креативности, эмоциональная устойчивость и толерантность к неопределенности. Понимание этих психологических факторов способствует созданию и внедрению наиболее эффективных образовательных программ и нововведений. В данной статье мы рассмотрим основные психологические компоненты инновационной готовности будущих специалистов социальной сферы и проанализируем их влияние на профессиональное развитие. Исследование этих аспектов поможет выявить ключевые механизмы, способствующие формированию инновационного мышления у студентов, что является необходимым условием для успешной работы в динамично меняющемся мире.

Материал и методы. В работе использовались такие материалы, как: анализ и синтез научной литературы по теме исследования, описательно-аналитический. В статье рассматриваются материалы таких авторов, как И.А. Лыкова, В.А. Березина, Н.В. Провоторова, А.П. Авдеева, и другие.

Результаты и их обсуждение. В условиях динамично изменяющегося мира, человеку очень важно быть готовым к изменениям, которые ожидают его повсюду. Практически в каждой сфере жизни люди ежедневно переживают изменения – в личной, профессиональной, и так далее. Именно поэтому, готовность к изменениям, или готовность к переменам – одно из самых важных качеств, которое должно быть развито у каждого современного человека.

В общей психологии понятие «готовность» чаще всего трактуется как действенно-активное состояние личности, установка на конкретное поведение, собранность сил для исполнения задачи. Однако, чаще всего в психологии определение понятия «готовность» трактуется в зависимости от выбранного подхода. Например, в деятельностном подходе, автором которого является Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов и В.А. Крутецкий, готовность определяют как условие для успешной деятельности. В личностном подходе Н.И. Дьяченко готовность – это установка личности на конкретное поведение, на активные действия, адаптация личности для успешных действий в данный момент, которые обусловлены определенными мотивами и другими особенностями. В инновационном подходе А.Л. Журавлева готовность – это самые важное условие для успеха какого-либо нововведения, или совокупность различных факторов (личностных психологических, организационных социально-экономических факторов, социально-психологических), которые способствуют инновации. По мнению Б.Д. Парыгина, советского «отца» социальной психологии, на пути изменений (пути выходов из кризиса), главная роль принадлежит понятию психологической готовности. Он отмечает, что в «ситуации замкнутого круга, когда объективные и социально-психологические факторы лишь взаимно порождают друг друга, способность к его разрыву может быть реализована лишь самим человеком. Эта способность находится в прямой зависимости от уровня психологической готовности людей к этому» [1].

Если рассматривать психологическую готовность как комплексное внутреннее функциональное состояние, которое направлено на деятельность (внешнее поведение), и объясняющее его в данный момент (неразрывно), можно выделить главные критерии, которые являются фокусными точками для формирования готовности и определенными индикаторами личности, которая находится в фазе готовности (принятия), то есть демонстрирующей успешное поведение [2].

В исследованиях М.И. Фаермана были систематизированы параметры (индикаторы) психологической готовности личности к изменениям на трех основных уровнях – личностном, групповом и организационном (системном).Личностный уровень психологической готовности включает в себя обучаемость, определенность, своевременность, реальную активность личности (ее действия, поступки и деятельность), психологическую защищенность, чувствительность, стремление к изменениям, высокую креативность, гибкость мышления, и так далее [3].

На групповом уровне (социально-психологическом) готовность включает в себя межличностное взаимодействие и взаимовлияние, социально-психологическую общность, схожесть интересов, мотивов, ценностей, привычек, норм и обычаев, привлекательность и престиж группы и ее членов, способность к принятию неудачи и к обсуждению, и так далее.

На организационном (системном) уровне психологическая готовность к изменениям включает в себя инновационность, обучаемость организации, открытость к инновациям и изменениям (как в самом продукте/услугах организации, так и ее политики или мышления), активный пример руководящего аппарата, и так далее [4].

Также существует и множество других подходов к понимаю самой сути готовности к изменениям. Например, в интегративной теории, готовность рассматривается как феномен, который «встраивается» в сам процесс изменения на всех уровнях одновременно (на личностной, групповой и организационном) и является по своей сути одним из этапов изменения или нововведения.

Психологическая готовность, или готовность к изменениям – это сложное комплексное явление, которое возникает на определенном этапе процесса изменений с психологической точки зрения. С точки зрения интегративного процесса психологическая готовность – это одна из категорий субъективной психологической реальности, которая представляет собой активизацию таких психических сфер, как мотивационную, энергетическую и ресурсную, но при этом не является механизмом поведенческих паттернов или продуктом усилия воли. Можно сказать, что готовность к изменениям одновременно является и результатом ориентировочного поискового волевого поведения, то есть поведения, которое ведет к накоплению ресурсов, энергетическому богатству, расширению мотивации, а также является именно причиной осознания и поведения, которая ведет к изменениям как в объективной, так и в субъективной реальности личности, то есть к развитию и свободе. Отсутствие психологической готовности или ее несформированность аннулирует эффективность волевого поискового поведения, и формирует неверные поведенческие паттерны. А сформированная готовность к изменениям обогащает мотивационную сферу, расширяет спектр решений и путей их достижения.

Психологические компоненты инновационной готовности включают в себя несколько ключевых аспектов, которые способствуют формированию способности адаптироваться к изменениям и положительно относиться к инновациям и нововведениям. Основные компоненты можно охарактеризовать следующим образом:

1. Мотивация к инновациям.

Это один из наиболее важных компонентов, который определяет готовность к внедрению новых идей и технологий. Мотивация может быть как внутренней, так и внешней. Внутренняя мотивация связана с личным интересом и стремлением к самосовершенствованию, а внешняя включает в себя системы поощрений и признания за инновации, которые внедрены человеком.

2. Креативность.

Способность генерировать новые идеи является необходимым условием для инновационной деятельности. Креативное мышление позволяет находить нестандартные решения и успешно адаптироваться к новым условиям.

3. Толерантность к неопределенности.

Готовность принимать риски и справляться с неопределенностью – это важный аспект, который помогает специалистам преодолевать страх перед неудачами и экспериментировать с новыми концепциями.

4. Эмоциональная устойчивость.

Способность справляться с эмоциональными нагрузками и стрессом, возникающими в процессе внедрения изменений, также играет значимую роль в инновационной готовности. Эмоционально устойчивые люди легче адаптируются к изменениям и сохраняют продуктивность в условиях стресса.

5. Рефлексия и самоанализ.

Умение анализировать и интерпретировать собственные действия и их последствия позволяет специалистам учиться на опыте, что способствует дальнейшему развитию инновационных навыков и повышению готовности к новым вызовам [5].

Заключение. Таким образом, в данной статье нами было рассмотрено понятие инновационной готовности – это сложное комплексное явление, которое возникает на определенном этапе процесса изменений с психологической точки зрения. Также в составе инновационной готовности можно выделить такие психологические компоненты, как мотивация к инновациям, креативность, толерантность к неопределенности, эмоциональная устойчивость, рефлексия и самоанализ. Эти компоненты взаимосвязаны и влияют друг на друга, создавая комплексную основу для формирования инновационной готовности будущих специалистов, особенно в таких динамичных областях, как социальная сфера.

Список использованной литературы:

1. Лыкова И.А. Методы изучения готовности образовательных организаций к инновационной деятельности / Лыкова А.И. //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – №. 3 (88). – С. 190–198.

2. Березина В.А. Психологическая готовность педагогов к инновационной деятельности в условиях цифровизации образования / В.А. Березина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. – 2020. – С. 12–16.

3. Провоторова Н.В. Анализ современной практики формирования готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления / Н.В. Провоторова //Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2021. – Т. 40. – №. 3. – С. 347–357.

4. Авдеева А.П. Психологическая готовность студентов к инновационной профессиональной деятельности / Авдеева А.П., Сафонова Ю.А. // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – №. 3. – С. 72–75.

5. Абаскалова Н.П., Зверкова А.Ю. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инновационной деятельности в условиях модернизации образования / Н.П. Абаскалова, А.Ю. Зверкова //Образование: традиции и инновации. – 2020. – №. 2. – С. 4–8.

Есипова Е.Г., педагог-психолог первой квалификационной категории
alyona.es@yandex.by
ГУО «Детский сад № 33 г. Полоцка», г. Полоцк, Республика Беларусь

УДК 159.9

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Статья посвящена выявлению затруднений, с которыми сталкиваются при подготовке к школьному обучению. Полученные данные разработать психолого-педагогические рекомендации, выполнение которых позволит подготовить детей к школе, предупредить возможные трудности в начале их обучения, предупредить возможную неуспеваемость у детей.

Ключевые слова: изучение, познавательные процессы, дети, родители, старшая группа, будущий первоклассник, обучение, результат, задания, готовность к школе, мотивация учения, затруднения.

METHODOLOGICAL ASPECT OF THE STUDY OF CHILDREN'S READINESS FOR SCHOOL

The article is devoted to identifying the difficulties encountered in preparing for school education. The data obtained will help develop psychological and pedagogical recommendations, the implementation of which will help prepare children for school, prevent possible difficulties at the beginning of their education, and prevent possible failure in children.

Keywords: learning, cognitive processes, children, parents, senior group, future first-grader, learning, result, tasks, readiness for school, motivation for learning, difficulties.

Введение. Современный мир, ориентированный на цифровизацию всех процессов жизнедеятельности человека, изменяет запрос общества к становлению личности ребенка. Однако подготовка детей к школьному обучению по-прежнему решает задачи активации максимального ресурса ребенка: познавательного, эмоционально-волевого, коммуникативного, речевого, социального, личностного. На выходе из дошкольного образования предшкольник, по сути, должен уже иметь необходимые характеристики «субъекта учения». Наибольшие трудности встречаются у детей, которые не способны выдерживать учебный темп современной школы. Первые признаки таких «западающих» учащихся обнаруживаются примерно к окончанию адаптационного периода. Если затем учебная ситуация не выравнивается, а процесс сбора в школу сопровождается нежеланием ребенка туда идти, следует незамедлительно начинать системную коррекционно-развивающую работу [1].

Прежде, чем перейти к анализу результатов психодиагностической деятельности, хочу отметить, что психодиагностика не была направлена на выявление «готовых» или «неготовых» к школе детей. В первую очередь, она была направлена на выявление конкретных затруднений, с которыми дети столкнулись при выполнении заданий. Во-вторых, она была направлена на выработку конкретных психолого-педагогических рекомендаций, выполнение которых позволит подготовить детей к школе, предупредить возможные трудности в начале их обучения, предупредить возможную неуспеваемость детей.

Цель статьи – проанализировать с какими возможно затруднениями могут столкнуться в начале школьного обучения, а также выработать психолого-педагогические рекомендации для подготовки детей к школе.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 33 г. Полоцка». В исследовании участвовало 21 ребенок. Форма проведения диагностики: индивидуальная. На каждого ребенка выделялось по 30 минут. Выполнение заданий

оценивалось по 3 уровням: высокий, средний, низкий. Детям было предложено 7 заданий. За каждое выполненное задание ребенок получал баллы, за невыполненное задание ставился 0. Для выявление конкретных затруднений к школьному обучению детей был проведена диагностика, которая включает в себя 2 этапа: первый этап: октябрь – ноябрь 2023г., второй: апрель – май 2024г.

Была подобрана следующая диагностическая программа, включающая в себя 7 методик: «Общая осведомленность», «Назови одним словом» А.Л. Венгер, «Заучивание десяти слов» А.Р. Лурия, «Четвертый лишний» Т.Д. Марцинковская, «Последовательность событий» А.Н. Берштейн, модиф. А.Н. Белоус, «Что спрятано» Р.С. Немов, «Определение мотивов учения» М.Р. Гинзбург). Данные методики, направленные на выявление запаса простых знаний, обобщение понятий, умение дифференцировать объекты по различным признакам, выявление скоростных возможностей зрительного восприятия, изучение способности установления логической последовательности, оценка памяти, а также исследование мотивации учения. Помимо оценки результатов в процессе проведения обследования была возможность учесть особенности деятельности и характер поведения каждого ребенка в процессе работы.

Результаты и их обсуждение. При обработке диагностического материала получили следующие результаты:

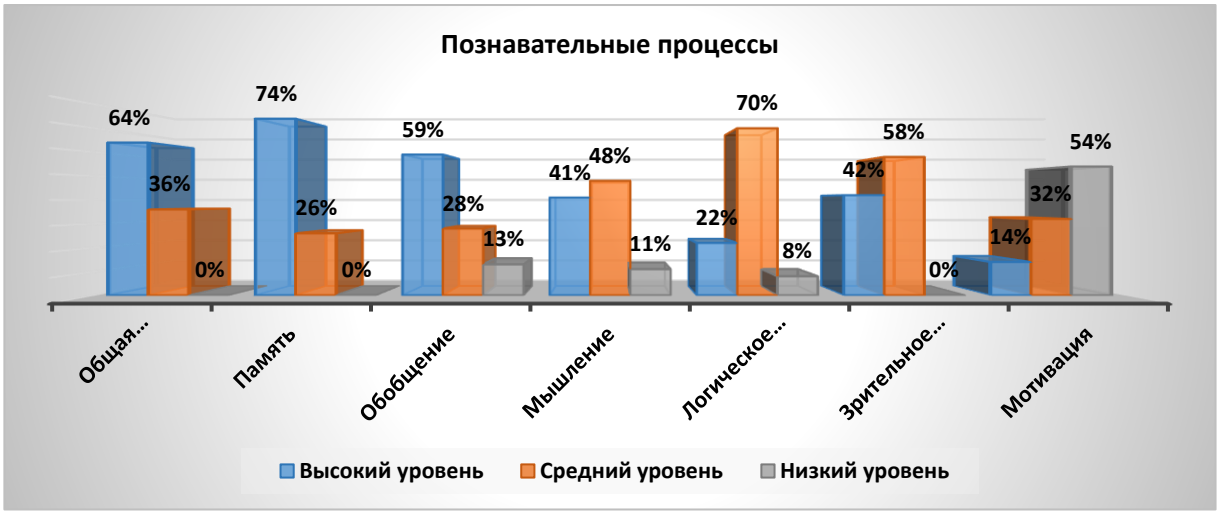


Рисунок 1 – Результаты первичной диагностики познавательных процессов

Таблица 1 – Доля воспитанников, имеющих различные типы мотивов к обучению в школе (в % от общего числа)

Тип Мотива	Количество детей
Социальные *(«Я хожу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно»)*	5 (23%)
Учебно – познавательные *(Стремление к новым знаниям, желание научиться читать и писать, широкий круг интересов)*	4 (18%)
Оценочные *(Я хожу в школу, потому что там я буду получать только пятерки)*	5 (23%)
Позиционные *(«… там большие, а в детском саду маленькие»)*	6 (27%)
Игровые *(… там можно играть с друзьями)*	0
Внешние *(… так мама сказала)*	2 (9%)

Рисунок 2 – Мотивы учения

Анализируя результаты первичной диагностики познавательных процессов, а также уровня мотивации к школьному обучению можем предположить, что основными причинами низкого уровня могут являться:

- начало учебного года;
- родители недостаточно мотивировали ребенка к учебному процессу.

После проведенной первичной диагностики родителям была оказана консультативная помощь. Всего было проведено 36 индивидуальных консультаций.

Воспитатели группы были ознакомлены с результатами диагностики, совместно разработаны пути коррекционно-развивающей работы. Для воспитателей были разработаны рекомендации по повышению уровня познавательных процессов и уровня мотивации.

Для родителей будущих первоклассников были разработаны рекомендации по подготовке ребенка к школе и памятки «Что необходимо знать и уметь ребенку, идущему в школу», «Отсутствие у дошкольников мотивации к обучению. Ошибки родителей». Также родители были ознакомлены с особенностями психологического сопровождения процесса подготовки к школе, компонентами психологической готовности, факторами риска школьной дезадаптации (выступление на родительском собрании на тему: «Психологическая готовность к обучению в школе»)

Исходя из результатов диагностики была проведена индивидуальная и групповая коррекционно – развивающая работа с детьми, которая включала в себя:

1. Сочетание игровой и учебной видов деятельности. Постепенный переход от игр-забав через игры-задачи к учебно-познавательной деятельности.
2. Поэтапное, дозированное, дифференцированное усложнение задач и условий игр и упражнений.
3. Избежание противоречий в обучающих и воспитательных воздействиях.
4. Развитие творческого потенциала всех детей и индивидуальных возможностей каждого.

Каждое занятие направленно на развитие:

- Произвольной ассоциативной памяти (зрительной, слуховой, тактильной, моторной).
- Произвольного и непроизвольного внимания.
- Повышения культуры мышления (умение анализировать, обобщать, сравнивать).
- Творческого воображения.
- Мелкой моторики рук и укрепление соматического и психического здоровья.
- Формирование позитивной мотивации.

В течение года с детьми, проводилась групповая работа: занятия на развитие интеллектуальной сферы, мотивационной и социально-психологической сферы. Об

эффективности проведенной работы можно судить по результатам повторной диагностики готовности детей к школе. Повторная диагностика готовности к школе проводилась апрель – май 2021г., по результатам которой были получены следующие данные:

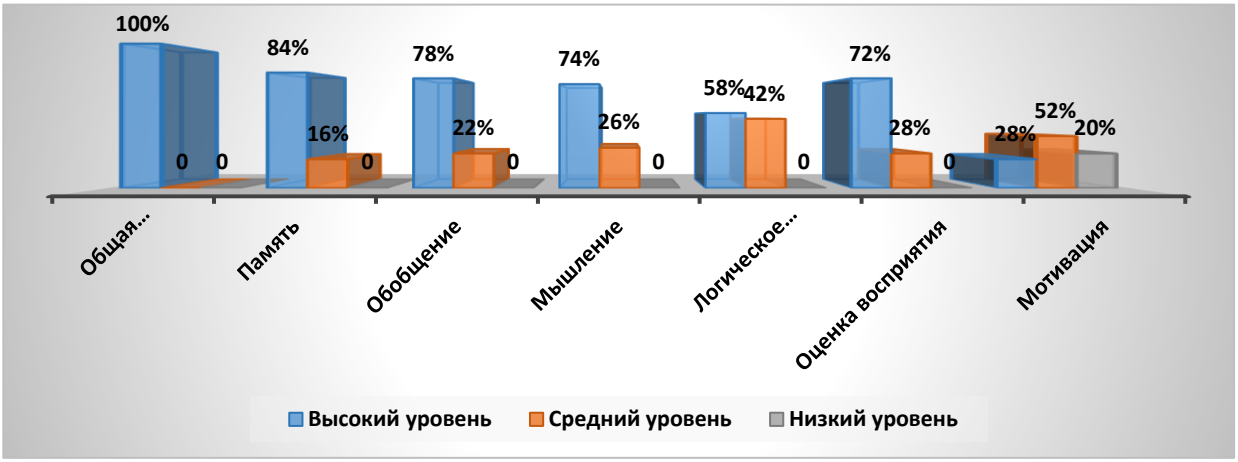


Рисунок 3 – Результаты повторной диагностики познавательных процессов

Таблица 2 – Сравнительный анализ диагностики типа мотивации.

Тип Мотива	Октябрь 2023 г.	Апрель 2024 г.
Социальные *(«Я хожу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно»)*	5 (23%)	8 (36%)
Учебно – познавательные *(Стремление к новым знаниям, желание научиться читать и писать, широкий круг интересов)*	4 (18%)	10 (45%)
Оценочные *(Я хожу в школу, потому что там я буду получать только десятки)*	5 (23%)	2 (9)
Позиционные *(«… там большие, а в детском саду маленькие»)*	6 (27%)	1 (5%)
Игровые *(… там можно играть с друзьями)*	-	-
Внешние *(… так мама сказала)*	2 (9%)	1 (5%)

Таблица 3 – Сравнительный анализ уровня познавательных процессов.

	Октябрь 2023 года		Апрель 2024 года	Положительная динамика
Общие осведомление	Высокий	64%	100%	36%
	Среднее	36%	-	-
	Низкий	-	-	-
Оценка памяти	Высокий	74%	84%	10%
	Среднее	26%	16%	10%
	Низкий	-	-	-
Обобщение	Высокий	59%	78%	19%
	Среднее	28%	22%	6%
	Низкий	13%	-	13%
Мышление	Высокий	41%	74%	33%
	Среднее	48%	26%	22%
	Низкий	11%	-	11%

Логическое мышление	Высокий	22%	58%	36%
	Среднее	70%	42%	28%
	Низкий	8%	-	8%
Зрительное восприятие	Высокий	42%	72%	30%
	Среднее	58%	28%	30%
	Низкий	-	-	-
Учебная мотивация	Высокий	14%	28%	14%
	Среднее	32%	52%	20%
	Низкий	54%	20%	34%

Анализируя результаты первичной и вторичной диагностики видна положительная динамика в изучении уровня познавательных процессов. Основными причинами положительной динамики можно отметить:

- проведение коррекционно – развивающих занятий с детьми;
- выполнение воспитателями и родителями рекомендаций по повышению уровня познавательных процессов и мотива к обучению в школе;
- использование воспитателями группы в организации образовательного процесса современных интерактивных методов;
- взаимодействие семьи и дошкольного учреждения в повышении познавательной активности у дошкольников.

Результаты уровня мотивации, показали:

- высокий уровень – 28% детей (увеличение на 14%);
- средний уровень – 52% детей (увеличение на 20%);
- низкий уровень – 20% детей (уменьшение на 34%).

Причинами такого количества низкого уровня мотивации у детей к школьному обучению может являться:

- неготовность ребенка к смене социальной ситуации развития;
- несовпадение представлений ребенка о школе и учебном процессе;
- низкий уровень осознанности детей к обучению в школе. Здесь можно предположить о недостаточном участие родителей в процессе повышения уровня учебной мотивации (невыполнение рекомендаций, недостаточно бесед о необходимости обучения и т.д.).

Рекомендовано продолжать развивать психические процессы, необходимые для успешного перехода детей на первую ступень общего среднего образования. Особое внимание уделить развитию мотивационной готовности к школе.

Заключение. По всем показателям психологической готовности детей к школе по сравнению с началом учебного года наблюдается положительная динамика от 6% до 36%. Это свидетельствует о правильной организации образовательного процесса в ГУО «Детский сад №33 г. Полоцка». Таким образом благодаря целенаправленной работе с детьми есть положительная динамика, которая в первую очередь характеризуется позитивным отношением ребенка к занятиям, отсутствием тяжелых эмоциональных состояний (агрессии, тревожности, враждебности), выстроенной системой отношений при взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

Список использованной литературы:

1 Ананьев, Т.В. Психологическое сопровождение дошкольника. Программа для подготовки к школьному обучению / Т.В. Ананьев. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС»», 2022. – 80 с.

2 Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов, родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д.. Щадриков. – М.: Владос, 2001.

Жучок Н.В., учитель высшей категории
Озолова И.В., учитель высшей категории
Innaozolova66@gmail.com
УО «СШ № 45 г. Витебска имени В.Ф. Маргелова»

УДК 159.9.07

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОРНЫХ СХЕМ И АЛГОРИТМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

В исследованиях, посвящённых проблемам нарушений письменной речи детей младшего и среднего школьного возраста, имеется особая категория стойких специфических нарушений письма, проявляющихся в неспособности освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил, которую правомерно именовать дизорфографией. Дизорфография -стойкая и специфическая несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций.

Ключевые слова: образование, опорные схемы, алгоритмы, орфографическая грамотность.

THE USE OF REFERENCE SCHEMES AND ALGORITHMS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS FOR THE FORMATION OF SPELLING LITERACY

In studies devoted to the problems of writing disorders in children of primary and secondary school age, there is a special category of persistent specific writing disorders, manifested in the inability to master spelling skills, despite knowledge of the relevant rules, which can legitimately be called dysorphography – persistent and specific lack of formation (violation) of the assimilation of spelling knowledge, skills and abilities, due to the underdevelopment of a number of non-speech and speech mental functions.
In primary school, children with dysorphography experience significant difficulties in the process of familiarizing themselves with grammatical concepts,

Keywords: education, reference schemes, algorithms, spelling literacy.

Введение. В начальной школе дети с дизорфографией испытывают значительные трудности в процессе ознакомления с грамматическими понятиями, в запоминании и усвоении орфограмм.

У таких учащихся низкий уровень усвоения правил; слабая мотивация к изучению орфографических правил; неспособность опираться в письменной деятельности на правила, усвоить и применять в письме алгоритм орфографических действий. Детям с дизорфографией трудно решать орфографические задачи: видеть «опасное место» в слове, подбирать проверочное слово. Важно научить ребенка понять правило, осознать его и применить на практике [1].

Материал и методы. Одним из эффективных инструментов, позволяющих решить эти проблемы, выступают опорные схемы и алгоритмы.

Опорная схема – это система опорных сигналов (символы, правила, графические изображения) в виде краткого условного конспекта. Такой тип схем является опорами мысли, опорами действия. Школьники строят свой ответ, пользуясь схемой, они читают ее, работают с ней.

Формируется умение выделить главное, видеть большую тему в целостности, что облегчает восприятие темы и её понимание. Ученики избавляются от «зазубривания» правил и формулировок. Они усваивают их осмысленно: составляют правило по данной схеме – опоре, выполняя практическое задание [2].

Схема-опора «Парные звонкие и глухие согласные звуки»

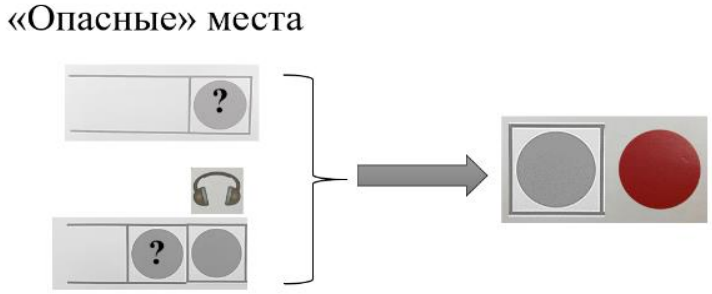


Рисунок 1 – Пример опорной схемы

Опорные схемы по разным темам программы помогают в одном случае своевременно предупредить ошибку, а в другом – проработать допущенную тут же на уроке, в третьем – провести профилактическое обобщённое повторение во фронтальных и индивидуальных заданиях. Особенно велико значение опорных схем для слабоуспевающих учащихся, так как они легче и лучше воспринимают образы, нежели стандартные правила. Опоры позволяют без помощи учителя вспомнить и воспроизвести материал не только отдельного урока, но и темы в целом. Постепенно пропадает скованность, появляется интерес к получению знаний, повышается уровень мотивации, заинтересованности ребенка в собственном труде.

Ученику нужно знать, как пользоваться правилом. Значит, учитель должен дать ему ориентир, «компас» для применения правила. Одним из таких ориентиров и является опорная схема.

Результаты и их обсуждение. Работа по составлению опорной схемы:

1. Условные обозначения (знаки, символы). На этом этапе необходимо начать составление системы условных знаков и сокращений, которую можно использовать на уроках русского языка при кодировании информации. Известные символы систематизируются, а новые вводятся по мере необходимости.

Рисунок 2 – Пример условных обозначений

2. Актуализация знаний и умений, необходимых для введения новой опорной схемы.
3. Применение условных обозначений к определённому правилу.
4. Кодировка информации.

Согласно учебной программе, введение схем начинается с 1 класса. Например, схема «Последовательность выполнения действий в процессе характеристики звука» , используемая в первом классе на уроке обучения грамоте по Букварю О.И. Тириновой

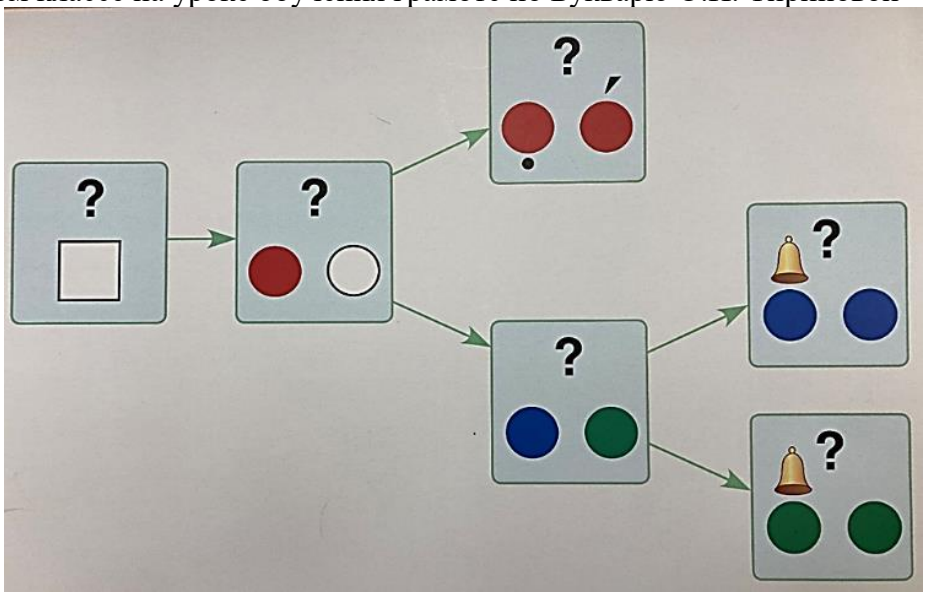


Рисунок 3 – Схема для учеников первого класса

В процессе знакомства с новыми темами в дальнейшем условные знаки дополняются.

Рассмотим составлении схемы-опоры по теме «Парные звонкие и глухие согласные звуки» (2 класс). Работаем с правилом.

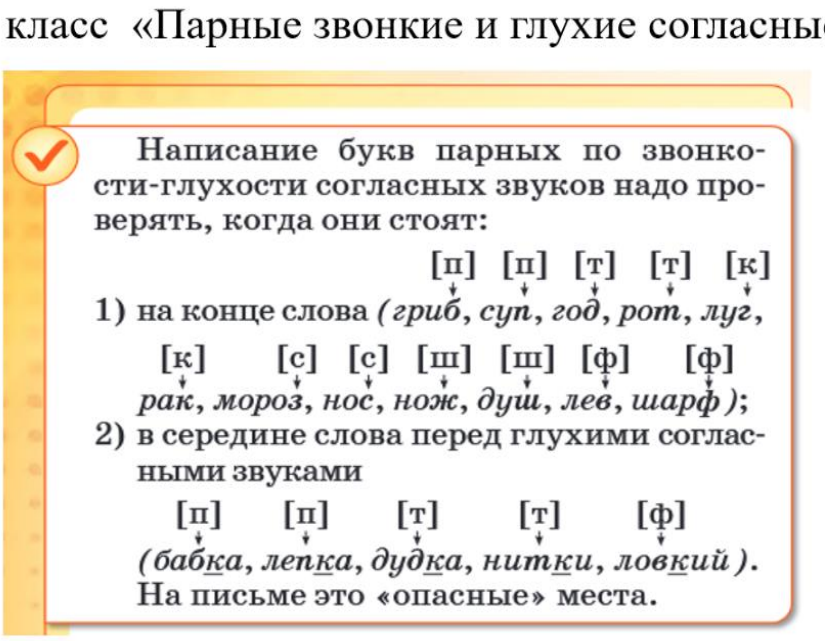


Рисунок 4 – Схема для учеников 2 класса

Прочитайте правило. Найдите в нем ключевые (основные) понятия. Как вы считаете, какие здесь будут ключевые понятия?

В этом правиле находим ключевые понятия – определение места парного согласного в слове: на конце слова, в середине слова перед глухим согласным. На письме это «опасные» места. Для этого мы используем такие условные знаки:

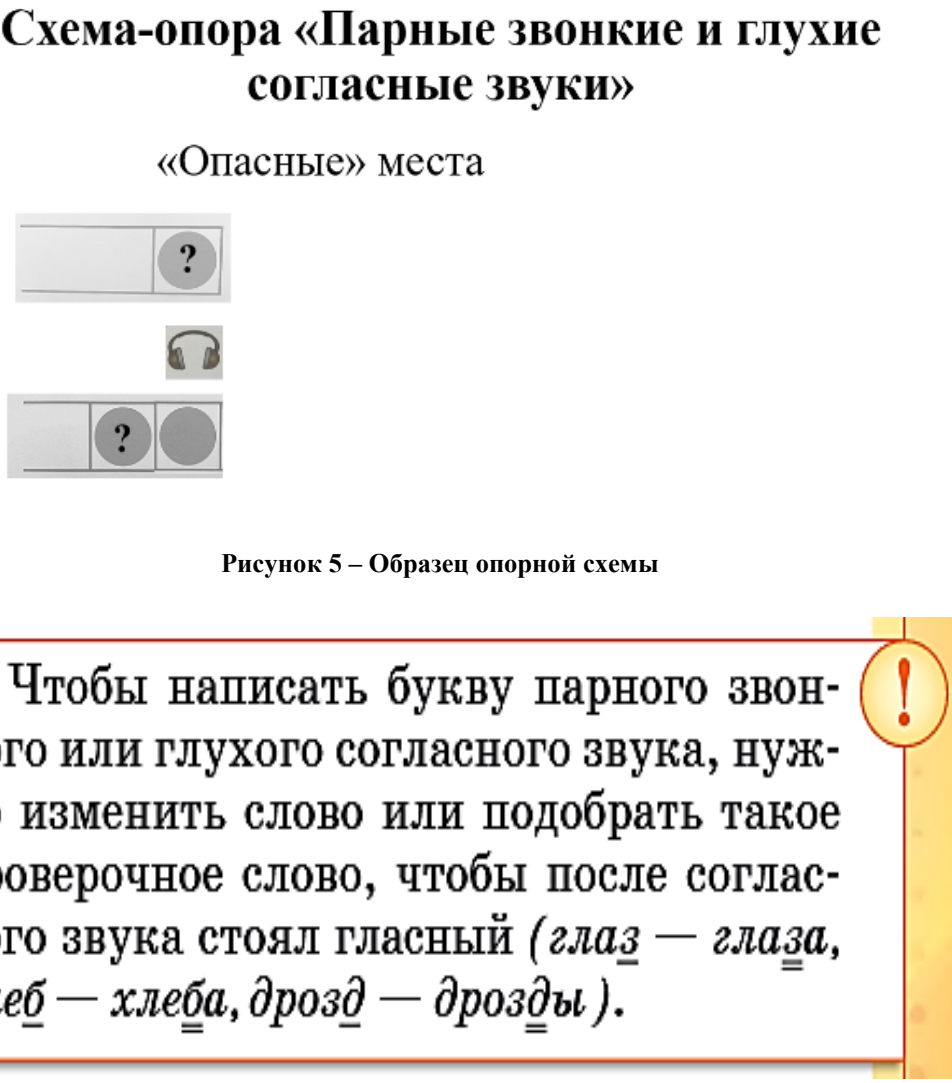


Рисунок 5 – Образец опорной схемы

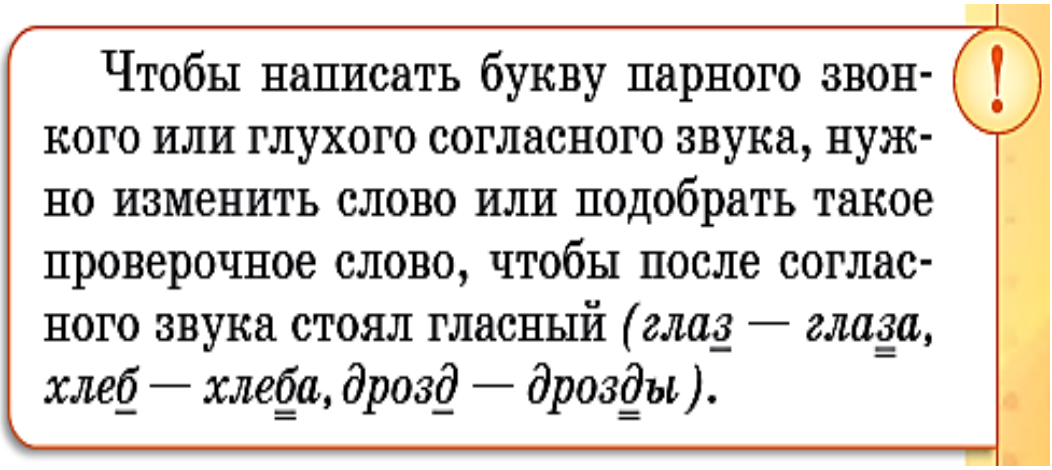


Рисунок 6 – Схема для правила

Правило ключевые понятия -– нужно изменить слово или подобрать такое проверочное слово, чтобы после согласного звука стоял гласный .

Наша схема дополняется следующими условными знаками.

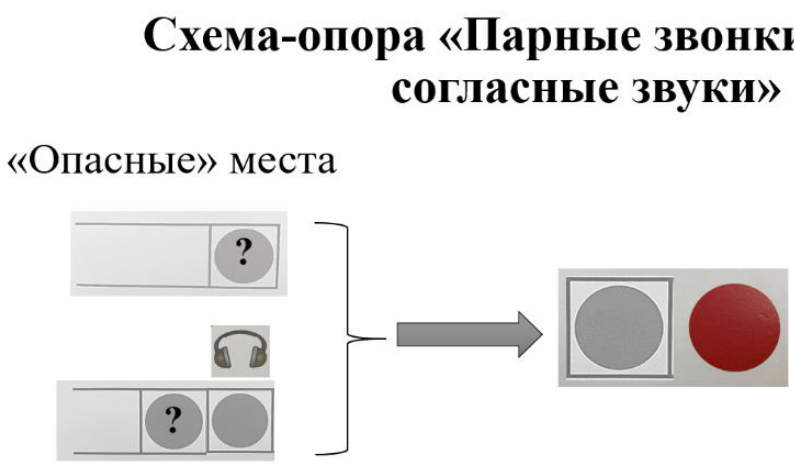


Рисунок 7 – Образец схемы

Если опорная схема эффективна при усвоении теоретического материала, то при выработке практических умений она должна трансформироваться в алгоритм.

Алгоритм – способ решения различных задач, точно предписывающий, как и в какой последовательности получить результат, однозначно определяемый исходными данными [3].

Работая с алгоритмом, учащиеся приобретают осознанные навыки применения правил, что облегчает усвоение орфограмм.

А теперь наша схема-опора трансформируется в алгоритм проверки написания парных согласных в «опасных» местах.

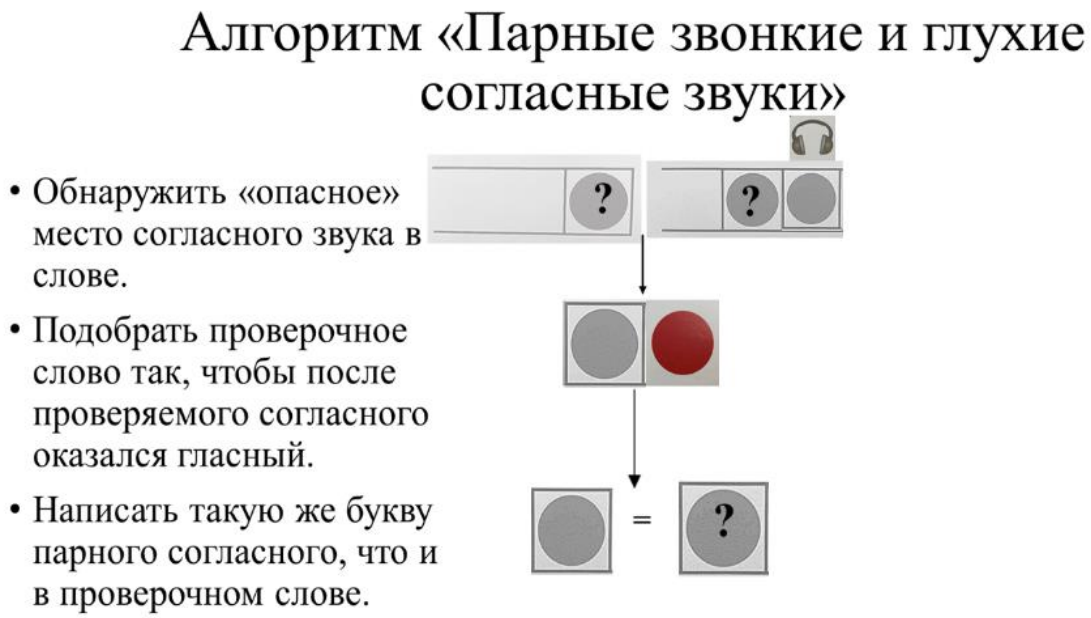


Рисунок 8 – Образец схемы

На начальном этапе работы со схемой эти опорные слова для рассуждения обязательны. На каждом уроке, на поддерживающих занятиях необходимо проговаривать ключевые слова, алгоритм. В дальнейшем, когда тема будет хорошо усвоена, зрительную опору можно не использовать. Теперь можно пользоваться пошаговой инструкцией для применения правила.

Читаю слово

Определяю «опасное» место

Проверяю

Слышу четко

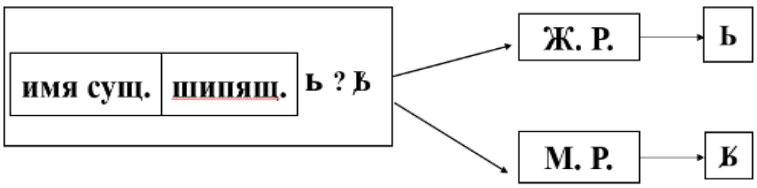
Пишу букву

Мы предлагаем вам пошаговую инструкцию для составления схемы-опоры и алгоритма по правилам:

1. Выделить ключевые слова из правила.
2. Составить схему-опору.
3. Составить алгоритм по правилу.
4. Составить пошаговую инструкцию для применения правила на практике.

Примеры схем – опор и алгоритмов:

Схема-опора «Мягкий знак после шипящих на конце имён существительных»



Алгоритм «Мягкий знак после шипящих на конце имён существительных»

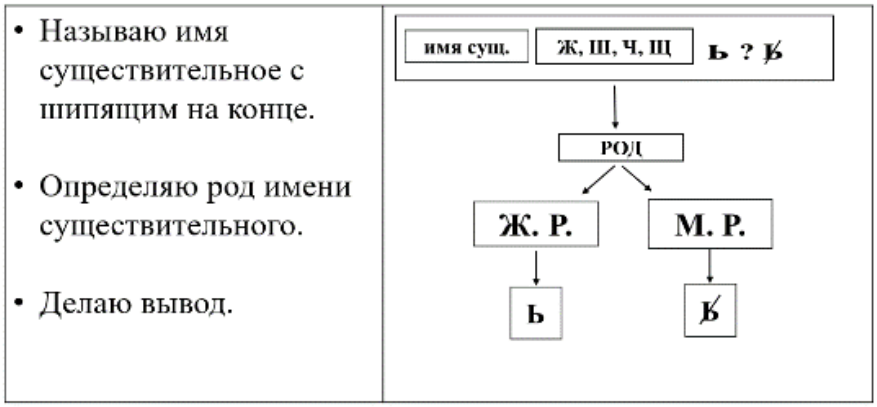


Рисунок 9 – Образцы схем

Заключение. Таким образом, применение опорных схем и алгоритмов, включающих необходимые краткие ориентиры и представляющих собой одновременно познавательную, справочную и инструктивную опору, обеспечивает более высокую орфографическую и языковую грамотность учащихся, позволяет сократить количество правил, подлежащих запоминанию, установить связь между отдельными написаниями. В результате орфография перестает быть сводом разрозненных правил, учащиеся видят в ней систему, что облегчает им и понимание, и запоминание.

Список использованной литературы:

1. Русский язык. Методика и практика преподавания: Анализ программ. Темат. и календар. планирование. Дидакт. материалы. Контрол. задания / И.А. Алексеева. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 319 с.

2. Практические и лабораторные занятия по методике русского языка: [Учеб. пособие для пед. интов по спец. N2101 "Рус. яз. и лит."] / Г. И. Блинов, Б. Т. Панов. – Москва: Просвещение, 1986. – 222 с.

3. Введение в языкознание: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Т.И. Вендина. – Москва: Высш. шк., 2001. – 288 с.

4. Психология человека / Е.И. Рогов. – Москва: Владос, 1999. – 318 с.

Иванова О.Н., магистрант
ivanovaoksana336@gmail.com
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 316.75:[314.5+314.6]:159.923-057.875

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ КАК ОДНА ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ ЗАДАЧ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Статья посвящена вопросам формирования готовности старшеклассников к будущей семейной жизни и родительству. Рассматриваются аспекты, влияющие на формирование жизненных ценностей у старшеклассников по вопросам семейного воспитания и готовности старшеклассников к созданию семьи.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, готовность к семейной жизни, старшеклассники.

FORMING HIGH SCHOOL STUDENTS' READINESS FOR FAMILY LIFE AS ONE OF THEIR PRIORITY TASKS IN EDUCATION OF THE YOUNG GENERATION

The article is devoted to the issues of formation of senior pupils for future family life and parenthood.The aspects influencing the formation of life values of senior pupils on issues of family education and readiness of senior pupils to create a family are considered.

Key words: family, family education, readiness for family life, high school students.

Введение. Институт семьи относится к разряду тех социальных явлений, значение которых уникально как для отдельного человека, так и для всего общества. В современных условиях семья претерпевает серьезные изменения, связанные с упрощением структуры семьи, изменением системы власти и подчинения, снижением значимости традиционных функций семьи – рождения и воспитания детей. Современная семья отличается нестабильностью и конфликтностью брачных отношений. Нередко молодые супруги считают развод вполне приемлемым выходом из конфликтной ситуации, не прилагают особых усилий для поддержания брака, думают о разводе прежде, чем попытаются изменить свое поведение и привычки ради сохранения семьи.

В настоящее время во многом изменились ценностные ориентации и сама система подготовки к семейной жизни. Подготовка подрастающего поколения к браку и будущему родительству происходит стихийно, под воздействием массовой культуры и традиций ближайшего окружения, что связано с разрушением основ домашнего воспитания, где традиционно начиналось воспитание будущих родителей. Существует настоятельная необходимость формирования у молодежи системы представлений о нравственно-психологических основах семьи и брака, регуляции поведения в брачно-семейных отношениях [1].

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. Но в воспитании семьянина наряду с семьёй ведущая роль принадлежит и школе. Целью социально-педагогической подготовки старшеклассников 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 [2].

Проблема семьи и добрачного воспитания молодого поколения нашла отражение в трудах выдающихся педагогов. Наиболее значимые работы принадлежат Я.А. Коменскому, Я. Корчаку, К.Д. Ушинскому, Л.Н. Толстому, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинскому и др. В советский период педагогами и психологами были написаны работы, посвященные психолого-педагогическим проблемам подготовки молодежи к семейной жизни (Л.Н. Гудкович, И.В. Гребенников, И.В. Дубровина, С.В. Ковалев, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, Б.С. Круглов, Е.Д. Марьясис, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Ю.М. Орлов, Л.Н. Тимощенко и др.). В них подчеркивалось, что потребность в семье не возникает сама собой, она должна воспитываться у каждого человека, а формирование личности семьянина должно осуществляться на всех этапах развития ребенка в соответствии с его возрастом [3].

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. Подготовка юношества к семейной жизни должна представлять собой комплекс всесторонних взаимодействий с родителями, учителями, сверстниками, с другими людьми, со средствами 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 [2].

Цель исследования – изучение готовности старшеклассников к семейной жизни.

Материал и методы. Теоретический анализ психолого-педагогической и социально-педагогической литературы по проблеме исследования; анкетирование; количественный и качественный анализ полученных данных.

Результаты и их обсуждение. Исследование было проведено на базе ГУО «Октябрьская средняя школа Витебского района имени И.П.Соболева». В исследовании приняли участие 50 учащихся 10-11-х классов, из них 21 юноша и 29 девушек. Возрастной состав испытуемых составил от 15 до 17 лет. В опросе старшеклассников применялось анкетирование. Цель анкетирования: изучение жизненных ценностей и установок старшеклассников по вопросам готовности к семейной жизни.

Как показали результаты, готовыми к выполнению роли родителей назвали себя лишь 12% старшеклассников. Критериями их готовности являются: любовь к детям (5%), способность воспитать у будущего поколения моральные ценности (4%), проживание в многодетной семье (6%), старшинство среди детей в семье (3%). Вместе с тем 54% старшеклассников считают себя неготовыми к родительству, сославшись на возраст (8%), отсутствие жизненного опыта (12%), психологическую неготовность (14%), отсутствие образования, постоянного дохода, знаний о воспитании детей, желание быть профессионалом в карьере (32%). Кроме этого 38% старшеклассников затруднились ответить на данный вопрос по причине отсутствия уверенной позиции на предмет семейных ценностей и осознанного родительства. Ответы старшеклассников зачастую были однозначны, малочисленны и сводились лишь к тому, что их неготовность к родительству определяется возрастом и малым жизненным опытом, отсутствием постоянного дохода, а также социальным статусом (старшеклассник) и психологической неготовностью к семейной жизни. Лишь 9% старшеклассников указали об отсутствие знаний по вопросам воспитания детей.

Рассматривая институт родительства как необходимое условие обеспечения полноценного развития ребёнка и как часть личностной сферы человека, часть вопросов в анкетировании были составлены с учетом уточнений мнения старшеклассников и

необходимости подготовки к будущей семейной жизни и определению основных функций родительства. Так, отвечая на вопрос «Планируете ли Вы рождение детей в будущем?» большинство старшеклассников ответили утвердительно (82%); 18% затруднились ответить что-либо, комментируя свой ответ проблемами, связанными со здоровьем (12%), намерением делать карьеру (6%), либо нелюбовью к детям (2%).

Определяя оптимальный возраст у мужчин и женщин для рождения первого ребенка, большинство старшеклассников остановились на возрастном периоде от 23 до 28 лет (92%), что совпадает с мнением большинства специалистов. Лишь 8% старшеклассников указали верхней границей для рождения первого ребенка возраст от 30 лет и выше.

Вопрос «Перечислите основные функции родительства» вызвал у большей части старшеклассников определенные трудности. Так, 37% старшеклассников не назвало ни одной функции, 29% старшеклассников кроме воспитательной указали на деторождение , 4% – продолжение рода, остальные 30% в своих ответах дополнительно указали на функции образовательную, ухода, понимания и любви. Следует отметить, что старшеклассники не имеют четких представлений об основных родительских функциях, поскольку данная проблема не стоит как существенная и важная в ряду их жизненных ценностей.

В ходе анкетирования мы выяснили, проводилась ли подготовка к семейной жизни и родительству у старшеклассников ранее. На вопрос «Проводилась ли подготовка к семейной жизни и родительству в школе?», почти все старшеклассники (92%) выбрали вариант ответа «нет» и лишь 8% указали на то, что проводилась в виде открытых мероприятий, просмотра и обсуждения видеофильмов, бесед со специалистами в процессе внеклассной работы. На вопрос «Проводилась ли работа по подготовке к семейной жизни и родительству в семье?» мнения старшеклассников разделилось приблизительно поровну: 54% старшеклассников ответили отрицательно и 46% ответили «да», причем в качестве основной формы приобщения к будущей семейной жизни и родительству называлась конкретная помощь в уходе за младшим братом или сестрой. Основным источником информации о семейной жизни и родительстве старшеклассники выбрали «личные наблюдения» и «беседы с родителями». Следует отметить, что на вопрос «Вы будете воспитывать своих детей так, как воспитывали ваши родителями?» утвердительный ответ дали лишь 4%, категоричное «нет» – 14% старшеклассников. Остальные старшеклассники дали неопределенный ответ: «скорее да, чем нет» (52%), «скорее нет, чем да» (14%), «не знаю» (16%), что еще раз убеждает нас в отсутствии осознанного к будущей роли у современных старшеклассников.

Достаточно важным для нашего исследования было отношение старшеклассников к вопросу о необходимости подготовки к будущей семейной жизни и родительству в период обучения в школе. Ответы старшеклассников распределились следующим образом: 65% опрошенных старшеклассников ответили утвердительно, 25% – затруднились ответить и только 10% – отнеслись к этому предложению отрицательно.

Таким образом, по результатам проведенного анкетирования можно сделать вывод о том, что у большинства старшеклассников имеется потребность в получении конкретных знаний в области семейных отношений и планирования родительства. Старшеклассники заинтересованы в накоплении полноценной информации о родительстве, семейной жизни с целью применения данных знаний в будущем. Немаловажное значение имеет классное руководство во внеучебной деятельности в старшем звене школы.

Заключение. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что готовность к семейной жизни является показателем социальной зрелости старшеклассников и включает такие критерии как осознанность ценности брака и семьи, адекватные существующей социально-нормативной системе собственные представления о семейной жизни, определенность собственной личностной позиции в отношении будущей семьи. Ценностные ориентиры, нормы морали и нравственности всегда служили общественным

регулятором сферы семейных отношений. Семья как традиционная форма устройства жизни человека, являясь самоценностью, призвана порождать семейные ценности, которые позволяют построить в сознании взрослеющего человека модель будущей семьи как ориентир самосовершенствования личности.

Подготовка к семейной жизни учащихся старших классов является комплексом морально-педагогических воздействий, которые оказываются общественностью, семье, 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.

По результатам исследования была разработана программа психологической подготовки старшеклассников к браку и семье «Семья – это счастье».

Список использованной литературы:

1. Зритнева, Е.И. Социально-психологические основы и педагогические условия формирования готовности молодёжи к браку и семейной жизни / Е. И. Зритнева // Семейная психология и семейная терапия. – 2005. – № 3. – С. 13–29.

2. Сизанов, А.Н. Подготовка подростков к семейной жизни / А.Н. Сизанов. – Новополоцк: Издательство «Асвета», 2010. – 108 с.

3. Чечет, В.В. Педагогика семьи: учеб. пособие / В.В. Чечет. – Минск: БГПУ, 2015. – 84 с.

Иванова Т.Н., старший преподаватель
2904304@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 316.647.8:314.372.43

СОЦИАЛЬНАЯ СТИГМАТИЗАЦИЯ В ОТНОШЕНИИ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ

Статья посвящена проблеме исследования многодетных семей, как один из факторов социальной стигматизации. В статье кратко отражены основные виды стигматизации в отношении многодетных семей. Представлены результаты исследования в рамках анкетного опроса, затрагивающего вопросы мотивов создания многодетной семьи; проблемы, с которыми сталкивается многодетная семья; социальные стереотипы в отношении многодетной семьи; отношение общества к многодетным семьям. В статье была предпринята попытка систематизации социальной стигматизации в отношении многодетных семей.

Ключевые слова: семья, многодетная семья, психология семьи, стигма, стигматизация, предубеждение, стереотип, изоляция, стигматизация многодетной семьи.

SOCIAL STIGMA AGAINST LARGE FAMILIES

The article is devoted to the problem of research large families as one of the factors of social stigmatization. The article briefly describes the main types of stigmatization in relation to large families. The results of the research are presented in the framework of a questionnaire survey addressing the issues of motives for creating a large family; problems faced by a large family; social stereotypes regarding a large family; the attitude of society towards large families. The article attempted to systematize social stigma against large families.

Keywords: family, large family, family psychology, stigma, stigmatization, prejudice, stereotype, isolation, stigmatization of a large family.

Введение. В Республике Беларусь многодетные (расширенные) семьи играют важную роль в решении демографических проблем. В последние годы государством принимаются активные меры по стимулированию рождаемости посредством социально-экономической поддержки больших семей. Но, несмотря на это, формированию многодетных семей препятствует множество проблем. Статистика показывает, что около 20% детей по всей стране растут в расширенных семьях, поэтому очень важно понимать нынешнее положение многодетных семей и способы улучшения и повышения социально значимой ценности таких семей. По состоянию на 2024 год в Беларуси насчитывается около ста двадцати четырех тысяч многодетных семей, в которых воспитывается четыреста пять тысяч детей. Число таких семей за последние годы значительно увеличилось, демонстрируя положительную динамику. Наибольшее количество многодетных семей зарегистрировано в Брестской и Минской областях. Самая большая семья страны с пятнадцатью детьми проживает в Минской области [1; 2].

На протяжении всего периода истории человечества существовали некоторые социальные группы, которые не принимались обществом или его отдельными частями. Они были исключены, дискриминированы, изолированы и стали объектами различных предрассудков. Такой группой может быть также и семья, в которой имеются «нежелательные» отклонения от нормы, будь то в форме девиантного поведения, психического расстройства, наличия какого-либо физического недостатка или заболевания, или наличия большого числа членов семьи (многодетные семьи). На семью навешивается ярлык «неполноценности» – стигма. Стигматизации подвергаются группы, которые “нежелательно” отличаются от большинства, отклоняются от нормального уровня физического, социального или психического статуса и демонстрируют девиантное поведение. Стигма является частью многих стереотипов [3].

Стигма – атрибут (или признак такого атрибута), дискредитирующий своего носителя в глазах окружающих. Это знак, который позволяет нам увидеть отклонения или пороки в моральном облике носителя знака. Результатом является социальная изоляция, дискриминация обладателя стигмы, его исключение из многих сфер социальной деятельности, отсутствие готовности взаимодействовать с ним «на равных» [3]. Стигма лежит в основе многих социальных и психологических проблем, возникающих в семьях. Стигматизация в отношении многодетных семей – это социальное явление, и такие семьи могут сталкиваться с предрассудками и дискриминацией. Это может проявляться во многих формах, таких как:

1. Социальные стереотипы. Многодетные семьи часто считаются менее успешными или финансово нестабильными, что может привести к негативному осуждению со стороны общества.
2. Экономические трудности. Большое количество детей может привести к тому, что эти семьи столкнутся с финансовыми трудностями, тем самым усиливая стигматизацию и создавая дополнительные препятствия для социальной поддержки.
3. Возможности образования и карьеры. Дети из многодетных семей могут столкнуться с ограниченными возможностями образования и карьеры из-за нехватки ресурсов и поддержки.
4. Здравоохранение. Доступ к качественному медицинскому обслуживанию может быть ограничен, что также усиливает стигму.

Таким образом, нам представляется актуальным изучение особенностей социальных стереотипов, стигм в отношении многодетных семей. Ведь в рамках социальной политики нашего государства необходимо повышать среди молодого поколения престиж многодетной семьи.

Материал и методы. Теоретико-методологической базой исследования является анализ психологической, социологической, педагогической литературы, обобщение, анализ, сравнение. Большинство исследований феномена стигматизации выполнено в зарубежной

психологии и социологии (Г. Беккер, И. Гоффман, Н. Смелзер, Дж. Крокер, Б. Мэйджор, А. Финзен и др.). В настоящее время появляются работы российских и белорусских авторов по данной проблеме (М.Л. Бутовская, Б.Г. Бутома, И.Я. Гурович, И.Ю. Дьяконов, В.В. Зайцев, Е.М. Кирьянова, М.Ю. Киселев, А.П. Коцюбинский, Т.П. Липай, Е.В. Миронова и др.). На эмпирическом этапе использовались методы тестирования, анкетирования, статистическая (математическая) обработка эмпирических данных.

Анализ явления стигматизации в научной литературе наиболее полно представлен в рамках интеракционистского подхода (И. Гоффман). Под стигматизацией в современном социально-психологическом значении понимается выделение или приписывание кому-либо определенных черт, признаваемых обществом отрицательными, и выделение кого-либо посредством дискриминации. Социальные стигмы – это характеристики человека «отклоняющегося, ущербного, ограниченного, дефективного и в целом нежелательного» [3].

Нами была разработаны анкеты для различных типов семей (как многодетные семьи, так и семьи с одним-двумя детьми, а также бездетные семьи), которая затрагивает следующие аспекты: мотивация создания многодетной семьи; проблемы, с которыми сталкивается многодетная семья; социальные стереотипы, с которыми сталкивается многодетная семья; отношение общества к многодетным семьям. При разработке вопросов мы исходили из того, что для создания социальной стигмы необходимо одно качество, которое считается показательным и набор качеств, которые приписываются на основании наличия первого. Таким образом, стигматизация представляет собой явление, состоящее в «навешивании» негативных ярлыков, дискредитирующих индивида в глазах окружающих и вызывающих его стойкую социальную изоляцию и отсутствие готовности взаимодействовать с ним на равных. Поэтому вопросы отражали основные аспекты стигматизации, затрагивающие различные сферы жизнедеятельности 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.

Результаты и их обсуждение. В ходе проведения анкетирования мы пришли к следующему заключению: в Беларуси многодетные семьи могут сталкиваться с различными социальными стереотипами. Мы их систематизировали в следующие группы социальной стигматизации в отношении многодетных семей.

1. Финансовая стигматизация. Респонденты отмечали, что многодетные семьи часто испытывают финансовые трудности и не могут обеспечить своим детям достойный уровень жизни. Это стереотип может приводить к предвзятому отношению и дискриминации. 73% опрошенных выбрали этот вариант стигматизации.
2. Стигматизация профессиональной деятельности. Многие из участников отметили, что многодетным родителям (матери) сложно устроится на хорошую и высокооплачиваемую работу, продвигаться по карьерной лестнице. Связано это с частыми болезнями детей и занятостью женщины в хозяйственно-бытовой деятельности, низким уровнем образования. К этому варианту стигматизации склонились 46 % респондентов. Интересно распределились результаты по половому признаку: в основном только женщины-респонденты указали этот вариант стигматизации (86%).
3. Стигматизация по уровню образования (56% опрошенных). Участники анкетирования отмечали, что дети из многодетных семей получают менее качественное образование из-за недостатка ресурсов и внимания со стороны родителей, воспитательный потенциал таких семей снижен. А также, что сами родители имеют низкий или недостаточный уровень образования.
4. Социальная изоляция. Многодетные семьи могут восприниматься как менее социально активные и изолированные от общества, что также усиливает стигматизацию. 48 % участников анкетирования отметили этот вариант стигмы.

5. Стигматизация в отношении здоровья и медицинского обслуживания. Респонденты отмечали, что в многодетных семьях не уделяется такого внимания правильному питанию, здоровьесберегающим технологиям. Так же страдает качества медицинского обслуживания из-за нехватки времени у родителей на всех детей. Только 32% респондентов отметили данный вариант.

Заключение. Отношение окружающих к многодетным семьям далеко не всегда благожелательное. Многодетные семьи часто сталкиваются с социальной изоляцией и предвзятым отношением со стороны общества. Это может выражаться в стереотипах о низком уровне образования и дохода таких семей. Дети из многодетных семей могут испытывать неравенство в доступе к образовательным и социальным ресурсам по сравнению с детьми из семей с меньшим количеством детей. Большое или среднее число детей в семье стало оцениваться как следствие ограниченности интересов, культурной отсталости. Необходимо помнить о приоритете государственной и общественной поддержки многодетных семей для улучшения их жизненных условий и снижения уровня стигматизации. Для снижения стигматизации важно развивать программы социальной поддержки, повышать осведомленность общества о реальных проблемах и потребностях многодетных семей, а также создавать условия для равного доступа к образовательным и социальным ресурсам.

Список использованной литературы:

1. Национальный статистический комитет Республики Беларусь: [сайт]. – Минск, 1998–2024. – URL: https://www.belstat.gov.by/?ysclid=m32fxmmkho853352204 (дата обращения: 30.10.2024).

2. Гурина, А Многодетные в Беларуси: чем больше детей, тем беднее семья: [сайт]. – URL: https://thinktanks.pro/publication/2024/09/17/mnogodetnye-v-belarusi-chem-bolshe-detey-tem-bednee-semya.html.

3. Пухальская, Т.Н. Сущность стигматизации / Т.Н. Пухальская // Психологическая студия: сб. статей студентов, молодых исследователей кафедры психологии УО "ВГУ им. П. М. Машерова". Вып. 4 . – 2010. – С. 175-178.

4. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие / Р.В. Овчарова – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

Каратерзи В.А., старший преподаватель
lovekafedra@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.922.2+159.922.736.2

ОЦЕНКА РАЗЛИЧИЙ В ХАРАКТЕРИСТИКАХ СРЕДЫ И ПОКАЗАТЕЛЯХ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДЕНЦЕВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДОМЕ РЕБЕНКА И В СЕМЬЕ

В статье представлены результаты теоретического анализа особенностей психического развития воспитанников дома ребенка первого года жизни и причин, их вызывающих. Описаны данные собственного эмпирического исследования и оценки достоверности различий в психическом развитии и особенностях среды, характерной для семейного воспитания и дома ребенка.

Ключевые слова: психическое развитие младенцев, характеристики среды, достоверность различий.

ASSESSMENT OF DIFFERENCES IN ENVIRONMENTAL CHARACTERISTICS AND INDICATORS OF MENTAL DEVELOPMENT OF INFANTS RAISED IN A CHILD'S HOME AND IN A FAMILY

The article presents the results of a theoretical analysis of the mental development characteristics' of children in the first year of life and the causes that determinate them. As well as the data of our own empirical research and assessment of the reliability of differences in mental development and the features of the environment characteristic of family and child's home upbringing are described.

Keywords: mental development of infants, environmental characteristics, reliability of differences

Введение. Многими учеными отмечается специфика психического развития воспитанников закрытых детских учреждений. В качестве причин этого явления рассматриваются, в том числе, те виды депривации, которым подвержены дети этой категории (Й. Лангеймер, З. Матейчек, Б.Е. Микиртумов, А.Г. Кощавцев, С.В. Гречаный, И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова, И.В. Ярославцева, Г.А. Ковалев). Приоритетным направлением современных исследований является развитие альтернативных форм обучения и воспитания детей, лишенных родительского попечения: профессиональной замещающей семьи (в том числе приемной и патронарной), семейного детского дома (В.Н. Ослон, А.С. Спиваковская, В.А. Маглыш, Е.И. Николаева, О.Г Япарова и др.). Рассмотрение возможностей реабилитационной работы с воспитанниками учреждений интернатного типа направлено на анализ возможностей преобразования социального окружения детей (Р.Ж. Мухамедрахимов, О.И. Пальмов, Н.В. Никифорова, К.Я. Гроарк, Р.Б. МакКолл) [1]. Данный подход, безусловно, оправдан, учитывая значимость социальных контактов для полноценного развития психики человека. В то же время представляется перспективным учет возможностей сенсорной стимуляции в психическом и, в первую очередь, в когнитивном развитии детей как фактора, оказывающего непосредственное влияние на развитие корковых полей и формирование функциональных систем головного мозга.

Еще в работах Л.С. Выготского большое внимание уделяется роли средовых факторов, обусловливающих формирование высших психических функций у детей, он подчеркивал, что высшие психические функции проходят длительный путь своего формирования и преимущественно зависят от окружающей социальной среды. При этом среда выступает не только как условие, но и как источник развития [2]. Изучая высшие психические функции человека А.Р. Лурия указывал на то, что они не появляются в готовом виде к рождению ребенка и не созревают самостоятельно, а формируются в процессе предметной деятельности и общения ребенка под влиянием социальных условий [3].

Экспериментальные данные, полученные группой исследователей под руководством Р.Баркера дали основания авторам сделать вывод о том, что возможно путем организации определенного типа пространственной среды прогнозировать поведение ребенка. Авторами также выдвинуто предположение, что полное подробное описание наличной среды даст возможность создавать новые типы сред с заданными свойствами и определенным типом деятельности.

В работах многих авторов (М. Черноушек, Ф.Е. Иванов, В.Ф. Рубахин, Н.И. Чуприкова, Дж. Гибсон, Э. Гибсон, Б.И. Кочубей, Е.А. Сергиенко и др.) имеются указания на характеристики среды, необходимые для создания оптимальных условий для психического развития на ранних этапах онтогенеза. Так, М. Черноушек говорит о том, что восприятие среды обязательно и диалектически связано с действиями в этой среде, и что бедная и монотонная среда не может удовлетворить потребности ребенка в разнообразии восприятия. Оптимальной средой, по мнению автора, является такая среда, которую можно в определенной степени изменять в соответствии с нуждами субъекта. Среда, окружающая ребенка, должна

быть открытой, а не закрытой системой, и ее границы не должны быть строго фиксированы. Далее исследователь указывает на семь видов информации, которые характеризуют восприятие окружающей среды как целого.

Материал и методы. Теоретический анализ, наблюдение, сравнительный анализ, оценка достоверности различий.

Результаты и их обсуждение. Проведенный теоретический анализ позволил нам определить характеристики когнитивной среды, способствующие положительной динамике психического развития младенцев: динамичность; многокомпонентность; новизна; дифференцированность; разномодальность; упорядоченность; соответствие стимулов возрастным особенностям ребенка.

С целью оценки вклада сенсорных стимулов в психическое развитие младенцев, воспитывающихся в доме ребенка, мы исследовали, с одной стороны, особенности этого развития, с другой стороны – характеристики когнитивной среды дома ребенка и семьи и оценили достоверность выявленных различий исследуемых показателей.

Анализ стиля воспитания в группах наблюдения показывает, что поведение большинства (61%) ухаживающих взрослых характеризуется либеральным стилем воспитания, склонностью к гипоопеке, наличием снисходительного, в целом положительного отношения к детям со средним или низким уровнем понимания и учета состояния детей (состояние детей, в основном, замечает или не считает нужным учитывать состояние детей) и средним уровнем эмоциональной вовлеченности. Отмечены случаи авторитарного стиля воспитания (13,89%), когда поведение ребенка преимущественно оценивается по критерию соответствия требованиям, со средним уровнем учета состояния детей, при этом наличествует низкий уровень эмоциональной вовлеченности (забота о внешнем виде детей). Также был отмечен демократический стиль воспитания (25%) при наличии дифференцированного адекватного отношения к детям с элементами безусловного принятия; данным взрослым присущ высокий уровень понимания и учета состояния детей и общей эмоциональной вовлеченности.

Исследование качественной стороны взаимодействия взрослых с детьми показало, что целенаправленные занятия с детьми, игры, рассказывание стихотворений, потешек проводятся преимущественно дефектологом и воспитателями. Предоставление возможности для реализации двигательной активности детей (выкладывание на живот, высаживание в стульчик, вождение за руки по группе) постоянно отмечается лишь в поведении дефектолога, воспитателей (как правило, во время проведения занятий). Детей берут на руки преимущественно с целью осуществления гигиенического ухода или кормления. В обращении к детям преобладают ласковые интонации, однако замечание и похвала индивидуальных успехов ребенка зафиксирована нами в 11 случаях в течение 10 наблюдений (в группе из 36 детей), что свидетельствует о наличии, в целом положительного, однако недифференцированного отношения к детям. Форма поведения взрослых, при которой ребенка берут на руки в вертикальном положении и ходят с ним по группе, называя предметы, нами не была замечена ни разу. Взаимодействие взрослых с детьми в доме ребенка преимущественно направлено на соблюдение режимных моментов и регламентировано содержанием нормативных документов. Дома ребенка относятся к юрисдикции министерства здравоохранения, большую часть сотрудников составляют люди с медицинским образованием, не вполне знакомые с потребностями психического развития детей младенческого возраста. Все это находит отражение в особенностях психического онтогенеза детей, воспитывающихся в доме ребенка. Задержка и искажение развития детей из дома ребенка могут быть обусловлены тем, что общение персонала с младенцами субъективно не ориентировано. Взрослые не видят в ребенке уникальной личности, не наделяют ее ценностной значимостью, не выказывают своего личностного отношения. В результате такого ухода ребенок не ощущает самого себя субъектом деятельности.

Анализ семейного воспитания показал, что взаимодействие матери и близких взрослых с детьми, воспитывающимися в семье, характеризуется высокодифференцированным отношением к поведению ребенка, что проявляется в стремлении понять причины поведения ребенка, удовлетворить его потребность. Безусловное принятие ребенка проявляется в положительной установке на него независимо от его поведения и наличия / отсутствия успехов. В поведении матерей отмечается большое количество личных обращений, замечание успехов ребенка опережающей похвалой, высокий уровень эмоциональной вовлеченности и безусловно положительное отношение к ребенку. Психическое развитие детей, воспитывающихся в семье, выходит на норму в первом полугодии жизни даже при наличии нетяжелой перинатальной патологии и недоношенности 1-2 степени.

В результате сравнительного анализа были выявлены достоверные различия (критерий Манна-Уитни) между группами воспитанников дома ребенка и детей, воспитывающимися в семьях.

Психическое развитие различается по всем исследуемым показателям: зрительные ориентировочные реакции ($U = 0{,}50$; $p \leq 0{,}001$), слуховые ориентировочные реакции ($U = 1{,}00$; $p \leq 0{,}001$), эмоции и социальное поведение ($U = 1{,}00$; $p \leq 0{,}001$), движения руки, действия с предметами ($U = 3{,}00$; $p \leq 0{,}001$), общие движения ($U = 25{,}50$; $p \leq 0{,}001$), подготовительные этапы развития речи ($U = 7{,}50$; $p \leq 0{,}001$), понимание речи ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), активная речь ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), навыки и умения ($U = 3{,}00$; $p \leq 0{,}001$).

Количество стимулов также достоверно различается обеих группах: зрительные стимулы ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), слуховые стимулы ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), тактильные стимулы ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), общее количество стимулов ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$).

Взаимодействие взрослых с детьми статистически достоверно различается по большинству исследуемых показателей: целенаправленное появление в поле зрения ребенка ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), попытка установления зрительного контакта ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), улыбка, обращенная к ребенку ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), ласковое обращение к ребенку ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), строгое обращение к ребенку ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), беседует с ребенком ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), берет на руки с целью осуществления гигиенического ухода ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), берет на руки с целью общения ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), берет на руки и ходит по группе, называя предметы ($U = 18{,}00$; $p \leq 0{,}001$), проводит занятие (рассказывает потешки, гимнастика, др.) ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$), замечает успехи ребенка, хвалит ($U = 0{,}00$; $p \leq 0{,}001$).

Не выявлено различий по следующим показателям: берет на руки с целью кормления ($U = 513{,}50$; $p = 0{,}128$), выкладывает на живот, высаживает в столик, водит за руки ($U = 503{,}50$; $p = 0{,}099$).

Можно говорить о том, что показатели психического развития и характеристики когнитивной среды различаются у воспитанников дома ребенка и детей, воспитывающихся в семьях.

Полученные нами данные согласуются с воззрениями ученых о зависимости психического развития детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях, от специфики отношения к ним ухаживающих взрослых и подтверждаются результатами других экспериментальных исследований, направленных на выявление роли социальной изоляции в становлении психического дизонтогенеза (В.М Слуцкий, Е.О. Смирнова, О.В. Соловьева и др.). В то же время существует возможность снижения негативных последствий депривации, что подтверждается данными формирующего этапа лонгитюдного исследования влияния изменения социального окружения в закрытых детских учреждениях на психическое здоровье детей (Р.Ж. Мухамедрахимов, О.И. Пальмов, Н.В. Никифорова, К.Я. Гроарк, Р.Б. МакКолл) [1; 4].

Заключение. Установлено, что изменение психолого-педагогических условий обучения и воспитания детей в доме ребенка, и, в первую очередь, системы взаимодействия

взрослых с детьми будет способствовать становлению позитивной динамики психического развития младенцев.

Список использованной литературы:

1. Васильева, Н.Л. Рецензия на монографию: Мухамедрахимов Р.Ж., Никифорова Н.В., Пальмов О.И., Гроарк К.Я., Макколл Р.Б. Влияние изменения раннего социально-эмоционального опыта на развитие детей в домах ребенка. Москва: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2009. – 296 с. / Н.Л. Васильева // Вестник Петербургского университета. – 2012. – Серия 16. – Выпуск 4. – С. 71–74.

2. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.

3. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие / Л.С. Цветкова [и др.]; под ред. Л.С. Цветковой. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института, 2006.

4. Мухамедрахимов, Р.Ж. Влияние опыта жизни в закрытом учреждении на последующее развитие ребенка / Р.Ж. Мухамедрахимов // Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 21–24.

Кияшко М.А., доцент, кандидат психологических наук
marinakiiashko@yandex.ru
Кияшко Д.Ю., кандидат психологических наук
dmitriykiyashko@yandex.ru
ЛГУ имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ТИПОВ

Статья посвящена проблеме диагностики и характеристики академической мотивации студентов в процессе обучения в вузе. Для изучения и раскрытия различий в выраженности академической мотивации студентов предлагается рассмотрение характеристик внутренней и внешней мотивации в обучении, свойственной студентам разных типов (согласно типологии по соотношению интегральных свойств личности и индивидности).

Ключевые слова: академическая мотивация, познавательная мотивация, индивидность, личность, аватарность, витальность.

FEATURES OF ACADEMIC MOTIVATION OF STUDENTS OF DIFFERENT TYPES

The article is devoted to the problem of diagnostics and characteristics of academic motivation of students in the process of studying at a university. To study and reveal differences in the severity of academic motivation of students, it is proposed to consider the characteristics of internal and external motivation in learning of students of different types (according to the typology of the relation between personality and individity integrated attributes).

Keywords: academic motivation, cognitive motivation, individity, personality, avatarity, vitality.

Введение. Мотивация играет ключевую роль в процессе обучения, особенно на ступени высшего образования, где компонент самостоятельной работы имеет гораздо большее значение, чем в школьном обучении. Учитывая также приоритет научного типа мышления перед эмпирическим в формировании профессионального мышления

будущего специалиста, обязательным и самым важным компонентом академической мотивации студента становится именно познавательная мотивация, как внутренний стимул, который побуждает человека к активному исследованию и основан на стремлении познавать, учиться и изменять свою картину мира ради интеллектуальных открытий и самого процесса познания, а не ради внешних стимулов и вознаграждений.

Среди факторов, влияющих на формирование познавательной мотивации, как устойчивого компонента мотивационной сферы студента, присутствуют как внешние, связанные с методами преподавания и организации учебной деятельности, отношениями с преподавателями и другими студентами, с социальной средой вуза в целом, так и внутренние – особенности развития личности студента и его состояние во время обучения.

Целью данной статьи является рассмотрение показателей отдельных видов академической мотивации у студентов с разными особенностями развития личности, а именно – с разным типом соотношения интегральных свойств личности и индивидности на момент обучения в вузе.

Материал и методы. Для оценки необходимых психологических параметров на этапе эмпирического исследования использованы следующие психодиагностические методики: «Психодиагностический тест» (В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский); «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л.М. Эткинд); «Шкала академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин); «Диагностика межличностных отношений Т. Лири» (Л.Н. Собчик).

При обработке данных использованы математико-статистические методы: Н-критерий Краскала-Уоллиса; U-критерий Манна-Уитни.

В исследовании приняли участие 82 студента, обучающиеся на дневном и заочном отделениях факультета социальной педагогики и психологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. Эмпирическое исследование проводилось согласно модели построения типологии студентов, основанной на соотношении интегральных свойств личности и индивидности, предложенной Ф.М. Подшивайловым, Л.И. Подшивайловой, М.В. Шепелёвой [1 и др.]. Авторами разработана теоретическо-методологическая основа исследования, построена и описана типология студентов по соотношению эстетической чувствительности (как интегрального показателя личности) и депрессии (как интегрального показателя индивидности).

Так, по соотношению эстетической чувствительности, как интегральной характеристики личности, и депрессии, как интегрального свойства индивидности, учеными выделено 4 типа студентов: к I типу «+ +» принадлежат студенты с высоким уровнем эстетической чувствительности и высоким уровнем депрессии; ко II типу «– +» относятся студенты с низким уровнем эстетической чувствительности и высоким уровнем депрессии; III тип «– –» составили студенты с низким уровнем эстетической чувствительности и низким уровнем депрессии; к IV типу «+ –» принадлежат студенты с высоким уровнем чувствительности и низким уровнем депрессии. В результате проведенных теоретико-эмпирических исследований каждый из выделенных типов получил название в соответствии с анализом содержательных психологических характеристик, наполняющих каждый тип [1 и др.].

Свойствами личности определены: социальная контактность, любознательность, эмпатийность, творческое любопытство, эстетическая чувствительность (как совестная социальная контактность), сензитивная эмпатийность, творчество, сензитивность, совестливость.

Свойствами индивидности определены: психотизм, психическая неуравновешенность, расторможенность, свойство к доминированию (как эмоциональную нечувствительность психической неуравновешенности), депрессия (как невротический

психотизм), склонность к риску (как асоциальную расторможенность), эмоциональная нечувствительность, асоциальность, невротизм [1 и др.].

I тип – «Аватарность». Под этим понятием понимается соединение у человека природных свойств личности с искусственно внедренным под жестким давлением агрессивной внешней среды свойств индивидности, когда искусственное, будучи антиподом естественному, начинает доминировать за счет активного паразитирования и разрушения человеческого ресурса. Таким образом, личностные свойства постепенно вытесняются и подменяются индивидностными. У этого типа преобладающая часть всех свойств как будто специально выведена из состояния равновесия и находится в состоянии возбуждения, в котором и происходит быстрая потеря ресурса.

II тип – «Индивидность». Под индивидностью понимается внешнее, социальное проявление индивида, а индивид рассматривается как состояние, которое требует постоянного нахождения ресурса извне. Индивид, с одной стороны, как представитель Homo sapiens, а с другой, – приобретя от рождения в процессе развития способности производить, продуцировать, созидать собственный жизненный ресурс, приспосабливается выживать за счет заимствования чужого ресурса.

III тип – «Витальность». Под витальностью ученые понимают такое состояние человека, когда практически единственным (почти инстинктивным) путем остаётся стремление человека выжить в ситуации потери личностного ресурса, сохранить жизненные функции организма путем понижения уровня проявления ведущих психических свойств как личности, так и индивидности.

IV тип – «Личность» – включает в себя свойственную личности совокупность всех позитивных свойств и качеств, которые рассматриваются современной психологией. Подчеркивается, что личностью определяется внешнее, социальное проявление человека. Человек же рассматривается как состояние, когда используется только собственный ресурс и присутствует способность к созиданию жизненного ресурса [1 и др.].

Полученные нами эмпирические данные и статистические расчеты (с использованием H-критерия Краскала-Уоллиса и U-критерия Манна-Уитни) позволили подтвердить выделенные типологических свойств, а также дополнить их рядом других психологических характеристик. Подробное описание результатов расчетов и выводов представлено в статье [2]. В данной публикации будут освещены результаты, характеризующие особенности академической мотивации студентов разного типа.

Академическая мотивация оценивалась с помощью методики «Шкала академической мотивации» (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин), которая разработана для диагностики внутренней и внешней мотивации учебной деятельности обучающихся именно как студенческой версии опросника академической мотивации (AMS-C) Р. Валлеранда с коллегами [3].

Методика позволяет оценить 7 видов внешней и внутренней академической мотивации: **шкала мотивации познания** направлена на диагностику стремления узнать новое, понять изучаемый предмет, связанного с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания; **шкала мотивации достижения** измеряет стремление добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач; **шкала саморазвития** измеряет выраженность стремления к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности; **шкала мотивации самоуважения** измеряет желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе, она соответствует потребности в уважении и самоуважении, выделяемой А. Маслоу, а также близким типам потребностей, описанных другими авторами (С. Хартер); **шкала интроецированной мотивации** измеряет побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми

людьми; **шкала экстернальной мотивации** оценивает ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом: студент учится, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется; **шкала амотивации** измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности [3].

Н-критерий Краскала-Уоллиса показал наличие статистически значимых различий между всеми типами студентов по шкале познавательной мотивации ($p = 0{,}026$) и на уровне тенденций по шкалам мотивации достижений ($p = 0{,}09$), экстернальной мотивации ($p = 0{,}08$) и амотивации ($p = 0{,}07$).

При попарном сравнении выделенных типов с помощью U-критерия Манна-Уитни получены следующие результаты: между IV и I типами обнаружены статистически значимые отличия по показателям познавательной мотивации ($p<0{,}01$), мотивации достижений ($p<0{,}05$), саморазвития ($p<0{,}05$), интроэцированной мотивации ($p<0{,}05$), экстернальной мотивации ($p<0{,}05$) и амотивации ($p<0{,}05$); между IV и II типами выявлены отличия по показателям познавательной мотивации ($p<0{,}05$) и экстернальной мотивации ($p<0{,}05$); между IV и III типами статистически значимые отличия по показателям академической мотивации не выявлены; также не выявлены статистически значимые различия между I и II, II и III типами; между I и III типами выявлены отличия по показателям мотивации достижений ($p<0{,}05$), саморазвития ($p<0{,}05$) и амотивации ($p<0{,}05$).

Полученные данные позволили сделать вывод о том, что у студентов типа «Личность» (28 % студентов) наиболее гармонично выстроена структура академической мотивации. Доминирующей является внутренняя мотивация с самыми высокими показателями по шкале познавательной мотивации в учебной деятельности (17,5 – здесь и далее в скобках представлены средние групповые показатели по шкале). Проявления внешней мотивации (мотивации самоуважения (12,3), интроэцированной (10,3) и экстернальной (8,0) мотивации) имеет самые низкие среди всех остальных типов. Амотивация также представлена на низком уровне (6,6).

У студентов типа «Аватарность» (51 % студентов) внутренняя мотивация заметно более снижена по сравнению с типом «Личность». Так, познавательная мотивация (14,7) и мотивация саморазвития (14,0) проявляются на среднем уровне, мотивация достижений (12,2) имеет пониженный уровень. Для таких студентов характерны как внутренние мотивы обучения, так и увеличивающийся вес внешних мотивов: интроэцированной (12,7), экстернальной (11,0) мотивации. Статистически значимо повышается уровень амотивации, как отсутствия интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности, типа «Аватарность» (9,0), особенно по сравнению с типом «Личность» (6,6) (при $p<0{,}05$).

У студентов типа «Индивидность» (6 % студентов) внешняя мотивация еще заметнее начинает преобладать над внутренней мотивацией. Наиболее высокие показатели по интроэцированной (12,6) и экстернальной (12,0) мотивации. Студенты этого типа характеризуются также самыми высокими показателями по шкале амотивации (10,8).

У студентов III типа «Витальность» (15 % студентов) данные по методике «Шкала академической мотивации» приближаются к значениям показателей студентов типа «Личность» за незначительными различиями. У этих студентов мотивация познания имеет повышенный уровень (16,7), а мотивация достижений (15,5) и саморазвития (16,7) – самые высокие показатели. Мотивация самоуважения (12,9) и экстернальная (9,3) характеризуются средним уровнем, а интроэцированная – пониженным (10,7). По шкале амотивации студенты демонстрируют низкие показатели (5,7). Учитывая другие характеристики типа «Витальность» [1, 2] можно предложить, что эти данные отображают скорее социально одобряемое представление о должной мотивации обучения, чем ее реальное содержание.

Заключение. Таким образом, результаты сопряжения типологии студентов (по соотношению интегральных свойств личности и индивидности) с показателями академической мотивации позволяют раскрыть еще одну сторону содержательных характеристик типов, а именно – особенности проявления разных видов мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов каждого типа.

Определено, что студенты типа «Личность» характеризуются наиболее гармоничным сочетанием показателей внутренней и внешней академической мотивации, чем другие типы «Аватарность», «Индивидность», «Витальность». У таких студентов самые высокие показатели по шкале «Мотивация познания», самые низкие показатели экстернальной академической мотивации и низкая амотивация, что способствует более активному и сознательному участию студентов в учебном процессе, улучшает понимание и усвоение информации, позволяет наиболее эффективно развивать профессиональное мышление. Полученные результаты открывают возможность для использования типологии студентов (по соотношению интегральных показателей личности и индивидности) для характеристики мотивационной сферы в области обучения и, наоборот, по показателям академической мотивации позволяют делать предположение о соотношении личностных и индивидных свойств обучающихся.

Список использованной литературы:

1. Подшивайлов, Ф.М. Психологічна характеристика типів студентів за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідності / Ф.М. Подшивайлов, Л.І. Подшивайлова, М.В. Шепельова // Психологічний часопис. – Київ, 2020.– Т. 6. – № 7 (39). – С. 61-84.

2. Кияшко, М.А. Изучение модели построения типологии студентов по соотношению интегральных свойств личности и индивидности // М.А. Кияшко, Д.Ю. Кияшко // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2023. – № 4(66). – С. 57-69.

3. Гордеева, Т.О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – №4. – С. 98-109.

Корнилова О.В., учитель-дефектолог
vitebsk.ckroir@yandex.by
Агарок А.А. учитель-дефектолог
vitebsk.ckroir@yandex.by
ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 376-056.26:159.928.235:316.625

НАВЫК ПОДРАЖАНИЯ КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЫХ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

В статье рассмотрены особенности развития навыков имитации у детей с тяжелыми, множественными нарушениями в развитии. Рассмотрены виды и способы формирования навыков подражания у детей с тяжелыми, множественными нарушениями в развитии. Разработаны игровые упражнения, направленные на формирование навыков подражания.

Ключевые слова: воспитанники, тяжёлые, множественные нарушения в развитии, навык подражания, жизненные компетенции.

IMITATION SKILL AS ONE OF THE IMPORTANT IN TEACHING CHILDREN WITH SEVERE, MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

The article examines the features of the development of imitation skills in children with severe, multiple developmental disabilities. The types and methods of forming imitation skills in children with severe, multiple developmental disabilities are considered. Game exercises aimed at forming imitation skills are developed.

Keywords: pupils, severe, multiple developmental disabilities, imitation skills, life competencies.

Введение. Организация коррекционной работы с воспитанниками и учащимися с тяжёлыми, множественными нарушениями в развитии (далее – ТМНР), независимо от их уровня интеллектуального развития, подразумевает создание определенных условий обучения и воспитания и использование различных способов и методов. Навыки подражания играют ключевую роль в процессе обучения и социального взаимодействия детей, и особенно важны для детей с ТМНР. Данные навыки позволяют детям воспроизводить действия, эмоции и речь окружающих, имеют множество аспектов их личности и социальной интеграции.

Подражание является основным способом, с помощью которого воспитанники и учащиеся с ТМНР учатся делать первые шаги в социальной коммуникации. Для обучающихся с ТМНР, которые могут испытывать сложности в вербальном общении или моторной активности, возможность подражать действиям и речевым моделям других людей может стать важнейшим инструментом для развития их взаимодействия. Воспитанники и учащиеся с ТМНР учатся не только проговаривать слова, но и невербальным сигналам, мимике и жестам, что значительно облегчает социальное взаимодействие [1].

Эффективность коррекционно-развивающего обучения обучающихся с ТМНР зависит от своевременности оказания компетентной помощи, от создания необходимых условий для формирования навыков подражания 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 – предоставить специалистам, работающим с детьми с ТМНР, а также их родителям инструменты и стратегии формирования навыка подражания, как одного из фундаментальных навыков обучения.

Материал и методы. Теоретический анализ учебно-методической литературы; анализ передового педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Изучение опыта работы было проведено на базе ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации».

При коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога необходимо учитывать то, что для обучающихся с ТМНР характерно «полевое поведение» с хаотической миграцией, неспособность сосредоточения, отсутствие отклика на обращение и другие особенности поведения, такие как: сопротивление при попытке организации контакта извне; слабость, замедленность, отсутствие реакции на обращения; необычность первоначального объекта фиксации внимания (яркое пятно, деталь одежды и т. д.); индифферентность к окружающему, отсутствие активности исследования предметов; отсутствие или отсроченная реакция на звук; затруднения в имитации движений взрослого; отсутствие указательных жестов, движений головой, означающих либо отрицание, либо утверждение, жестов приветствия или прощания; сопротивление в принятии помощи при обучении двигательным навыкам; отсутствие слежения взглядом за предметом; беспомощность в элементарном быту; задержка формирования навыков самообслуживания;

трудности обучения навыкам, отсутствие склонности к имитации чужих действий; недостаточное сосредоточение внимания, его быстрая пресыщаемость; неуверенная ходьба, слабая дифференцированность мелкой моторики, неуклюжая походка; частое отсутствие содружественных движений, наличие комплексов стереотипных движений, подпрыгивания, потряхивание кистями рук, вращения вокруг себя.

В рамках темы методического объединения учителей, учителей-дефектологов в ГУО «ВГЦКРОиР» в 2023/2024 учебном году педагогами была разработана *картотека игровых упражнений по обучению навыку подражания, используя различный бросовый материал.* Разработанная картотека игровых упражнений с бросовым материалом включает в себя следующие разделы: 1) игры с пробками; 2) игры с пушистыми цветными проволоками; 3) игры со скотчем; 4) игры с коктейльными трубочками; 5) игры с пластиковыми бутылками; 6) игры с губками; 7) игры с фольгой; 8) игры с пластиковыми стаканчиками; 9) игры с помпонами; 10) игры с яйцами киндер; 11) игры с кинетическим песком; 12) игры с пробками. Также был разработан чек-лист для родителей по формированию навыка подражания.

В процессе подготовки материалов по методической теме, мы пришли к выводу, что в процессе обучения навыку подражания обучающихся с ТМНР хорошо себя зарекомендовали следующие методы:

1. *Позитивное подкрепление*: во время обучения важно использовать позитивное подкрепление, поощряя ребенка за каждый успешный шаг. Это может быть слово похвалы, улыбка, игрушка или другое поощрение.

2. *Визуальные подсказки*: использование визуальных подсказок (картинок, символов, видео) могут помочь обучающимся с ТМНР лучше понимать задания и инструкции, а также улучшить их способность к подражанию.

3. *Поэтапное обучение*: обучение подражанию должно происходить постепенно, от простых действий к более сложным. Важно разбить сложные задания на несколько простых этапов, чтобы ребенок мог усвоить их поэтапно.

4. *Игра:* является отличным инструментом для обучения имитации, та как она делает обучение более занимательным и мотивирующим. Использование игрушек, ролевых игр и других форм игры, помогает вовлекать ребенка в процесс обучения.

Цель обучения подражанию – научить обучающихся с ТМНР считывать информацию с собеседника и повторять не только отработанные движения, но и совершенно новые действия, используя различный бросовый материал. В процессе обучения навыку подражания выполняется несколько важнейших задач для развития социальной коммуникации:

- ребенок выражает социальный интерес к другому человеку (не связанный с базовыми потребностями вроде еды);
- ребенок учится разделять эмоции с другим человеком;
- ребенок учится действиям по очереди;
- ребенок учится сосредотачивать внимание на другом человеке.

Существует несколько видов подражаний: 1) двигательное подражание (имитация крупной моторики, имитация мелкой моторики, артикуляционная имитация); 2) вербальное подражание (звуковая, словесная); 3) предметное подражание (музыкальная имитация, бытовая имитация, игровая имитация); 4) подражание с помощью с помощью изображения/фото или видео [2].

Подражание – особенно важный инструмент для обучения социально приемлемым способам взаимодействия с другими людьми. Когда обучающиеся с ТМНР видят выражение лица и эмоции другого человека, их зеркальные нейроны активизируются и позволяют им чувствовать эмоции другого. Когда они подражают выражению лица другого

человека, они сами начинают испытывать эти эмоции – и это позволяет им разделять чувства другого человека [3].

Для эффективного формирования и развития навыка подражания обучающимся с ТМНР необходимо усвоить *пять шагов:*

Шаг 1. Подражание звукам.

Шаг 2. Подражание действиям с предметами.

Шаг 3. Подражание жестам, мимике и движениям тела.

Шаг 4. Подражание действиям (развитие навыка).

Шаг 5. Встраивание игр на развитие навыка подражания в структуру совместного занятия [4].

В процессе проведения коррекционных занятий по формированию навыка подражания, перед показом действия ребенку необходимо произнести инструкцию: «Сделай так», затем сделать движение, потом дать ребенку полную физическую или частичную подсказку. После выполнения ребенком действия должно обязательно следовать поощрение. Следует постепенно ослаблять подсказку до тех пор, пока ребенок не научится выполнять правильные действия самостоятельно [5].

Навыки подражания включают в себя наблюдение за поведением, которое демонстрирует другой человек, и воспроизведение такого же поведения. Если ребенок не может имитировать движения, он не сможет копировать движения губ и языка, которые помогут ему произносить звуки и слова, он не научится использовать язык жестов в качестве способа общения.

Заключение. Таким образом, навыки подражания – это мощный инструмент в обучении и развитии обучающихся с ТМНР. Они не только способствуют формированию учебных и социальных навыков, но и помогают развивать эмоциональную составляющую личности ребенка.

Как показывает опыт работы, организация коррекционно-развивающей работы для воспитанников и учащихся с ТМНР требует создания своеобразной, развивающей среды, которая обеспечит активность ребёнка. В учреждении образования, в семье или в обществе в целом, создание благоприятной окружающей среды, в которой подражание может развиваться, будет способствовать формированию основных жизненных компетенций у обучающихся 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. Мелешкевич, О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. Принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройством аутистического спектра и другими особенностями развития. / О. Мелешкевич, Ю. Эрц. – Самара: Бахрах-М, 2017. – 208 с.

3. Ребекка, М. Различаем и сопоставляем. Обучение детей с РАС базовым навыкам дискриминации на основе прикладного анализа поведения. / М. Ребекка, Л. Сьюзен. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019. – 248 с.

4. Роджерс, С. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. / С. Роджерс, Д. Доусон. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. – 415 с.

5. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА – терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. / Р. Шрамм. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. – 208 с.

Косаревская Т.Е., доцент, кандидат психологических наук
kos_tat@rambler.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь,
Мамась А.Н., доцент, кандидат медицинских наук
ВГМУ, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.923.3:796.012-055.1

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ У МУЖЧИН

Статья посвящена исследованию взаимосвязи двигательной активности и психологического благополучия у мужчин в возрасте от 20 до 35 лет. В исследовании использованы диагностические методы – шкала психологического благополучия К. Рифф, тест на определение индекса жизненной удовлетворённости, шкала субъективного благополучия. Выявленные закономерности доказывают безусловную пользу двигательной активности в сфере личностной самореализации, а также положительный эффект в сфере эмоциональных процессов и самочувствия в целом. Результаты исследования имеют практическое значение для решения проблем профилактики и преодолением жизненных кризисов, улучшения качества жизни и здоровья.

Ключевые слова: психологическое благополучие, эмоциональное благополучие, двигательная активность, здоровье.

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND PHYSICAL ACTIVITY IN MEN

The article is devoted to the study of the relationship between motor activity and psychological well-being in men aged 20 to 35 years. Diagnostic methods were used in the study: the scale of psychological well-being by K. Riff , the test to determine the index of life satisfaction, the scale of subjective well-being.The revealed regularities prove the unconditional benefit of motor activity in the field of personal self-realization, as well as a positive effect in the field of emotional processes and well-being in general. The results of the study are of practical importance for solving the problems of preventing and overcoming life crises, improving the quality of life.

Keywords: psychological well-being, emotional well-being, physical activity, health.

Введение. Исследователи рассматривают «психологическое благополучие» как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, целей в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [1].

В психологии в исследованиях используются понятия «субъективное благополучие», «эмоциональное благополучие», «психологическое благополучие», «удовлетворенность жизнью». Существует два основных подхода к определению эмоционального благополучия человека – гедонистический и эвдемонистический. Представители эвдемонистического подхода считают, что основной критерий благополучия – это полнота самореализации. Этот подход разрабатывался представителями гуманистической психологии, описывающими различные аспекты позитивного функционирования личности. Эвдемонистическое благополучие – это качество жизни, проявляющееся в развитии личностного потенциала, личностной экспрессивности и внутренней детерминации целеполагания и поведения. В психологической литературе рассматриваются и прикладные аспекты проблемы благополучия личности, в частности, здоровье как ценность и здоровый образ жизни как фактор повышения субъективного благополучия личности.

Выбор двигательной активности как критерия сопоставления выбран нами ввиду того, что современный человек минимизирует свою повседневную двигательную активность в связи с достижениями технического прогресса, забывая о том, что потребность в физическом труде и активности генетически утвердилась за тысячи лет эволюции как естественный механизм выживания. Актуальность данной темы связана с тем, что количество психологически и физически здоровых зрелых людей вне зависимости от благосостояния и социального статуса, которые подвергаясь повседневному стрессу, жалуются на упадок жизненных сил без видимых причин, растет несколько десятков лет. Исследования подтверждают, что постоянная двигательная активность улучшает психологическое и физиологическое самочувствие, продлевает длительность жизни, улучшает ее качество, помогает быть менее чувствительным к стрессу и легче справляться с ним, является средством здорового отдыха и сохранения определенного уровня работоспособности [2].

Цель работы – выявление взаимосвязи психологического благополучия и двигательной активности у мужчин.

Материал и методы. В исследовании использованы диагностические методы – шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко), тест индекса жизненной удовлетворённости (адаптация Н.В. Паниной), шкала субъективного благополучия (адаптация М.В. Соколовой).

Результаты и их обсуждение. Исследуемая выборка была разделена на 2 группы по признаку частоты и интенсивности двигательной активности и занятий физической культурой: в первой группе респонденты на протяжении длительного промежутка времени постоянно занимаются с регулярностью 2-3 раза в неделю, респонденты второй группы не занимаются физической культурой, либо занимаются очень редко.

Анализ результатов, полученных по методике К. Рифф, представлен по группам: 1– физически активные мужчины, 2– физически неактивные мужчины. В группе 1 у 45% респондентов уровень эмоционального благополучия выше среднего и только у 10% данный показатель имеет значение ниже среднего, причем при факторном анализе можно отметить практически полное отсутствие низких баллов, в то время как во второй группе 38% имеют эмоциональный дискомфорт.

Результаты опроса респондентов по методике определения индекса жизненной удовлетворенности (ИЖУ) следующие. Для группы характерны высокие (у 70% опрошенных) и средние (у 25% опрошенных) значения индекса жизненной удовлетворенности. В то же время, в группе 2 наблюдается обратная ситуация: у 62 % участников опроса показатель ИЖУ ниже среднего, у 24 % опрошенных данный показатель имеет средний уровень. Анализ результатов тестирования ИЖУ по шкалам показал: наибольшее количество низких баллов у респондентов группы 2 наблюдается по шкале «положительная оценка результатов деятельности», в то время как у мужчин группы 1 данные оценки близки к максимальным значениям; так же низкие баллы в группе 2 по шкалам «интерес к жизни» и «согласованность поставленных и реализованных целей»; по шкалам «общий фон настроения» и «последовательность в достижении целей» значимых различий не обнаружено. Итоги анализа ИЖУ по шкалам говорят о том, что респонденты, систематически занимающиеся спортом, чаще достигают поставленных целей в жизни и склонны положительно оценивать результаты своей деятельности, что сказывается на повышенном интересе к жизни. Анализ результатов опроса участников по шкале субъективного благополучия указывают на то, что мужчины, систематические занимающиеся спортом, эмоционально чувствуют себя гораздо комфортнее в повседневной жизни.

Необходимо установить значимые различия при сравнении выборок физически активных и неактивных мужчин. Две выборки сопоставлены на предмет влияния двигательной активности на каждый фактор (U-критерий Манна-Уитни). Результаты факторного анализа данных по методике К Рифф представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели респондентов по методике К. Рифф

	Фактор двигательной активности	N	Средний ранг	Асимптотич. значимость
Эмоциональное благополучие	Физически активные мужчины	20	26,55	
	Неактивные мужчины	21	15,71	
	Всего	41		0,004
Позитивные отношения	Физически активные мужчины	20	24,35	
	Неактивные мужчины	21	17,81	
	Всего	41		0,080
Автономия	Физически активные мужчины	20	22,38	
	Неактивные мужчины	21	19,69	0,473
	Всего	41		
Управление средой	Физически активные мужчины	20	26,83	
	Неактивные мужчины	21	15,45	
	Всего	41		0,002
Личностный рост	Физически активные мужчины	20	22,38	
	Неактивные мужчины	21	19,69	
	Всего	41		0,472
Жизненные Цели	Физически активные мужчины	20	26,88	
	Неактивные мужчины	21	15,40	
	Всего	41		0,002
Самопринятие	Физически активные мужчины	20	27,13	
	Неактивные мужчины	21	15,17	
	Всего	41		0,001

Таблица 2 – Показатели респондентов по тесту индекса жизненной удовлетворенности

	Фактор двигательной активности	N	Средний ранг	Асимптотич. значимость
Интерес к жизни	Физически активные мужчины	20	24,40	
	Неактивные мужчины	21	17,76	
	Всего	41		0,069
Последовательность в достижении целей	Физически активные мужчины	20	23,45	
	Неактивные мужчины	21	18,67	
	Всего	41		0,192
Согласованность целей	Физически активные мужчины	20	26,2	
	Неактивные мужчины	21	16,05	0,006
	Всего	41		

Положительная оценка результатов	Физически активные мужчины	20	25,68	
	Неактивные мужчины	21	16,55	
	Всего	41		0,013
Общий фон настроения	Физически активные мужчины	20	23,55	
	Неактивные мужчины	21	18,57	
	Всего	41		0,17
Индекс жизненной удовлетворенности	Физически активные мужчины	20	27,05	
	Неактивные мужчины	21	15,24	
	Всего	41		0,002

Анализ показал, что существуют значимые различия по критерию двигательной активности, как для суммарного показателя эмоционального благополучия, так и для показателей управление средой, жизненные цели и самопринятие. Каждый фактор (кроме фактора автономии у неактивных мужчин) имеет сильную значимую взаимосвязь с эмоциональным благополучием. Активные мужчины не только выше оценивают свое эмоциональное благополучие, но так же лучше управляют средой, чаще достигают поставленных целей и более полно оценивают себя.

Результаты анализа данных по методике определения индекса жизненной удовлетворенности представлены в таблице 2.

Далее рассмотрим результаты, полученные по методике определения субъективного благополучия (таблица 3).

Таблица 3 – Показатели респондентов по шкале субъективного благополучия

	Фактор двигательной активности	N	Средний ранг	Асимптотич. значимость
Напряженность	Физически активные мужчины	20	15,78	
	Неактивные мужчины	21	25,98	
	Всего	41		0,006
Психоэмоциональная Соматика	Физически активные мужчины	20	17,60	
	Неактивные мужчины	21	24,24	
	Всего	41		0,073
Изменение настроения	Физически активные мужчины	20	17,28	
	Неактивные мужчины	21	24,55	0,049
	Всего	41		
Значимость окружения	Физически активные мужчины	20	16,68	
	Неактивные мужчины	21	25,12	
	Всего	41		0,022
Самооценка здоровья	Физически активные мужчины	20	17,60	
	Неактивные мужчины	21	24,24	
	Всего	41		0,070

Удовлетворенность деятельностью	Физически активные мужчины	20	15,90	
	Неактивные мужчины	21	25,86	
	Всего	41		0,007
Субъективное благополучие	Физически активные мужчины	20	14,18	
	Неактивные мужчины	21	27,50	
	Всего	41		0,000

Отличия выборок по субъективному благополучию являются значимыми, также значимые отличия выборки имеют по факторам «напряженность», «изменение настроения», «значимость окружения», «удовлетворенность деятельностью».

Таким образом, существуют значимые различия между показателями респондентов по методикам диагностики эмоционального и субъективного благополучия и индекса жизненной удовлетворенности для физически активных и неактивных мужчин.

Заключение. Результаты эмпирического исследования показали значимую взаимосвязь двигательной активности и психологического благополучия у мужчин. Полученные данные отражают положительное воздействие двигательной активности не только на эмоциональное состояние и самочувствие, но и на способность достигать поставленных целей, контролировать работоспособность и управлять собственной жизнью.

Список использованной литературы:

1. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

2. Николаев, А.А. Двигательная активность и здоровье современного человека / А.А. Николаев. – Смоленск: СГУ СГИФК, 2008. – 90 с.

Крупская И.И., магистрант
ikrups882019@mail.ru
Лауткина С.В., доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 37.013.42:316.624.3-053.66

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена психологической проблеме буллинга, который негативно воздействует на построение межличностных отношений в подростковой образовательной среде. Представлен теоретический анализ буллинга среди подростков: дефиниция, особенности проявления и последствия для всех ее участников. Рассматривается профилактика буллинга как катализатора предупреждения подростковой травли. Обосновывается важность разработки психолого-педагогической коррекционной программы по профилактике буллинга в подростковой образовательной среде; даются методические рекомендации специалистам по профилактике буллинга. Показана роль школьной медиации и социально-психологической службы учреждения образования в профилактике буллинга и борьбе с ним.

Ключевые слова: буллинг, агрессивное поведение, агрессор, жертва, наблюдатель, подростковая образовательная среда, профилактика, школьная медиация, социально-психологическая служба.

BULLYING PREVENTION IN THE ADOLESCENT EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the psychological problem of bullying, which negatively affects the construction of interpersonal relationships in the adolescent educational environment. A theoretical analysis of bullying among adolescents is presented: definition, features of manifestation and consequences for all its participants. The prevention of bullying is considered as a catalyst for the prevention of adolescent bullying. The importance of developing a psychological and pedagogical correctional program for the prevention of bullying in the adolescent educational environment is substantiated; methodological recommendations are given to specialists in the prevention of bullying. The role of school mediation and the socio-psychological service of an educational institution in the prevention and control of bullying is shown.

Keywords: bullying, aggressive behavior, aggressor, victim, observer, adolescent educational environment, prevention, school mediation, social and psychological service.

Введение. ***Буллинг*** (от англ. bullying – травля) – *форма деструктивного межличностного взаимодействия, осуществляемое агрессивное поведение продолжительное время и систематически со стороны одного человека (группы лиц) с целью причинения физического и психического ущерба другому человеку* [1].

В результате изучения данной темы становится очевидным, что буллинг представляет собой серьезную социальную проблему, влияющую на психическое и физическое здоровье жертв, агрессоров и наблюдателей. Кроме того, в современном обществе расширяется спектр разнообразных форм и проявлений буллинга, а наиболее уязвимыми для травли становятся подростки. Понимание предикторов насилия и факторов его возникновения позволяет разработать эффективные стратегии по предупреждению и вмешательству в конфликты. Содействие созданию безопасной и поддерживающей среды – это задача не только педагогов и родителей, но и всего общества.

Буллинг представляет собой серьезную и актуальную проблему современного общества, требующую комплексного подхода для её решения. Оценка этого явления лишь через призму агрессии и насилия игнорирует более глубокие психологические и социальные факторы, которые способствуют его распространению. Необходимо осознавать, что последствия буллинга могут быть разрушительными, затрагивая не только отдельных людей, но и общество в целом. Программы превентивного обучения, развитие эмпатии и взаимопомощи в учебных коллективах помогут значительно снизить уровень агрессивного поведения. Поддержка жертв, а также работа с агрессорами в контексте их внутренней неуверенности и проблем, способствует созданию более безопасной и дружелюбной среды.

Цель исследования – теоретический анализ проблемы буллинга среди подростков; формулирование рекомендаций специалистам по профилактике буллинга и борьбе с ним.

Материал и методы. Материалом послужили литературные источники по теме исследования. Использован метод сравнительного анализа и общенаучные методы – описания, обобщения и наблюдения.

Результаты и их обсуждение. *Мотивами травли* являются конкуренция, потребность во власти, зависть, личная неприязнь, привлечение общего внимания, отсутствие лидерской позиции у педагога, негативное влияние компьютерных игр и телепередач, в том числе и удовлетворение садистских наклонностей подростков, получение удовольствия от нанесения страданий другому.

В процессе буллинга создаются *роли «обидчика», «жертвы»* и *«наблюдателя».* Каждая роль несет отрицательное влияние на личность участника. Психологические особенности участников могут различаться в зависимости от позиции в ситуации травли. Так,

жертвы разделяются на категории – *покорные* (тревожные, очень сенситивные, внутренне замкнутые, проявляющие реакцию избегания) и *агрессивные* (имеют такие же черты поведения, что и организаторы травли). Постоянное унижение формирует у жертвы желание отомстить, а чувство ненависти и агрессии приводит к асоциальному формированию личности подростка, склонности к зависимостям, подверженность чрезмерной тревожности и депрессиям.

Жертвой насилия может стать любой ребенок, однако чаще избирают того, кто слабее или по каким-либо отличительным чертам. Жертвы отличаются эмоциональной и социальной инфантильностью, непониманием неписаных правил, ранимостью. Поэтому взрослые могут обвинять ребенка, подвергшегося травле, предпочитая называть травлю проблемой изгоя, не понимая, что это проблема не жертвы, а коллектива.

Агрессоры *(обидчики),* получающие удовольствие от власти, приобретают проблемы с развитием эмпатии, что приводит в дальнейшем к девиантному или делинквентному поведению. Их высокие притязания и завышенная самооценка скрывают внутренние страхи и неуверенность, а унижение других становится единственным способом утвердить свое «Я». В результате, вместо здоровых способов самовыражения, буллеры выбирают деструктивные механизмы, что приводит к разрушению их собственных эмоциональных связей и способности к эмпатии.

Важно осознавать, что последствия буллинга не ограничиваются лишь переживаниями жертв, они затрагивают и самих агрессоров. Постоянное применение насилия создает ложное ощущение вседозволенности, которое может перейти во взрослую жизнь, порождая криминальные наклонности и деспотические отношения в семьях.

В качестве ***свидетелей*** *(наблюдателей)* буллинга («союзники», «зрители») могут быть не только дети, но и педагогический состав, не вмешивающийся в процесс травли. Среди подростков-зрителей бывают те, кто поддается влиянию со стороны, без собственного мнения и инициативы, не умеющие сопереживать. Такие подростки воспринимают травлю как развлечение, среди них могут быть дети жестоких родителей, из неблагополучных семей, боящиеся оказаться на месте жертвы. У *равнодушных свидетелей*, которые не вмешиваются в происходящее, достаточно высокой уровень притязаний и осознанности положительных отношений. Напротив, *защитники*, которые пытаются помочь жертве насилия, способны к сопереживанию, сочувствию, имеют высокий коэффициент удовлетворенности общением.

Как отмечено И.А. Фурмановым, большинство детей с нарушенным поведением отличаются серьезными отклонениями в эмоциональной сфере (расстройства невротического, депрессивного и психотического характера) и волевой регуляции [2].

Школьниками, признающими у себя суицидальные мысли и намерения, отмечается, что издевательства в школе были для них большим стрессом, повлиявшим на развитие суицидальных поступков. Они зачастую видят в смерти единственный способ избавления от унижения и издевательств, так как не способны справиться с возникшей ситуацией самостоятельно [3].

Для того чтобы предотвратить травлю в школьном коллективе необходимо: проводить профилактические мероприятия; создавать микроклимат, исключающий возможность агрессивного поведения; изучать психологическую обстановку в семье; корректировать внутрисемейные отношения. Через внеклассные занятия с приведением примеров жизнестойкости можно формировать стрессоустойчивость личности подростка; разрабатывать кодекс собственного поведения учащихся; обучать навыкам конструктивного общения; проводить анонимные опросы среди подростков о наличии травли; обучать педагогов стратегиям профилактики травли; обсуждать данную проблему на классных и родительских собраниях и др.

Педагоги должны знать о случаях травли и брать ситуацию под свой контроль, в отдельных, более тяжелых случаях буллинга обращаться за помощью в комиссию по делам несовершеннолетних и др. Необходимо проводить коррекционную работу с подростками, которые находятся в роли жертвы или агрессора, вместе обсуждать имеющиеся правила или выработать новые против буллинга. *Родителям,* чьи дети подвергаются травле, общаться с ними без скандалов и обвинений; также важно общаться с дирекцией школы, классным руководителем и мобилизовать родительский комитет. *Педагогическому составу* необходимо проводить тренинги по уверенному поведению для детей-жертв, по эффективному поведению в конфликтных ситуациях, индивидуальные и групповые беседы и просветительские работы, коррекционные мероприятия, сеансы цветотерапии для психологической разгрузки, игры для сплочения подростков, изготовление информационных стендов. Тематика стендов возможна по следующим направлениям: об ответственности, о позитивном мышлении, ассертивности, способах эффективного общения, саморегуляции, профилактике суицидального поведения, развитии межличностных отношений, психологических особенностях подросткового возраста, профилактике жестокого обращения с подростками.

Для преодоления буллинга следует работать над *комплексно-коррекционной программой* для развития навыков саморегуляции и управлением агрессией. Реализация программы опирается на следующие *принципы*: системность коррекционных, развивающих и профилактических задач, учет возрастно-психологических и индивидуальных особенностей, единство коррекции и диагностики, привлечение ближайшего окружения к участию в коррекции, комплексность методов психологического воздействия. Данная работа должна направляться на каузальное устранение проявления агрессии, поведенческое регулирование, а не на устранение самой агрессивности. Деятельность по *коррекции агрессии* заключается в работе с саморегуляцией, выражением гнева в социально приемлемой форме; в формировании навыков общения в конфликтах, в выражении негативных эмоций в социально-приемлемых формах, в развитии эмпатии, понимания и принятия эмоций других людей и др.

По мнению исследователей, А.М. Хорна, Б. Глейзера, Т.В. Сейджера, в случае буллинга следует опросить учеников и учителей о подобных ситуациях, происходит ли подобное в настоящее время с кем-нибудь или с ними, как давно. После инициативной группой взрослых и подростков разрабатывается план действий с ознакомлением школьного сообщества о дальнейшей работе по профилактике травли.

Также, можно сформулировать практические рекомендации, направленные на минимизацию буллинга в образовательной среде: 1) деятельность должна основываться на совместном планировании, организации и взаимодействии психолога, классных руководителей и администрации по предотвращению возникновения буллинга; 2) необходимо систематически собирать информацию по случаям буллинга; 3) разрабатывать индивидуальные программы сопровождения учащихся в буллинг-структуре (агрессоров, жертв, наблюдателей) и осуществлять мониторинг динамики развития буллинг-структуры; 4) эффективной поведенческой стратегией предотвращения буллинга в образовательном учреждении является вовлечение персонала школы и родителей в решение данной проблемы, а также повышение их осведомленности о ситуации буллинга в учебном заведении [4].

Кроме того, исходя из теоретического анализа литературы, можно выделить несколько современных методов и мер, направленных на профилактику школьного буллинга и борьбе с ним: школьная медиация и работа социально-психологической службы [5].

Школьная медиация представляет собой процесс разрешения конфликтов, возникших между участниками образовательного учреждения с участием нейтрального лица –

медиатора, который помогает установить безопасное общение между конфликтующими сторонами и содействует сохранению атмосферы взаимопонимания и уважения в учебном процессе. В службу школьного примирения входят координатор (медиатор) и учащиеся, прямо вовлеченные в группу. Основная идея данного метода заключается в развитии и поддержании конструктивных взаимодействий в школьных коллективах, а также в формировании восстановительной культуры взаимоотношений.

В работе *социально-психологической службы* по профилактике школьного буллинга особое внимание уделяется созданию и реализации годового плана для педагога-психолога и педагога социального. Эффективность профилактических мероприятий будет достигаться лишь при условии системного подхода, а также важно не только разработать стратегии, но и интегрировать в них образовательные программы, охватывающие всю школу. Эти инициативы призваны способствовать укреплению дружественной атмосферы, развитию эмоционального интеллекта и формированию позитивных взаимоотношений между подростками.

Заключение. Таким образом, анализ исследований в области буллинга в школьной образовательной среде показывает социальную значимость изучения данного феномена.

Для эффективного предотвращения буллинга в классе необходима разработка и апробация комплексных психолого-коррекционных программ, которые включают в себя не только работу с подростками, но и с педагогами школы и с родителями учащихся. В качестве форм профилактики буллинга свою эффективность показали: беседы, тренинги, упражнения, игры, творческие домашние задания. Данные формы работы и используемые упражнения по профилактике буллинга позволяют специалистам учить подростков сглаживать конфликтные ситуации, сдерживать распространение агрессивного и негативного поведения, формировать у них позитивную модель поведения, способствуют гармонизации межличностных отношений в коллективе и недопущению ситуаций травли.

Список использованной литературы:

1. Мальцева, О.А. Профилактика жестокости и агрессивности в подростковой среде и способы ее преодоления / О.А. Мальцева // Тюменский государственный университет. – 2009. – № 7. – С. 51–54.

2. Фурманов, И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста / И.А. Фурманов. – Мн.: НИО, 1997. – 198 с.

3. Воликова, С.В. Школьное насилие и суицидальное поведение детей и подростков / С.В. Воликова, А.В. Нифонтова, А.Б. Холмогорова // Вопросы психологии. Научный журнал. – 2012. – № 2. – С. 24–30.

4. Буллинг в условиях образовательной среды: межкультурный аспект : монография / Н.В. Кухтова [и др.] ; под ред. Н.В. Кухтовой, С.М. Шингаева. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. – 171 с. – URL : https://rep.vsu.by/handle/123456789/16884 (дата обращения: 31.10.2024).

5. Лященко, К.В. Работа социального педагога по профилактике школьного буллинга / К.В. Лященко // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 2 (7). – С. 201–205. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-sotsialnogo-pedagoga-po-profilaktike-shkolnogo-bullinga (дата обращения: 31.10.2024).

Куницына И.А., доцент, кандидат психологических наук
i-kunitsyna@yandex.ru
ЛГУ им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
Юдина А.В.
alevtina.yudina92@mail.ru
Центр поддержки молодежных инициатив «Вектор»,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

УДК 159.942.2–055.2:316.361:316.612

ВЗАИМОСВЯЗЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ И ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ У ЖЕНЩИН В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Статья посвящена проблеме удовлетворенности браком женщин с разным уровнем личностной зрелости, а также взаимосвязи удовлетворенности браком и личностной зрелости у женщин в период ранней взрослости с разным стажем супружеских отношений.

Ключевые слова: супружеские отношения, удовлетворенность браком, личностная зрелость, женщины, период ранней взрослости.

THE RELATIONSHIP BETWEEN MARITAL SATISFACTION AND PERSONAL MATURITY WOMEN IN EARLY ADULTHOOD WITH DIFFERENT PERIODS OF MARRIAGE

The article is devoted to the problem of marital satisfaction of women with different levels of personal maturity, as well as the relationship between marital satisfaction and personal maturity women in early adulthood with different periods of marriage.

Keywords: marital satisfaction, periods of marriage, personal maturity, women, early adulthood.

Введение. В течение многих веков крепкая семья являлась главным элементом традиционной русской культуры и рассматривалась как ценность, которую нужно было оберегать в течение всей жизни. В современном мире стремление к созданию и сохранению семьи снизилось в связи с ориентацией людей на реализацию собственных потребностей и желаний. Достичь вершин личностного и профессионального развития каждому из супругов и при этом сохранить интерес другу к другу очень сложно.

Важнейшим показателем психологического благополучия семьи является удовлетворенность браком. За последние десятилетия интерес исследователей к проблеме удовлетворенности браком стабильно высокий. В современной науке накоплен обширный материал о различных факторах, определяющих удовлетворенность браком. Смирнова Н.В., проанализировав определения понятия «удовлетворенность браком», представленные в научной литературе, пишет, что оно либо рассматривается как соответствие между наличным и желаемым, либо отождествляется с субъективно переживаемым ощущением удовольствия-неудовольствия при оценке супругами всех аспектов брака [6]. В удовлетворенности браком всегда отражается то, насколько супружеские отношения позволяют реализовать желания и потребности партнеров.

Существуют разные психологические теории, объясняющие выбор супругов. В частности, автор теории комплементарных потребностей Р. Уинч пишет, что в выборе супруга каждый индивидуум ищет того, от кого ожидает максимум удовлетворения потребностей. Влюбленные должны обладать противоположными качествами и психологически дополнять друг друга. Инструментальная теория подбора супругов, разработанная Р. Сентерсом, также уделяет первостепенное внимание удовлетворению

потребностей, но при этом утверждает, что человека влечет к тому, чьи потребности схожи с его собственными или дополняют их [4].

Силяева Е.Г. с соавторами перечислили предпосылки будущего супружеского благополучия и удовлетворенности браком супругов: психобиологическая совместимость, особенности родительской семьи партнеров, сходство уровня интеллекта, возраст партнеров, продолжительность знакомства и трудовая стабильность [4].

Дювалль Э. и Хил Р. изучали динамику семейного взаимодействия и пришли к выводу о периодичности изменений, происходящих в семье в зависимости от стажа брака. В 1948 г. ими впервые было использовано понятие «цикл развития семьи».

Среди отечественных советских исследователей, занимавшихся изучением удовлетворенности браком в том числе и с разным стажем супружества, наиболее известным является С. И. Голод. Он отмечал, что в процессе совместной жизни между супругами складываются приспособительные отношения на психологическом, духовном, бытовом, сексуальном, информационном, родственном и культурном уровнях. По данным опросов (1978 и 1981 гг.), проведенных С.И Голодом, у супругов со стажем супружеских отношений от 1 до 10 лет удовлетворенность браком связана с духовной совместимостью (наличие общих для мужа и жены ценностей и потребностей), психологической совместимостью (единство взглядов, эмоционального настроя, достижение взаимопонимания, примерно одинаковая оценка жизненных ситуаций и другие) и сексуальной совместимостью. У супругов со стажем супружеских отношений от 10 до 15 лет удовлетворенность браком связана с духовной, бытовой и сексуальной совместимостью. При этом автор пишет, что каждая десятая духовно неадаптированная пара тем не менее высоко оценивает свой брак, и наоборот, около двух процентов супругов, духовно близких друг другу, браком не удовлетворены. Среди весьма удовлетворенных браком сексуально совместимыми оказались практически все, а среди неудовлетворенных – 63%. Эти данные говорят о том, что нельзя рассматривать удовлетворенность браком только через какой-либо один показатель совместимости супругов [3].

Алешина Ю. Е. проанализировала множество в основном зарубежных исследований о связи удовлетворенности браком и стажа супружеских отношений и пришла к выводу, что «зависимость удовлетворенности браком от стажа брака носит U-образный характер, т. е. уменьшение величины удовлетворенности на средних стадиях семейного цикла постепенно останавливается, а затем, у супругов со стажем 18–20 лет и более, наблюдается даже некоторый подъем» (Х. Фелдман, Гр. Спаниер, К. Кеннон, Б. Роллинс и другие). Для объяснения факта повышения удовлетворенности браком у супругов на последних стадиях цикла развития семьи выдвигают следующие соображения:

1) супруги, неудовлетворенные браком, уже успели развестись, а оставшиеся удовлетворенные браком супруги и обеспечивают U-образный характер зависимости;

2) вероятно существуют некие связанные с возрастом изменения, которые обеспечивают восприятие своего брака супругами на более поздних стадиях цикла как успешного;

3) с возрастом люди стремятся в большей степени соответствовать социально-поощряемым нормам, они больше подвержены механизмам социальной желательности;

4) после того как дети повзрослеют у родителей возникают более широкие возможности для реализации себя и построения более гармоничных супружеских отношений. Ситуация воспитания детей накладывает довольно жесткие ролевые требования, прежде всего связанные с соблюдением роли матери или отца [2].

Таким образом, удовлетворенность браком обусловлена действием множества разных факторов и меняется при увеличении стажа супружеских отношений. Однако требуется уточнение роли личностных характеристик мужчин и женщин, обусловливающих их удовлетворенность браком.

Материал и методы. В 2024 году было проведено исследование, цель которого заключалась в выявлении особенностей взаимосвязи удовлетворенности браком и личностной зрелости у женщин в период ранней взрослости с разным стажем супружеских отношений.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что у женщин с разным стажем супружеских отношений удовлетворенность браком и личностная зрелость связаны по-разному.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Опросник удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.А. Романовой, Г.П. Бутенко;
2. Опросник уровень удовлетворенности браком Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовской;
3. Шкала оценки отношений О.А. Сычева;
4. Методика диагностики личностной зрелости В.А. Руженкова, В.В. Руженковой, И.С. Лукьянцевой;
5. Тест-опросник личностной зрелости Ю.З. Гильбуха.

В исследовании приняли участие 53 женщины со стажем супружества от 1 года до 18 лет. Возраст испытуемых составил 24-39 лет, что соответствует периоду ранней взрослости согласно периодизации возрастного развития Г. Крайга. Все испытуемые проживают в разных регионах Российской Федерации и имеют высшее образование.

Корреляционный анализ данных проводился с помощью непараметрического коэффициента ранговой корреляции r_s-Спирмены.

Результаты и их обсуждение. Тестирование испытуемых позволило установить, что 87% опрошенных женщин считают свою семью благополучной, а свой брак удавшимся. Супружеские отношения приносят им радость и удовлетворение. При этом большинство испытуемых обладают средним уровнем удовлетворенности браком. Данный показатель отражает степень соответствия супружеских отношений потребностям и ожиданиям в плане эмоциональной близости партнеров.

Больше половины опрошенных женщин ранней взрослости обладают средним или удовлетворительным уровнем личностной зрелости.

При проведении сравнительного анализа значений показателей удовлетворенности браком у женщин с разным уровнем личностной зрелости статистически значимые различия выявлены не были. При этом отсутствует значимая корреляционная связь значений показателей удовлетворенности браком и личностной зрелости. Следовательно, отсутствует прямолинейная связь между удовлетворенностью браком и личностной зрелостью женщин. На основании этого было выдвинуто предположение о том, что связь между характеристиками удовлетворенности браком и личностной зрелости у женщин может менять с увеличением стаже супружеской жизни.

Корреляционный анализ значений показателей удовлетворенности браком и личностной зрелости проводился отдельно в подвыборках женщин возраста ранней взрослости с разным стажем брака. Эти подвыборки были выделены на основе описанных в научной литературе кризисных периодов в жизни семьи. Традиционно выделяют кризис одного года супружеской жизни. Данный период в исследовании не рассматривается из-за малого количества испытуемых.

Далее следует кризис 3-5 лет. Это время, когда у пары появляются дети и происходит масштабная реорганизация не только самих супругов, но и времени, обязанностей, пространства и семейных ролей. Данный кризисный период является одним из самых серьезных испытаний в жизни семьи. В данном исследовании у женщин со стажем брака 3-5 лет были выявлены следующие значимые корреляционные связи:

- значения показателя удовлетворенности браком по опроснику Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовской значимо положительно коррелируют со значениями таких показателей личностной зрелости по тесту-опроснику личностной зрелости Ю.З. Гильбуха, как: мотивация достижений ($r=0,63$, $p<0,05$) и жизненная установка ($r=0,63$, $p<0,05$);

- значения показателя удовлетворенности браком по опроснику В.В. Столина, Т.А. Романовой, Г. П. Бутенко значимо положительно коррелируют со значениями таких показателей личностной зрелости по тесту-опроснику личностной зрелости Ю.З. Гильбуха, как: чувство гражданского долга ($r=0,54$, $p<0,05$), жизненная установка ($r=0,61$, $p<0,05$) и уровень личностной зрелости в целом ($r=0,54$, $p<0,05$).

- значения показателя удовлетворенности браком по шкале оценки отношений О.А. Сычева значимо положительно коррелируют со значениями такого показателя личностной зрелости по методике В.А. Руженкова, В.В. Руженковой и И.С. Лукьянцевой, как самостоятельность ($r=0,53$, $p<0,05$).

Следовательно, чем выше у женщин со стажем супружеских отношений 3-5 лет уровень личностной зрелости и, в частности, таких ее характеристик, как: самостоятельность, инициативность, стремление к достижению высоких результатов в предпринимаемых действиях, эмоциональная уравновешенность, рассудительность, патриотизм, интерес к явлениям общественно-политической жизни, тем выше у них удовлетворенность браком.

Кризис 7-го года отношений. Он характеризуется скукой в отношениях. Нередко в период этого кризиса супруги отдаляются друг от друга эмоционально. Причиной тому может служить смещение акцента в удовлетворение своих потребностей в работу, в воспитание детей. В данном исследовании у женщин со стажем брака 6-7 лет были выявлены следующие значимые корреляционные связи:

- значения показателя удовлетворенности браком по опроснику В.В. Столина, Т.А. Романовой, Г. П. Бутенко значимо отрицательно коррелируют со значениями показателя личностной зрелости по тесту-опроснику личностной зрелости Ю.З. Гильбуха ($r=-0,61$, $p<0,05$). Таким образом, чем выше у женщин со стажем супружеских отношений 6-7 лет уровень личностной зрелости, тем ниже у них удовлетворенность браком.

Далее идет кризис 14 лет брака, который обычно совпадает с подростковым кризисом ребенка и кризисом среднего возраста родителей. В данном исследовании не было респондентов со стажем 14. Однако рассмотрим значимые корреляционные связи значений изучаемых показателей у женщин со стажем супружеской жизни от 8 до 13 лет:

- значения показателя удовлетворенности браком по опроснику Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовской значимо положительно коррелируют со значениями таких показателей личностной зрелости по методике В.А. Руженкова, В.В. Руженковой и И.С. Лукьянцевой, как: самостоятельность ($r=0,47$, $p<0,05$) и терпимость ($r=0,57$, $p<0,05$);

- значения показателя удовлетворенности браком по шкале оценки отношений О.А. Сычева значимо положительно коррелируют со значениями такого показателя личностной зрелости по методике В.А. Руженкова, В.В. Руженковой и И.С. Лукьянцевой, как терпимость ($r=0,47$, $p<0,05$).

Следовательно, чем выше у женщин со стажем супружеских отношений 8-13 лет уровень личностной зрелости и, в частности, таких ее характеристик, как: самостоятельность и терпимость, тем выше у них удовлетворенность браком и супружескими отношениями.

Заключение. Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о том, что в целом уровень удовлетворенности браком у женщин возраста ранней взрослости с разным уровнем личностной зрелости существенно не различается.

На разных этапах семейной жизни взаимосвязь удовлетворенности браком и личностной зрелости женщин раннего возраста различная. В период 3-5 лет более удовлетворены браком женщины самостоятельные, рассудительные, эмоционально устойчивые, ориентированные на моральные нормы и стремящиеся к достижениям. В период 8-13 лет

супружеских отношений удовлетворенность браком женщин связана с самостоятельностью и терпимостью. При это в данном контексте не следует рассматривать терпимость как способность стойко переносить страдания, вызванные семейной жизнью. Речь идет о терпимости как качестве, заключающемся в способности уважать и принимать индивидуальные особенности супруга**.** В период 6-7-летнего кризиса личностная зрелость, инициативность, активность, стремление женщин реализовать себя может препятствовать их удовлетворенности браком.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в практике брачно-семейного консультирования следует учитывать стаж супружеских отношений и уровень личностной зрелости женщины.

Список использованной литературы:

1. Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений Спецпрактикум по социальной психологии / Ю. А. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская. – Москва: Изд-во МГУ, 1987. – 120 с.
2. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы. – Самара: БАХРАХ-М, 2002. – 112 с.
3. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. – Санкт-Петербург: ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 272 с.
4. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И.Артамонова, Е. В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; Под ред. Е. Г. Силяевой. – 3-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.
5. Руженков В.А., Руженкова В.В., Лукьянцева И.С. Методика диагностики личностной зрелости // Актуальные проблемы медицины. – 2016. – №26. – С.23-29.
6. Смирнова Н. В. Модели взаимодействия супругов и их удовлетворенность браком: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Смирнова Наталья Викторовна. – Санкт-Петербург, 2005. – 204 с.
7. Столин В.В. Тест-опросник удовлетворенности браком / В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. – М.: МГУ, 1988. – С. 114–118.

Кутькина Р.Р., старший преподаватель
Kutkina.r@mail.ru
Бондаренко Т.В., студент
375333593367@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.944:614.253.5:614.851

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КРИЗИСЫ У МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Статья посвящена описанию психологических подходов к исследованию профессиональных кризисов и анализу особенностей профессиональных кризисов у медицинских сестер. Рассматриваются причины возникновения профессиональных кризисов, способы и формы их преодоления. На основании изученного материала и проведенных исследований делается заключение о необходимости психологического сопровождения специалистов в период профессионального кризиса.

Ключевые слова: психологические кризисы, профессиональные кризисы, удовлетворённость карьерой, мотивация к карьере.

PROFESSIONAL CRISES IN NURSES AND WAYS TO RESPONSIBILITIES

The article is devoted to the description of psychological approaches to the study of professional crises and the analysis of the peculiarities of professional crises in nurses. Causes of professional crises, ways and forms of their overcoming are considered. On the basis of the studied material and conducted researches the conclusion about the necessity of psychological and pedagogical support of specialists in the period of professional crisis is made.

Keywords: psychological crises, professional crises, career satisfaction, career motivation

Введение. Проблема кризиса и кризисных состояний в настоящее время остается попрежнему актуальной. Переживание человеком профессионального кризиса является одним из факторов, препятствующих профессионализации личности, блокирующих успешность профессиональной деятельности и вызывающих негативные эмоции. Усиливающееся напряжение, необходимость в перестройке смыслового поля своей деятельности и ее перехода на качественно иной уровень (что имеет место в ситуации кризиса) приводят к тому, что субъект труда начинает переживать внутренние конфликты, недовольство, усиливается непонимание сложившейся социально-профессиональной ситуации.

Профессиональный кризис личности представляет собой неравновесное состояние, некую «переходную» точку, точку бифуркации, прохождение которой предопределяет дальнейшую траекторию развития личности в профессии и либо обеспечивает переход на следующую стадию профессионального становления, либо приводит к стагнации, профессиональной деградации [1].

В работах отечественных и зарубежных исследователей отмечается, что кризис – это нормативный феномен, который является неотъемлемым элементом процесса становления личности. На существование кризисов профессионального развития (становления) указывают Л. И. Анцыферова, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников, Э. Э. Сыманюк, А. Р. Фонарев и др.

Важной характеристикой профессионального кризиса личности является то, что он становится источником личностных изменений. В процессе его переживания происходит трансформация личностных подструктур, их обогащение или упрощение [1]. В работе А. К. Марковой раскрывается содержание кризиса профессионального развития и отмечается, что в кризисные моменты запускается механизм модификации ценностно-смысловой сферы личности[2]. Причины возникновения профессиональных кризисов могут быть субъективными (неудовлетворенность жизнью, изменение ценностно-смысловой сферы, чувство остановки в развитии и пр.) и объективными (смена социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, внутренние противоречия, возрастные изменения и пр.). Причины возникновения ненормативных профессиональных кризисов – это экстраординарные события, которые могут возникать в ходе профессионального и карьерного развития специалиста. Ненормативные профессиональные кризисы также могут быть вызваны критическими событиями жизненного пути человека.

К способам преодоления профессиональных кризисов относят: активизацию профессиональных усилий; осознание смысла труда и смысла работы в данной организации; повышение квалификации и самообразование; ориентацию на карьеру; смену работы или специальности; переход на инновационный уровень выполнения работы; получение поддержки от более опытных специалистов; психологическую перестройку личности через переосмысление профессионального пути; обнаружение новых перспектив для дальнейшего профессионального развития и самореализации. Формами преодоления профессиональных кризисов могут выступать: организация психолого-педагогического сопровождения переживания профессионального кризиса личности, проведение коррекционных программ информационно-диагностической и развивающей направленности, а также карьерное консультирование [3; 4].

Целью нашей статьи является выявление и описание особенностей профессиональных кризисов у медицинских сестер

Материал и методы. Эмпирическое исследование проводилось в УЗ «Шумилинская центральная районная больница» Витебской области в 2024 году. Выборку составили 20 медицинских сестер со стажем работы от 5 лет. Работа на поисково-подготовительном этапе включала в себя анкетирование, целью которого являлось выявление специалистов, переживающих профессиональный кризис, для формирования экспериментальной группы.

В ходе исследования применялись следующие методы: теоретический анализ психологической литературы по проблеме исследования; эмпирические методы (шкала удовлетворенности карьерой (К.В. Карпинский)) , методика «Мотивация к карьере» (авторы Ф. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Бахубер, адаптация Е.А. Могилевкина), опросник мотивации профессиональной деятельности (по А.А. Крылову); методы математической статистики (описательная статистика, корреляционный анализ с применением критерия Спирмена).

Результаты и их обсуждение. Результаты диагностики уровня удовлетворённости карьерой у медицинских сестер по шкале удовлетворенности карьерой (К.В. Карпинский), показали: высокий уровень удовлетворённости карьерой имеют 20% медицинских сестер. Они высоко оценивают свои достижения, довольны тем, как складывается их карьера, ощущают смысл своих усилий в профессиональной деятельности. Средний уровень удовлетворённости карьерой выявлен у 35% медицинских сестер. Они дают среднюю оценку своим достижениям, не в полной мере довольны тем, как складывается их профессиональный путь. Низкий уровень удовлетворённости карьерой характерен для 45% специалистов – они дают низкую оценку своим достижениям, разочарованы своими профессиональными успехами.

Результаты диагностики по методике «Мотивация к карьере» (авторы Ф. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Бахубер, адаптация Е.А. Могилевкина) представлены на рисунке.

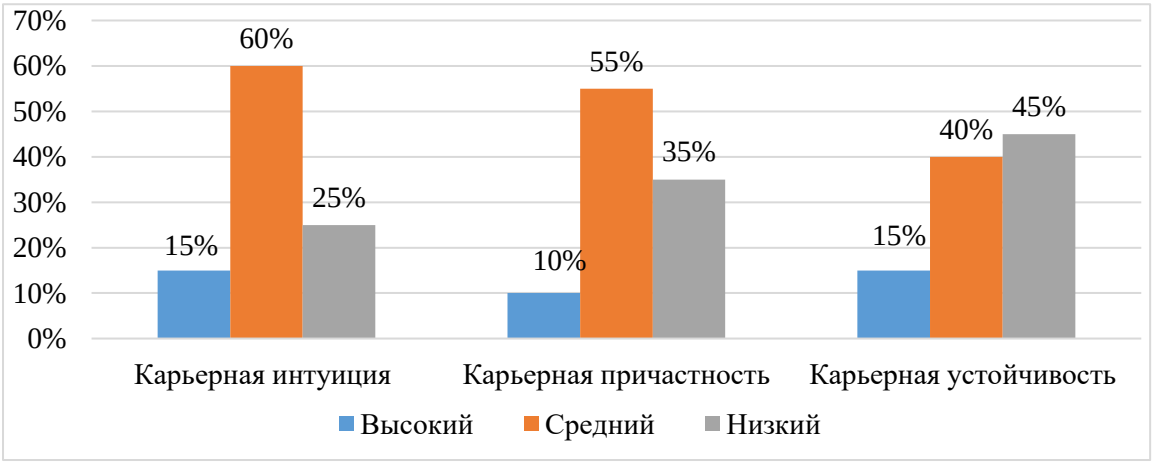


Рисунок – Уровень мотивации к карьере у медицинских сестер по методике «Мотивация к карьере» (авторы Ф. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Бахубер, адаптация Е.А. Могилевкина)

Как показано на рисунке 1, по шкале «Карьерная интуиция» у 15% выявлены высокие показатели, у 60% – средние показатели, у 25% – низкие показатели. Так, для большей части медицинских сестер характерна средняя степень развития карьерной интуиции, что проявляется в адекватной оценке своих карьерных перспектив, которая сформирована на понимании своих сильных и слабых сторон, компетенций в отношении профессионального роста. У них хорошо развито умение преобразовывать свои карьерные цели и проявлять активность для того, чтобы достигать поставленных целей.

По шкале «Карьерная причастность» у 10% выявлены высокие показатели, у 55% – средние показатели, у 35% – низкие показатели. Медицинские сестры с низкой степенью развития карьерной причастности отличаются умеренной готовностью работать с максимальными усилиями ради достижения целей всей организации, не стремятся реализовать себя в карьере, преобладают, в первую очередь, собственные цели, а не цели организации, не готовы пренебрегать своей активностью в других жизненных сферах ради работы.

По шкале «Карьерная устойчивость» у 15% выявлены высокие показатели, у 40% – средние показатели. Для медицинских сестер (45%) с низкими показателями характерна слабая степень развития карьерной устойчивости. Они обладают слабо развитыми навыками приспособления к меняющимся условиям, не способностью успешно справляться с трудностями и барьерами, возникающим в профессиональной деятельности, не характеризуются настойчивостью в решении сложных задач на пути карьерного роста.

Таким образом, медицинские сестры обладают преимущественно средней степенью развития карьерной интуиции, умеренной степенью развития карьерной причастности и низкой степенью развития карьерной устойчивости. У них умеренно сформировано понимание своих компетенций в отношении профессионального роста и умение преобразовывать свои карьерные цели, умеренной готовностью работать с максимальными усилиями ради достижения целей всей организации, слабо развиты навыками приспособления к меняющимся условиям, способностью успешно справляться с трудностями в профессиональной деятельности. Однако, есть и специалисты, обладающие низкими показателями по данным характеристикам.

Результаты, полученные с помощью опросника мотивации профессиональной деятельности (по А.А. Крылову), показывают, что мотивы собственного труда выявлены у 24% медицинских сестер. Они демонстрируют ориентацию на общую занятость, на сам процесс труда, на результативную деятельность без учета специфики профессии. Мотивы социальной значимости труда преобладают у 19% медицинских сестер. Для них характерна гуманистическая направленность, ориентация на постоянное освоение новых умений, знаний, высокая оценка общей пользы и значимости труда. Мотивы самоутверждения в труде доминируют у 45% медицинских сестер. Им важно полное самовыражение в труде, качество и высокий уровень достижений в профессиональной деятельности. Мотивы профессионального мастерства преобладают у 12% медицинских сестер. Для них характерно стремление быть общепризнанно лучшим в профессиональной деятельности, как для самого себя, так и для окружающих. Таким образом, у большей части медицинских сестер преобладают мотивы самоутверждения в труде – им особенно важно полное самовыражение в труде, качество и высокий уровень достижений в профессиональной деятельности, ориентация на общую занятость, на сам процесс труда.

Корреляционный анализ с помощью критерия корреляции Спирмена выявил статистически значимые коэффициенты корреляции между показателями удовлетворённости карьерой и профессиональной мотивацией медицинских сестер ($p \leq 0,05$) *Карьерная интуиция, карьерная причастность, карьерная устойчивость, мотивы самоутверждения в труде* положительно коррелируют с *удовлетворенностью карьерой*. Чем выше оценка своих карьерных перспектив, сформированная на понимании компетенций, готовность работать с максимальными усилиями ради достижения целей всей организации, способность много времени работать сверхурочно; сформированные навыки приспособления к меняющимся условиям, способность успешно справляться с трудностями в профессиональной деятельности, настойчивость в решении сложных задач на пути карьерного роста; значимость самовыражения в труде, тем выше удовлетворённость своими профессиональными успехами и достигнутыми результатами, ощущение смысла своих усилий в профессиональной деятельности. *Мотивы собственного труда* отрицательно коррелируют с *удовлетворенностью*

карьерой. Чем выше ориентация на общую занятость, на сам процесс труда, на результативную деятельность без учета специфики профессии, тем ниже удовлетворённость своими профессиональными успехами и достигнутыми результатами, ощущение смысла своих усилий в профессиональной деятельности.

Заключение. Для преодоления профессиональных кризисов у медицинских сестер есть необходимость в психологическом сопровождении специалистов, поддержке их в стремлении к профессиональному росту и развитию, переосмыслении ими профессионального пути, обращении к новым возможностям и развитию новых навыков и компетенций. Создание условия для реализации профессионального потенциала, могут способствовать преодолению кризиса и построению успешной карьеры в медицинской сфере. Изучение психологических особенностей профессионального кризиса личности, раскрытие механизмов его переживания позволят спроектировать технологию психологического сопровождения в процессе профессионального становления.

Список использованной литературы:

1. Садовникова, Н.О. Психология профессионального кризиса личности: монография / Н.О. Садовникова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2021. – С.-21.

2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с

3. Поварёнков, Ю.П. Характеристика кризисов карьерного и профессионального пути человека / Ю.П. Поваренков // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2020. – № 1 (39). – С. 109-122.

4. Зобнина, Т.В. Исследование кризисных ситуаций в профессиональной жизни человека / Т.В. Зобнина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2010. – № 2. – С. 33-36.

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

УДК 37.014:376:316.472

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕССА

Ресурсная деятельность в образовании – это деятельность, направленная на реализацию и внедрение результатов экспериментальной и инновационной работы в общеобразовательную практику. Для такой деятельности необходима концентрация ресурсов: кадровых, материально-технических, научно-методических в специально созданном ресурсном центре. Статья посвящена вопросам сетевого взаимодействия Регионального ресурсного центра инклюзивного образования ВГУ имени П.М. Машерова и учреждений образования и производственной сферы – партнеров университета.

Ключевые слова: ресурс, сетевое взаимодействие, субъекты инклюзивного процесса, инклюзивная культура.

NETWORKING IN THE FIELD OF EDUCATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF INCLUSIVE CULTURE AMONG THE SUBJECTS OF THE INCLUSIVE PROCESS

Resource activity in education is activity aimed at the implementation of the results of experimental and innovative work in general education practice. For such activities, it is necessary to concentrate resources: human, logistical, scientific and methodological in a specially created resource center.

The article is devoted to the issues of network interaction between the Regional Resource Center for Inclusive Education of the Vitebsk State University after P.M. Masherov and educational and industrial institutions – partners of the university.

Keywords: resource, network interaction, subjects of the inclusive process, inclusive culture.

Введение. На сегодняшний день в нашей стране, как и во всем мире активно пересматриваются подходы к образованию, что связано с внедрением системы инклюзивного образования. Являясь логическим продолжением системы интегрированного обучения и воспитания, инклюзивное образование обеспечивает более совершенные и гибкие подходы к организации образовательного процесса и взаимодействия с каждым обучающимся.

Система образования в Республике Беларусь имеет уникальный 29-летний опыт функционирования интегрированного обучения и воспитания, в условиях которого обучаются более 70% детей, нуждающихся в получении специального образования. Специальное образование или коррекционно-педагогическую помощь в учреждениях образования в нашей стране получают обучающиеся с нарушениями речи, зрения, слуха, функций опорно-двигательного аппарата, трудностями в обучении, расстройствами аутистического спектра, с интеллектуальными нарушениями, с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Конечно же инклюзивное образование предусматривает возможности организации обучения и воспитания всех обучающихся, вне зависимости от их различий, особенностей, «инаковости». Одним из первых документов в области инклюзивного образования стала *Концепция развития инклюзивного образования в Республике Беларусь* (приказ Министерства образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608). В соответствии с Концепцией ***инклюзивное образование*** рассматривается как *закономерный процесс в развитии образования, базирующийся на признании того, что все обучающиеся могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними* [1]. Продолжение темы инклюзии получило развитие в *Национальном плане действий по реализации в Республике Беларусь Конвенции о правах инвалидов на 2017-2025 годы* и *Государственной программе «Образование и молодежная политика» на 2016-2020 г., 2021-2025 годы, Концепции развития системы образования Республике Беларусь до 2030 года.* В соответствии с *изменениями Кодекса Республики Беларусь об образовании* (одобрен Советом Республики 22.12.2021 г.) закреплен ***принцип инклюзии в образовании*** как один из принципов государственной политики в сфере образования, а его реализация – в качестве одного из основных ее направлений. Реализация *принципа инклюзии в образовании обеспечивает равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося (одаренного, талантливого, обучающегося, индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами).*

В развитии инклюзивного образования Т. Бут и М. Эйнскоу выделяют три важнейших компонента: 1) разработка *инклюзивной политики* (развитие школы для всех, поддержка разнообразия); 2) создание *инклюзивной культуры* (построение школьного сообщества,

принятие инклюзивных ценностей); 3) развитие *инклюзивной практики* (управление процессом обучения, мобилизация ресурсов) [2]. Перечисленные составляющие должны присутствовать на всех уровнях реализации инклюзивного образования.

Одной из самых сложных категорий в рамках реализации инклюзивной практики являются обучающиеся с ОПФР. В нашей республике и в Витебской области, как и во всем мире, наблюдается тенденция к увеличению таких обучающихся. Так, прирост детей с ОПФР составил: 2018 г. – 161 694; 2019 – 166 186; 2020 – 170468; 2021 – 176 290; 2022 – 179 397, 2023 – 183 158), из них 16 тысяч имеют инвалидность (8,7 % от общего количества детей с ОПФР). По данным ЦКРОиР в Витебской области увеличение детей с ОПФР за последние 5 лет было следующим: 2019 год – 18880; 2024 – 19806, из них с инвалидностью 1918 (9,7% от общего количества детей с ОПФР). Рассмотрим представленность нарушений психофизического развития *по ведущему дефекту*: детей с нарушениями речи – 16004 (80,8% от общего количества детей с ОПФР), с интеллектуальной недостаточностью – 1116 (5,6%), с трудностями в обучении – 1408 (7,1%), с расстройствами аутистического спектра (РАС) – 524 (2,6%), с тяжелыми и множественными нарушениями развития – 236 (1,2%), с нарушениями слуха – 112 (0,6%), с нарушениями зрения – 133 (0,7%), с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата – 81 (0,4%), с другими нарушениями – 194 (1%).

Анализ качественных особенностей детей говорит о том, что распространенность патологии и заболеваемость среди детей ежегодно увеличивается на 4–5%. Доля здоровых новорожденных за последние годы снизилась с 48 % до 26 %; 74% новорожденных рождаются физиологически незрелыми, с проблемами здоровья; до 86% имеют неврологическую патологию (перинатальное поражение ЦНС); не более 10% детей дошкольного и 4% детей школьного возраста можно считать абсолютно здоровыми; каждый 65 – ребёнок с РАС (А.А. Баранов, Л. С. Намазова-Баранова, О. И. Маслова, Г. В. Яцык и др.) [3, с. 5].

Кроме того, выявляются новые группы детей, которые нуждаются в специальном образовании и психолого-педагогическом сопровождении: с гипердинамическим синдромом; синдромом дефицита внимания; гиперактивностью; кохлеарным имплантом и др. Для работы с этими категориями требуется создание специальных условий, научно обоснованных методик и технологий обучения и коррекционной работы, наличия необходимых ресурсов (материально-технических, научно-методических, организационных, интеллектуальных, информационных и др.), выстроенного психолого-педагогического сопровождения в зависимости от особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей.

Реализация принципа инклюзии в образовании у всех субъектов образовательного процесса (педагогов, психологов, воспитателей и др.) вызывает определенные трудности методического, психологического, социального характера, а также сетевого взаимодействия друг с другом. Кроме того, родители (законные представители) обучающегося любой инклюзивной группы включается во взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, являясь определенным заказчиком и потребителем образовательных услуг.

Необходимость в открытии ресурсного центра инклюзивного образования в вузе, сетевом взаимодействии с учреждениями-партнерами продиктована также важной задачей деятельности ресурсного центра, а именно: психолого-педагогическое сопровождение студентов с ОПФР и инвалидностью, успешная адаптация их к условиям обучения в вузе, организация инклюзивной образовательной среды и универсального дизайна, наличие ассистивных технологий и средств в коммуникации с ними, вариативность программ, использование средовых ресурсов и др.

Приведем статистику по студентам с ОПФР и инвалидностью в 2024-2025 учебном году. Так, на 01.10.2024 г. на дневной форме получения образования (7 факультетов)

обучаются 24 студента, имеющих либо статус инвалида или значительные нарушения состояния здоровья, из них нарушения зрения (глаукома, пануевит глаза, другие нарушения зрения) выявлены у 4 студентов; опорно-двигательного аппарата (сколиоз, врожденное недоразвитие левой верхней конечности, подвывих головки предплечья, остеогрипоз, вывих лучевой кости на конечности, укорочение или отсутствие конечностей, хондродисплазия тазобедренных суставов, несовершенный остеогенез («Синдром хрустального человека») и др. – у 9; онкология – у 4; сахарный диабет – у 1; болезнь сердца – у 1; муковисцитоз – у 1. Инвалидами детства являются 8 студентов (1, 2 и 3 степени утраты здоровья); 1 группа инвалидности – у 1 студента; 2 группа – у 1; 3 группа – у 12. Кроме того, на дневной и заочной форме получения образования обучаются также магистранты, аспиранты с той или иной формой инвалидности.

Остановимся на имеющихся дефинициях понятия «сетевое взаимодействие в системе образования». Так, современными белорусскими (Т.Н. Байбардина, В.Н. Голубовский, А.И. Жук и др.) и российскими (М.Б. Захарова, Л.Г. Логинова, А.А. Пивоваров, А.С. Поддубная, Е.В. Самсонова и др.) учеными ***сетевое взаимодействие*** рассматривается как *система связей и отношений, способствующих наиболее эффективному использованию имеющихся ресурсов в определенной области; взаимодействие учреждений образования в виртуальной среде для совместного использования своих образовательных ресурсов.* О.В. Огороднова, И.В. Патрушева под *сетевым взаимодействием в сфере образования* понимают *разные по типу и масштабам связи между учреждениями образования, организациями и людьми для достижения каких-либо общих целей, а также система связей и отношений, способствующих наиболее эффективному использованию имеющихся ресурсов в определенной области* [4, с. 120]. Т.В. Жук рассматривает ***сетевое взаимодействие в системе образования детей с инвалидностью*** как *совместную деятельностью всех заинтересованных субъектов в решении задач формирования инклюзивной культуры, которыми являются не только педагогические работники, но и представители разных ведомств и организаций (органов управления, финансовых учреждений, общественных организаций, СМИ и др.)* [5, с. 4]. По мнению Н.А. Мёдовой и Н.В. Жигинас, все учреждения, участвующие в межведомственном взаимодействии в инклюзивном образовании, представлены либо учреждениями *сопровождения,* либо *социализации* [6, с. 99].

Следует отметить, что при сетевой организации взаимодействия в области инклюзивной практики включаются опосредованные связи всех его субъектов и у каждого ее участника появляется возможность развития и совершенствования имеющихся общих инклюзивных ценностей, а также содействия формированию инклюзивной культуры у специалистов в процессе образования обучающихся с ОПФР.

Для организации и осуществления сетевого взаимодействия в сфере инклюзивного образования с 1 марта 2023 года у нас в вузе функционирует *Региональный ресурсный центр инклюзивного образования (РРЦИО).* Мы рассматриваем *ресурсный центр инклюзивного образования как базу (личностную, материальную, информационную, методическую), целевое назначение которой – повышение качества общего среднего, специального, дополнительного образования, квалификации педагогов и психологов и других специалистов, работающих с лицами с ОПФР и инвалидностью, и осведомленности родителей в образовательных потребностях своих детей и возможностях оказания им помощи.* Цель статьи – описание сетевого взаимодействия РРЦИО ВГУ имени П.М. Машерова и учреждений образования – партнеров университета, а также учреждения производственной сферы, где профессиональную деятельность реализуют лица с нарушениями зрения.

Материал и методы. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования; анализ нормативно-правовых документов в области специального и инклюзивного

образования [1; 7; 8]; методы обобщения и систематизации; анализ моделей сетевого взаимодействия образовательных и иных организаций республиканского и регионального уровней [4; 5; 6; 9: 10]; анализ опыта деятельности ресурсных центров инклюзивного образования республиканского и регионального уровней в Российской Федерации и Республики Беларусь [5; 6; 9].

Результаты и их обсуждение. В реальной практике последних лет активно разрабатываются и внедряются различные модели образовательных сетей. Выбор модели развития сети учреждений образования основывается на учете внешних и внутренних ресурсов по обеспечению качественного доступного образования всех обучающихся. Охарактеризуем самые распространенные *модели сетевого взаимодействия* (МСВ) [9].

МСВ на основе стратегического партнерства образовательных организаций. Основана на стратегическом партнерстве организаций общего, дополнительного, высшего, среднего и профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов общественных организаций. При стратегическом партнерстве каждый участник сети имеет свои ресурсы, дополняющие друг друга для решения определенной задачи. Основой функционирования сети по этой модели являются конкретные проекты («временные связи»). Данная сетевая модель основана на идее обмена образовательными ресурсами учреждений образования, входящих в сетевое взаимодействие. Такой обмен становится эффективным, когда сеть состоит из учреждений, ресурсы которых дополняют друг друга.

МСВ на основе ресурсного центра (РЦ). Эта модель представляет собой интеграцию нескольких учреждений образования вокруг одной из них, обладающей наибольшим материальным и кадровым потенциалом, которая для остальных учреждений образования будет выполнять роль РЦ, который обеспечивает сопровождение образовательного процесса кадрами, программами, учебными материалами, специальным оборудованием, проводит консультации педагогов и специалистов. РЦ могут быть учреждения образования, организации, образовательный, кадровый и материально-технический потенциал которых достаточен для удовлетворения образовательных потребностей обучающихся. РЦ на основе данной модели могут быть вузы, научные организации, методические центры.

МСВ на основе аутсорсинга. В инклюзивном образовании идея привлечения сторонних организаций, работающих в режиме аутсорсинга, обоснована дефицитом специальных образовательных условий для детей с ОПФР в учреждениях образования и недостаточными компетенциями педагогического персонала. *Аутсо́рсинг* означает использование внешнего источника ресурса. В рамках образовательного аутсорсинга учреждения образования получает возможность сосредоточить все внутренние ресурсы на основных видах образовательной деятельности, передав остальные (методические, консультационные, поддерживающие и др.) функции профессиональному партнеру – аутсорсеру. В отличие от услуг простого сервиса и поддержки, имеющих разовый характер, в сферу образовательного аутсорсинга переходят функции профессиональной поддержки методических и организационных систем образования и его инфраструктуры на основе длительного контракта. В профессиональной литературе называются следующие выгоды использования образовательного аутсорсинга: 1) освобождение внутренних ресурсов, что дает возможность сконцентрироваться на ключевых аспектах основной образовательной деятельности и получить синергетический эффект; 2) оптимизация образовательных процессов; 3) снижение затрат и уменьшение инвестиций в образовательную инфраструктуру; 4) повышение способности быстро реагировать на внешние изменения; 5) улучшение качества образовательных услуг в целом.

На основе анализа существующих практик сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании нами в качестве модельного образца (рисунок) представлен опыт взаимодействия РРЦИО с региональными *субъектами инклюзивного образования* (три

субъекта) – *партнерами по сетевому взаимодействию* – два учреждения специального образования (ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (ВОЦКРОиР), ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (ВГЦКРОиР)) и производственное унитарное учреждение «Элект» ОО «БелТИЗ» (УП «Элект» ОО «БелТИЗ»).

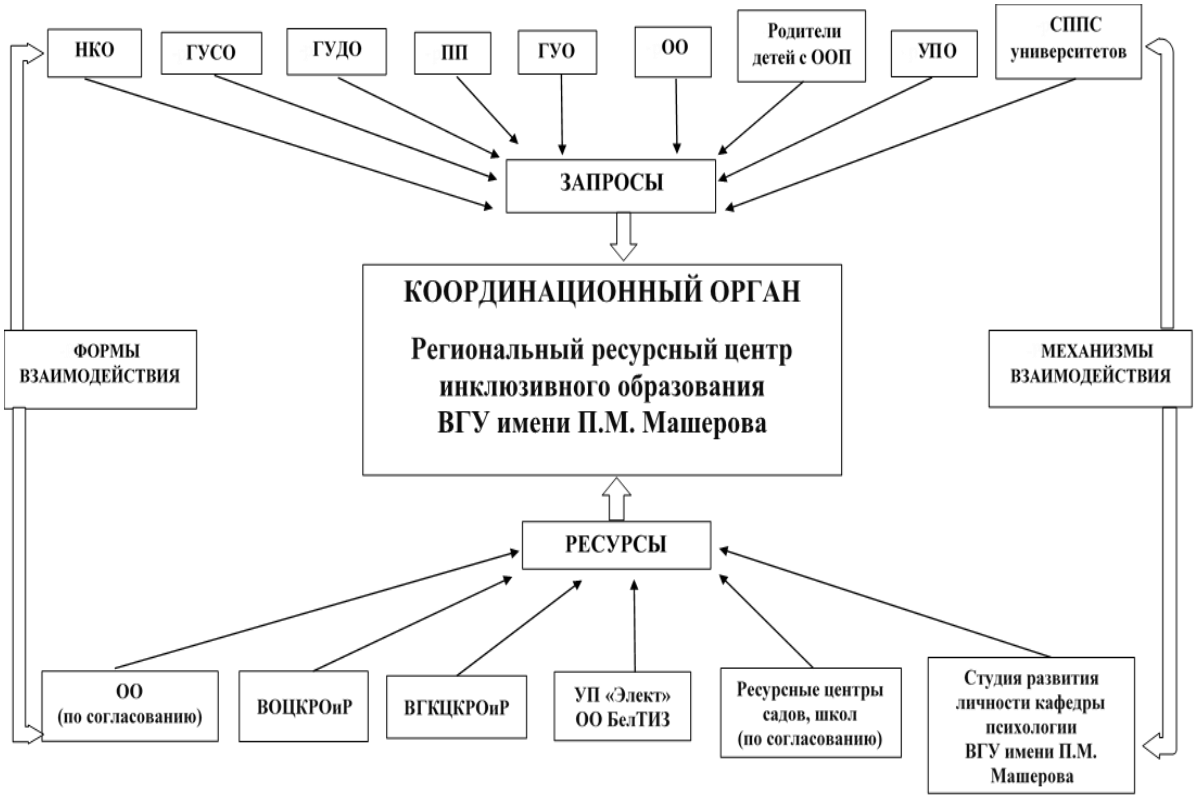


Рисунок – Сетевое взаимодействие Регионального ресурсного центра ВГУ с учреждениями –партнерами

Примечание: НКО – некоммерческие организации; ГУСО – государственные учреждения специального образования; ГУДО – государственные учреждения дополнительного образования; ПП – производственные предприятия; ГУО – государственные учреждения образования; ОО – общественные организации; ООП – особые образовательные потребности; УПО – учреждения профессионального образования; СППС – социально-педагогическая и психологическая служба; ВОЦКРОиР – Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации; ВГЦКРОиР – Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации; УП – унитарное предприятие; БелТИЗ – Белорусское общество инвалидов по зрению.

Основу ресурсной сети как конструкции составляют: 1) *узлы сети* – ее отдельные структуры, представляющие собой, с одной стороны, учреждения и организации, реализующие инклюзивную практику и формирующие запрос на ресурсное обеспечение через координирующий орган (РРЦИО), а с другой – ресурсные организации, которые такой ресурс могут предоставить, информация о котором аккумулируется в координирующем органе; 2) *система отношений,* включая формы и механизмы взаимодействия, такие как управление, распределение / присвоение ответственности, отношений собственности, предметов ведения, регламентов принятия решений; 3) *разделение видов деятельности и ответственности за выполнение конкретных задач между участниками сети*; 4) *нормативное правовое и организационно-техническое обеспечение сети* [10, с. 50].

Для обеспечения функционирования данной модели необходимо исследование дефицитов и запросов учреждений образования, общественных организаций, предприятий, обеспечение этих запросов, которые могут предоставить ресурсные организации, механизмов сетевого взаимодействия, позволяющих развивать инклюзивную образовательную среду, обеспечивать инклюзивную практику, формировать инклюзивную культуру у представителей субъектов сетевого взаимодействия.

Стартовым документом в области сотрудничества с учреждениями-партнерами стал *договор о сотрудничестве*. После заключения договора о сотрудничестве вуз и учреждения-партнеры назначали должностное лицо, ответственное за взаимодействие с РРЦИО. В соответствии с договором о сотрудничестве РРЦИО проводит оценку условий доступности и качества образования для лиц с ОПФР и инвалидностью в условиях учреждения-партнера, инфраструктурной, информационной и учебно-методической доступности, включая наличие специальных условий, адаптированных образовательных программ и др.

На основе оценки условий доступности и качества образования для лиц с ОПФР и инвалидностью РРЦИО, а также с целью планирования совместных мероприятий с учреждениями-партнерами вуз и учреждения-партнеры совместно разрабатывали «дорожную карту мероприятий вуза и учреждения-партнера (план)» по развитию специального и инклюзивного образования и обеспечению доступности образования для лиц с ОПФР и инвалидностью (далее – «дорожная карта»). «Дорожная карта» утверждалась руководителем вуза и руководителями учреждений образования и предприятия. «Дорожная карта» предусматривает организацию мероприятий, проводимых вузом, ВОЦКРОиР, ВГЦКРОиР, ОО «Элект» БелТИЗ (конференции, семинары, совещания, вебинары, мониторинги, исследования, мастер-классы), создание совместных рабочих групп для решения задач специального и инклюзивного образования и форм содействия в рамках реализации учебных и производственных практик, реализации тем дипломных, магистерских диссертаций по заявкам партнеров вуза. «Дорожная карта» разрабатывается на каждый учебный год с учетом потребностей вуза, учреждений-партнеров и актуальных вопросов специального и инклюзивного образования.

РРЦИО с учетом информации, представленной в «карте доступности учреждения-партнера», и в соответствии с «дорожной картой» осуществляет содействие по вопросам развития специального и инклюзивного образования и обеспечения доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и ОПФР в вузе-партнере. В целях координации взаимодействия с учреждениями-партнерами РРЦИО проводит не реже одного раза в месяц онлайн-совещания с координаторами взаимодействия с РРЦИО. При необходимости координаторы взаимодействия могут инициировать дополнительные совещания.

РРЦИО осуществляет консультационную поддержку учреждений-партнеров в форме очных и дистанционных консультаций. РРЦИО совместно с учреждениями-партнерами осуществляет разработку и функционирование модели сетевого взаимодействия для развития условий по обучению лиц с ОПФР и инвалидностью и содействию в профессиональной самореализации выпускников с инвалидностью, а также выявляет, систематизирует и распространяет лучшие практики учреждений-партнеров.

Результатом взаимодействия РРЦИО и учреждений-партнеров является создание единой цифровой среды системы специального и инклюзивного образования, разработка организационно-управленческой модели обеспечения специального и инклюзивного образования и сопровождения лиц с ОПФР и инвалидностью, повышение инклюзивной культуры участников инклюзивного процесса и др.

Реализация сетевого взаимодействия позволит: 1) обеспечить обмен образовательными ресурсами между всеми участниками ресурсной сети с целью улучшения качества образования лиц с ОПФР и инвалидностью; 2) организовать и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОПФР и инвалидностью; 2) создать условия для

подготовки специалистов разных служб и ведомств к работе в едином инклюзивном пространстве региона; 3) проводить эффективные мониторинги доступности и качества услуг для обучающихся с ОПФР и инвалидностью; 5) осуществлять обмен информацией и успешными практиками в сфере социальной и образовательной инклюзии.

***Формы взаимодействия участников ресурсной сети (РС)**:* 1) групповые обучающие и практические семинары; 2) тренинги командного взаимодействия «Команда. Энергия. Результат»; 3) профессиональные студии; 4) педагогические мастерские; 5) выездные конференции, семинары и др.; 6) проведение консилиумов междисциплинарной командой специалистов ПМПК; 6) индивидуальное (организационное и методическое) консультирование; 7) взаимопосещение; 8) супервизия специалистами РРЦИО работы специалистов учреждений по их запросу; 9) оказание индивидуальной социально-педагогической и психологической помощи.

Реализация МСВ на практике не всегда показывает теоретически спрогнозированные результаты, поэтому необходимо проводить оценку эффективности ее функционирования. В качестве оснований для экспертных оценок могут выступать 4 (четыре) критерия оптимальности РС и соответствующие им показатели.

***Критерий 1. Оздоровительная эффективность РС**:* 1) уменьшение процента обучающихся с ОПФР, включенных в реализацию профилактических программ сохранения здоровья; 2) увеличение процента обучающихся с ОПФР, у которых наблюдается стабилизация или улучшение уровня физического, психического и социального здоровья; 3) удовлетворенность родителей процессом включения обучающихся с ОПФР в реализацию профилактических программ сохранения здоровья.

Критерий 2. Социальная эффективность РС: 1) положительная динамика отношения нормотипичных обучающихся к обучающимся с ОПФР и инвалидностью; 2) готовность специалистов к работе в условиях инклюзивного образования; 3) положительная динамика отношения родителей нормотипичных обучающихся к инклюзивным мероприятиям, осуществляемым в учреждениях образования; 3) увеличение количества инклюзивных внеучебных мероприятий в учреждениях образования; 4) улучшение качества работы СППС.

***Критерий 3. Качество реализации разделов программы*:** 1) разнообразие оздоровительных маршрутов, предлагаемых детям с ОПФР и инвалидностью; 2) материально-техническое оснащение оздоровительной работы; 3) кадровое обеспечение решения задач сети; 4) объем информационных ресурсов и доступность их участникам сети.

Критерий 4. Общественный резонанс реализации РС: 1) заинтересованность администраций учреждений – партнеров в продолжении сетевого взаимодействия; 2) удовлетворенность сотрудников учреждений – партнеров, задействованных в реализации профилактических программ сохранения здоровья лиц с ОПФР и инвалидностью организацией этой деятельности; 3) апробация результатов реализации МСВ в научно-педагогическом сообществе; 4) диссеминация опыта сетевого взаимодействия среди учреждений, осуществляющих инклюзивное образование.

Заключение. Таким образом, под *сетевым взаимодействием в процессе образования обучающихся с ОПФР и инвалидностью* следует понимать *совместную деятельность органов управления, образовательных и других организаций, учреждений, общественных структур, заинтересованных в решении задач обеспечения равного доступа всех обучающихся к получению определенного уровня образования.* При этом взаимодействие выстраивается на *принципах социального партнерства*, то есть обеспечивается максимальное согласование и реализация интересов участвующих субъектов. Механизм сетевого взаимодействия в региональном масштабе предполагает выстраивание вертикальных и горизонтальных связей как между учреждениями и ведомствами, так и между социальными и профессиональными сообществами. Сетевое взаимодействие позволяет

аккумулировать материально-технический, кадровый и методический ресурс учреждений и организаций.

В перспективе приоритетами сетевого взаимодействия на уровне региона должны стать: совершенствование комплексной инфраструктуры инклюзивной среды; реализация различных моделей работы с детьми с особыми образовательными потребностями; создание условий для всестороннего дополнительного образования и оздоровления гетерогенных групп детей; обобщение и распространение передового опыта сетевого взаимодействия в региональной системе инклюзивного образования; развитие инклюзивной культуры в образовательных организациях; создание специальных условий, зависящих от особых образовательных потребностей обучающихся; совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников и других специалистов; организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОПФР и инвалидностью и др.

Список использованной литературы:

1. Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс] / Сайт Министерства образования Респ. Беларусь – Минск, 2016. – Режим доступа: http://edu.gov.by. – Дата доступа: 11.10.2024.

2. Бут, Т. Показатели инклюзии : практ. пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под ред. М. Вогана ; пер. с англ. И. М. Аникеев. – М. : Перспектива, 2007. – 124 с.

3. Приходько, О.Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О.Г. Приходько, О.В. Югова; АНО «Совет по вопросам управления и развития». – Москва: ООО «Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис», 2015. – 145 с.

4. Огороднова, О.В. Региональные аспекты межведомственного взаимодействия в инклюзивном образовании / О.В. Огороднова, И.В. Патрушева // Историческая и социально-образовательная мысль, 2016. – Том 8. – № 5. – Часть 3. – С.- 119-124.

5. Жук, Т.В. Формирование инклюзивной культуры у субъектов сетевого взаимодействия в процессе образования детей с инвалидностью: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.08 Теория и методика профессионального образования /Т.В. Жук. – Минск, 2023. – 27 с.

6. Мёдова, Н.А. Модульная структура взаимодействия в рамках модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы / Н.А. Мёдова, Н.В. Жигинас // Вестник ТГПУ, 2012. – №8 (123). – С. 99-102.

7. Положение о порядке создания и функционирования ресурсного центра / Постановление Совета Министров Республики Беларусь 18.01.2023 № 39. // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 21.01.2023, 5/5127910.

8. Дорожная карта совершенствования межведомственного взаимодействия при оказании помощи лицам с ОПФР, инвалидностью и их семьям, подготовке и повышения квалификации кадров на 2022-2025г., подписанная министром образования Республики Беларусь А.И. Иванцом (07.10.2022), министром здравоохранения Республики Беларусь Д.Л. Пиневичем (03.10.2022), министром труда и социальной защиты Республики Беларусь И.А. Костевич (04.10.2022).

9. Самсонова, Е.В. Модели сетевого взаимодействия образовательных и иных организаций для решения задач развития инклюзивного образования / Е.В. Самсонова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.; RL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19060 (дата обращения: 23.10.2024).

10. Самсонова, Е.В. Исследование возможностей ресурсной сети для развития инклюзивной образовательной среды / Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Том 20. – № 2. – С. 47–62.

Лауткина С.В., доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by
Карпицкая А.М., студентка
karpitskaya_nastya@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.943-053.66

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Саморегуляция играет важную роль в процессе становления личности подростка как субъекта учебной деятельности. Изучение особенностей саморегуляции в подростковом возрасте имеет важное значение, так как эта способность формирует основы успешной адаптации и функционирования личности в обществе. Статья посвящена проблеме изучения стиля саморегуляции поведения у подростков.

Ключевые слова: саморегуляция, подросток, субъект учебной деятельности, личность.

FEATURES OF SELF-REGULATION IN ADOLESCENCE

Self-regulation plays an important role in the process of becoming a teenager's personality as a subject of educational activity. The study of the features of self-regulation in adolescence is important, since this ability forms the basis for successful adaptation and functioning of the individual in society. The article is devoted to the problem of studying the style of self-regulation of behavior in adolescents.

Keywords: self-regulation, teenager, subject of educational activity, personality.

Введение. Современное общество предъявляет высокие требования к личности подрастающего поколения. Успешное функционирование подростка в современных условиях существования требует от него гибкого поведения, проявления самостоятельности при планировании и осуществления планов по саморазвитию в различных видах деятельности.

Подростковый возраст является периодом бурного физического, психологического и социального развития, сопровождающимся значительными изменениями в самосознании, системе ценностей, поведении. Одним из ключевых аспектов этого развития является формирование саморегуляции.

Саморегуляция позволяет подросткам контролировать свои эмоции, поведение и мысли, адаптироваться к новым ситуациям, строить эффективные отношения с окружающими, достигать учебных и жизненных целей. Однако в этот период у подростков возникают трудности с саморегуляцией, связанные с гормональными изменениями, повышенной эмоциональной лабильностью, поиском собственной идентичности и незрелостью механизмов самоконтроля.

В современной психологии существуют различные подходы к пониманию сущности понятия «саморегуляция». Ряд зарубежных авторов (Ю. Куль, П. Кароли, Ж.М. Дьефендорф и др.) утверждают, что саморегуляция представляет собой совокупность процессов, позволяющих индивиду управлять собственным поведением в изменяющихся условиях. Саморегуляция состоит из внутренних и внешних процессов, которые позволяют субъекту осуществлять руководство его целенаправленной активностью на протяжении длительного времени, в ситуации изменения обстоятельств. Саморегуляция рассматривается в качестве устойчивого элемента, сопровождающего поведение индивида на длительном пути достижения цели. Саморегуляция состоит в изменении мыслей, эмоционального состояния, поведения, внимания индивида с помощью осмысления происходящего или с использованием специфических механизмов [1, с. 10].

В зарубежной психологии обнаруживается ряд моделей, объясняющий природу и факторы саморегуляции. Несмотря на наличие процессуальных, описательных и концептуальных различий теорий саморегуляции, ученые согласны в том, что процесс саморегуляции состоит из базовых волевых умений, самоконтроля, самоценности, самоэффективности и др.

В рамках концепции осознанной саморегуляции деятельности В.И. Моросановой предложена теория стилей произвольной саморегуляции. При этом, *стиль саморегуляции* определяется автором в качестве *«типичного способа регулирования, который устойчиво проявляется в разных ситуациях и видах психической активности индивида, индивидуально-типической специфики саморегуляции и реализации произвольной активности индивида»* [2, с. 59].

Особенности саморегуляции определяют специфику целей и своеобразие их достижения индивидом. Как отмечает В.И. Моросанова, именно «личностные структуры значительно влияют на то, какие цели и как ставит перед собой индивид, моделируют определенный индивидуальный профиль саморегуляции» [2, с. 124]. Критерием, который показывает эффективность саморегуляции, с позиций В.И. Моросановой, можно считать развитость звеньев структуры осознанной саморегуляции. Рассматривая стилевые особенности саморегуляции, автором были выделены *два уровня звеньев регуляции:*

1*) индивидуальные особенности регуляторных процессов, реализующих основные звенья системы саморегулирования, таких как планирование, моделирование, программирование и оценка результатов*. Основные линии индивидуальных различий состоят в разной степени развитости этих процессов или в различиях индивидуального «профиля» регуляции;

2) *стилевые особенности, которые характеризуют функционирование всех звеньев системы саморегуляции и являются одновременно регуляторно-личностными свойствами* (такие как самостоятельность, надежность, гибкость, инициативность) [3, с. 5].

В качестве интегральной характеристики саморегуляции выступает «общий уровень осознанной саморегуляции, отражающий актуальные возможности субъекта осознанно и инициативно управлять произвольной активностью» [3, с. 5]. Цель исследования – изучение стиля саморегуляции поведения у подростков.

Материал и методы. Метод теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования, психодиагностический метод: опросник «Стиль саморегуляции поведения – 98» – ССП – 98 (В.И. Моросанова).

Результаты и их обсуждение. Базой исследования выступила ГУО «Средняя школа № 20 г. Орши имени И.А. Флёрова». В исследовании приняли участие 45 учащихся 7-х классов, из них 22 мальчика и 23 девочки. Возраст испытуемых – 13-15 лет.

Для изучения саморегуляции у подростков применялся опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой. С помощью него можно выявить особенности индивидуальной саморегуляции, включая показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности. Наглядно результаты исследования свойств и процессов саморегуляции у подростков представлены на рисунке.

Исследование выявило достоверные различия в саморегуляции между мальчиками и девочками подросткового возраста. Анализ полученных результатов показывает, что у мальчиков, в основном, преобладают низкие показатели планирования, программирования, оценивания результатов, самостоятельности; на среднем уровне находятся показатели моделирования и гибкости. Низкие показатели свидетельствуют о слабо развитой потребности в планировании, частой смене планов, ситуативном и несамостоятельном выдвижении целей. Их планирование характеризуется недейственностью, малой реалистичностью, редким достижением поставленной цели. Для мальчиков свойственно неумение и нежелание продумывать последовательность своих действий.

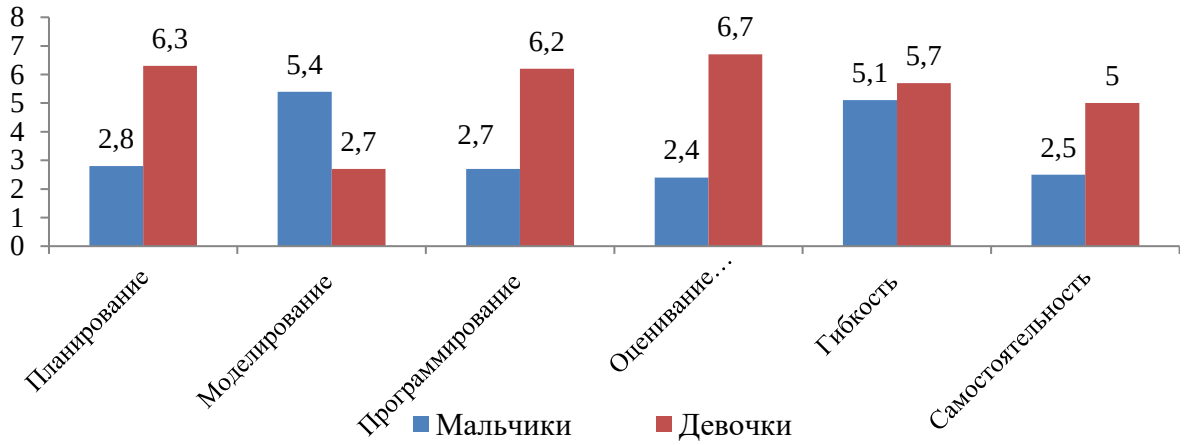


Рисунок – Результаты исследования свойств и процессов саморегуляции у подростков (ср.знач.)

В подростковом возрасте мальчики отличаются импульсивным поведением, недостаточной сформированности программы действий, что приводит к столкновению неадекватных полученных результатов целям деятельности. Также можно говорить об их не критичности к собственным действиям, игнорировании своих ошибок, неустойчивости субъективных критериев успешности, что влечет за собой ухудшение качества результатов при условии увеличения объема работы, а также нестабильность психического состояния.

По шкале «Самостоятельность» у мальчиков прослеживается зависимость от мнения и оценок других людей или подчиненности другим людям и другому мнению, что проявляется в неспособности к разработке собственных планов и программ действий, некритичном отношении к чужим рекомендациям.

Средние показатели по моделированию и гибкости свидетельствуют о способности мальчиков выделять существенные условия для достижения целей в текущей и актуальной ситуации. Также мальчики гибко изменяют модель этих условий и программу действий при необходимости; они умеренно пластичны.

Шкала «Гибкость» диагностирована у мальчиков и девочек на среднем уровне. Это говорит о том, что у подростков, не взирая на гендерные различия, наблюдается средняя степень сформированности регуляторной гибкости, то есть невысокая способность перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Анализ результатов исследования свойств и процессов саморегуляции показывает, что у девочек подросткового возраста, в основном, преобладают средние величины. Исключение составляет шкала «Моделирование». Она находится на низком уровне. Изучая данные процессы можно указать на сформированную у девочек потребность в осознанном планировании своей деятельности, на самостоятельное выдвижение целей деятельности. Их планы отличаются умеренной реалистичностью, достаточной детализированностью и иерархичностью, действенностью и устойчивостью. Отмечается сформированная потребность продумывать способы собственных действий для достижения поставленных целей.

У девочек также отмечается адекватность самооценки, сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки успешности деятельности. Можно выделить их автономность в организации активности, способность самостоятельно планировать свое поведение, осуществлять организацию деятельности по достижению цели, возможность контролировать процесс ее реализации, анализировать и оценивать результаты деятельности.

По шкале «Моделирование» у девочек обнаружены низкие показатели, что указывает на слабо сформированные процессы моделирования, результатом которого является неадекватная оценка существенных внутренних условий и внешних обстоятельств. Это

находит свое выражение в таких проявлениях как: фантазирование, резкие перепады отношения к развитию ситуации, понимание последствий собственных действий. Они характеризуются трудностями в определении программы действий, не всегда замечают изменение ситуации, что приводит к неудаче.

Заключение. Саморегуляция играет ключевую роль в эмоциональном, социальном и интеллектуальном развитии, способствует формированию устойчивости к стрессу и предотвращению проблемного поведения в будущем.

В подростковом возрасте в зависимости от пола в разной степени выражены те или иные свойства и процессы саморегуляции. У мальчиков подросткового возраста выше показатели по моделированию, у девочек выше показатели по планированию, программированию, оцениванию результатов, гибкости и самостоятельности. Также полезно подчеркнуть, что саморегуляция – это не статичное качество, а динамичный процесс, который можно развивать и улучшать в ходе обучения и практики. Подростки могут применять эффективные методы и техники саморегуляции, что откроет перед ними новые возможности для личностного и профессионального роста.

Список использованной литературы:

1. Кацеро, А.А. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии / А.А. Кацеро, А.В. Кобзарь // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. – 2014. – С. 10-12.
2. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 546 с.
3. Гунзунова, Б.А. Теоретические подходы к исследованию саморегуляции произвольной активности субъекта деятельности / Б.А. Гунзунова // Вестник Бурятского госуниверситета. 2010. – № 5. – С. 3-7.

Лауткина С.В., доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by
Мухина В.А., аспирант
vlada.muxina@yandex.by
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 37.091.212:[37.091.12+159.9-061]:376

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

В статье рассматриваются вопросы готовности будущих педагогов и психологов к инклюзивному образованию, а также содержание структурных компонентов такой готовности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, принцип инклюзии в образовании, готовность к инклюзивному образованию, лица с особенностями психофизического развития.

READINESS OF FUTURE TEACHERS AND PSYCHOLOGISTS TO IMPLEMENT THE PRINCIPLE OF INCLUSION IN EDUCATION: STRUCTURAL AND CONTENT CHARACTERISTICS

The article discusses the readiness of future teachers and psychologists for inclusive education, as well as the content of the structural components of such readiness.

Keywords: inclusive education, the principle of inclusion in education, readiness for inclusive education, face the peculiarities of psychophysical development.

Введение. Современное общество требует от специалистов в области образования высокой степени готовности к работе в условиях инклюзивного образования. В настоящее время развитие инклюзивного образования признается приоритетной задачей современной системы образования, как в Беларуси, так и за рубежом. Одним из первых документов в области инклюзивного образования была Концепция развития инклюзивного образования в Республике Беларусь (указ Министерства образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608). В соответствии с Концепцией ***инклюзивное образование*** рассматривается как *закономерный процесс в развитии образования, базирующийся на признании того, что все обучающиеся могут обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними.* Позже в соответствии с *изменениями Кодекса Республики Беларусь образовании* (одобрен Советом Республики 22.12.2021 г.) в статье 2 (Основы государственной политики в сфере образования) представлен ***принцип инклюзии в образовании,*** *обеспечивающей равный доступ к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых индивидуальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого обучающегося (одаренного, талантливого, обучающегося, индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами).*

Реализация принципа инклюзии в образовании предполагает высокую степень инклюзивной готовности специалистов (педагогов, психологов), работающих с различными категориями обучающихся – от одаренных до особенных. Особенно это важно на этапе обучения в вузе. На этом этапе инклюзивная готовность будет являться стартовой предпосылкой формирования как профессионального мышления и поведения будущего специалиста, так и основой его профессионально-педагогической компетентности [1, с. 6]. Инклюзивная готовность специалиста напрямую влияет на качество образования и социальную интеграцию лиц различных инклюзивных групп, среди которых одной из самых сложных является группа обучающихся с особенностями психофизического развития (ОПФР).

В последние годы выполнен ряд исследований, посвящённых вопросу готовности будущих педагогов и психологов к реализации принципа инклюзии в образовании (М.Ю. Айбазова, Т.Д. Буковей, А.С. Ильин, Т.Н. Мусева, Е.Ю. Никитина, Н.А. Пронина, Е.А. Спиридонова, В.В. Хитрюк, Л.А. Шипилина и др.) [2, с. 4]. Однако практика введения инклюзивного образования показывает, что будущие педагоги и психологи не обладают достаточными знаниями о специфике работы с детьми с ОПФР, не знают их индивидуально-типических особенностей, не владеют технологиями организации их учебной деятельности и взаимодействия со сверстниками и др. (С.В. Алехина, П.Р. Егоров, Д.В. Зайцев, И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова). Поэтому формирование инклюзивной готовности будущих педагогов и психологов к профессиональной деятельности в условиях реализации принципа инклюзии является одной из приоритетных задач современного образования [3, с. 3]. При этом важным моментом является выделение структурно-содержательных компонентов инклюзивной готовности. Данной проблематикой занимались белорусские (В.В. Хитрюк О.С. Хруль, Т.В. Тинтюк, Е.А. Лемех, Т.П. Евдокимова), российские (С.В. Алёхина, Л.В. Годовникова, Н.Н. Малофеев, Н.Я. Семаго и др.) и зарубежные (Р. Аткинсон, Т. Бут, М. Винзер, С. Петерс, Г. Стангвик) исследователи. *Цель статьи:* описание структурно-содержательных характеристик готовности будущих педагогов и психологов к реализации принципа инклюзии в образовании.

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. Термин ***«готовность»*** в различных словарях определяется с разных точек зрения (толковый словарь С.И. Ожегова – *«согласие что-то*

сделать»; толковый словарь Д.В. Дмитриева – *«добровольное и осознанное решение, направленное на деятельность»,* русский идеографический словарь (Н.Ю. Шведова, А.С. Белоусова, Н.Н. Занегина, Е.А. Смирнова, В.К. Юношева) – *«состояние, которое способствует выполнению решения»*). То есть готовность как состояние, осознанное и добровольное решение что-то делать можно рассматривать как системный процесс, т.е. с разных точек зрения и на разных уровнях. Так, структурный анализ готовности выявил разнообразие мнений исследователей. С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова, Е.Г. Самарцева выделяют в структуре инклюзивной готовности как *профессиональную,* так и *психологическую готовность*. *Профессиональная готовность*, по их мнению, включает следующие *виды готовности*: информационную как владение педагогическими технологиями, знания основ психологии и коррекционной педагогики, готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения, знания индивидуальных особенностей детей с ОПФР, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению [4, с. 85-86]. По мнению Е.Г. Самарцевой, *профессиональную готовность* составляют *компоненты*: *личностно-смысловой* (отражает установки и мотивацию педагога к инклюзивному образованию, включая его способность работать в условиях инклюзии и важные личностные качества), *когнитивный* (представляет систему знаний, необходимых для успешной реализации инклюзивного образования) и *технологический* (включает практические навыки применения методов и технологий, демонстрирует способность педагога создавать подходящую образовательную среду и использовать современные технологии в процессе обучения) [5, с. 11-12]. *Психологическая готовность*, соответственно, представляет собой эмоциональное принятия лиц с ОПФР (принятие-отторжение), готовность включать лиц с ОПФР в деятельность на уроке (включение-изоляция), удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [4, с. 85-86].

Крайне важно сформировать готовность к реализации принципа инклюзии на этапе подготовки будущих педагогов и психологов, а именно, на этапе обучения в вузе. Ряд ученых рассматривают следующие структурные компоненты инклюзивной готовности будущих педагогов и психологов: *мотивационный* (И.В. Возняк, И.В. Ивенских, О.В. Карынбаева, Ю.В. Шумиловская, О.В. Данилова и др.), *когнитивный* (В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская, О.В. Карынбаева, О.В. Данилова и др.), *ценностный* (И.В. Возняк, Е.Г. Самарцева, И.В. Ивенских, Е.Е. Лобанова и др.), *конативный* (Е.Е. Лобанова, О.В. Данилова), *рефлексивный* (В.В. Хитрюк, И.В. Возняк, И.В. Ивенских, Е.Е. Лобанова и др.), *действенный* (И.В. Возняк), *деятельностный* (Ю.В. Шумиловская, И.В. Ивенских, Е.Е. Лобанова).

Рассмотрим содержательно ***компоненты инклюзивной готовности*** в модели В.В. Хитрюк. Так, она выделяет: *когнитивный* (осознание объекта социальной установки и глубокое знание предметного содержания компетенции), *эмоциональный* (оценка объекта на эмоциональном уровне, определение эмоций симпатии или антипатии к нему), *мотивационно-конативный* (намерение проявлять определенное поведение в отношении объекта), *рефлексивный* (анализ профессиональной деятельности, в рамках которого исследуются процесс взаимодействия и общения участников инклюзивного образовательного пространства; образовательные результаты и собственные действия), *коммуникативный* (умение организовывать и поддерживать эффективное взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства; использование подходящих средств и методов коммуникации) [1, с. 13]. Выделенные Е.Е. Лобановой структурно-содержательные компоненты инклюзивной готовности представлены на рисунке [2, с. 9].

Успешное формирование инклюзивной готовности предполагает создание специальных условий, которые помогут будущим педагогам и психологам развить необходимые навыки. Поэтому инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке будущих педагогов и психологов, которые должны

четко понимать сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности обучающихся с ОПФР, реализовывать конструктивное психолого-педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательного процесса.

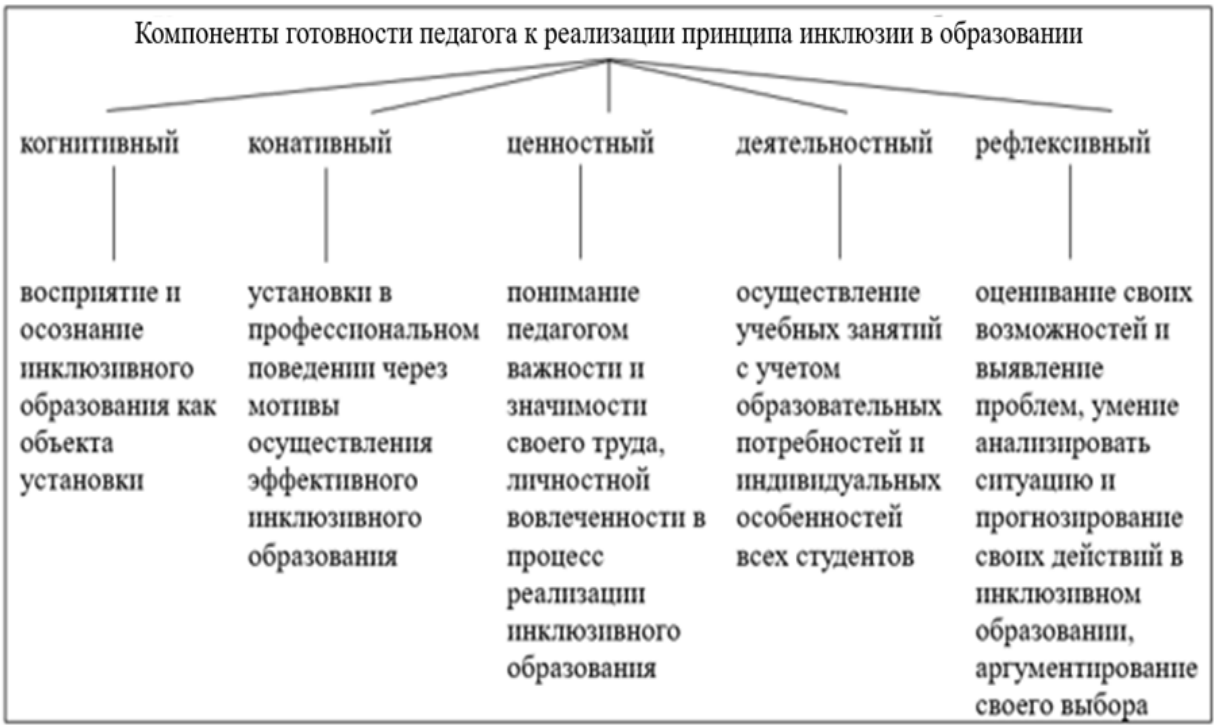


Рисунок – Компоненты готовности педагога к реализации принципа инклюзии в образовании (по Е.Е. Лобановой)

Ведущими педагогическими ***условиями***, способствующими формированию профессиональной готовности будущих педагогов и психологов к реализации принципа инклюзии в образовании являются: *личностные* (внутренняя и просоциальная мотивация к освоению и осуществлению инклюзивного образования; рефлексивность личностно-смыслового отношения к инклюзивному процессу); *программно-методические* (ресурсно-информационное обеспечение подготовки, применение коммуникационных технологий, Интернет-ресурсов; модульное построение процесса формирования готовности, обеспечение каждого обучающегося собственным пакетом программно-методических материалов; адаптация материала к исходному уровню готовности будущих педагогов; практико-ориентированность содержания подготовки на будущую инклюзивную деятельность; включение обучающихся в научно-исследовательскую работу через привлечение к проектной деятельности; использование проблемных, интерактивных, имитационных методов); *контрольно-оценочные* (обоснованные критерии и показатели для качественного мониторинга готовности к реализации принципа инклюзии в образовании; накопительный принцип оценивания; использование рейтинг-контроля знаний и умений) [4, с. 9].

Заключение. Таким образом, под понятием *«готовность к реализации принципа инклюзии в образовании»* мы понимаем «целостное, системное интегральное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, ценностных и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с ОПФР в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса». Вслед за Е.Е. Лобановой и В.В. Хитрюк, мы выделяем следующие *компоненты* готовности будущих педагогов и психологов к реализации принципа инклюзии в образовании:

когнитивный, эмоциональный, коммуникативный, рефлексивный, мотивационно-конативный, ценностный, деятельностный. Важными *условиями*, способствующими формированию профессиональной готовности к инклюзивному образованию, являются *личностные условия* (внутренняя и просоциальная мотивация, рефлексивность), *программно-методические условия* (ресурсно-информационное обеспечение, применение коммуникационных технологий, модульное построение процесса подготовки, адаптация материалов, практико-ориентированность процесса обучения, научно-исследовательская деятельность, использование активных методов обучения), *контрольно-оценочные условия* (обоснованные критерии и показатели, накопительный принцип оценивания, использование рейтинг-контроля).

Список использованной литературы:

1. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 ; 13.00.08 / В.В. Хитрюк ; ФГАОУ ВО «БФУ им. И. Канта». – Калининград, 2015. – 54 с.
2. Лобанова, Е.В. Развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в ВУЗе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7; 5.8.7 / Е.В. Лобанова ; ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова». – Магнитогорск, 2023. – 25 с.
3. Данилова, О.В. Формирование психологической готовности студентов к педагогической деятельности в инклюзивном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07; 19.00.07 / О.В. Данилова; ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет». – Санкт-Петербург, 2024. – 24 с.
4. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании/ С.В. Алёхина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
5. Самарцева, Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 ; 13.00.08 / Е.Г. Самарцева ; ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева». – Орёл, 2012. – 24 с.

Лауткина С.В., доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by
Щукин М.Н., студент
timofey181292@yandex.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.922.7:159.942:373.2

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО САДА

Эмоциональному интеллекту принадлежит существенная роль в развитии личности. Благодаря эмоциям возможно проникать вглубь внутреннего мира личности, описывать эмоциональную картину окружающей действительности. Также важной составляющей личности является стрессоустойчивость как интегральной характеристики устойчивости человека к возникновению различных форм стрессовых реакций. Статья посвящена проблеме изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости у воспитателей детского сада.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоции, стресс, стрессоустойчивость, воспитатели детского сада.

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND STRESS TOLERANCE OF KINDERGARTEN TEACHERS

Emotional intelligence plays an essential role in the development of personality. Thanks to emotions, it is possible to penetrate deep into the inner world of a person, to describe the emotional picture of the surrounding reality. Stress tolerance is also an important component of personality as an integral characteristic of human resistance to the occurrence of various forms of stress reactions. The reearch is devoted to the problem of studying the relationship between emotional intelligence and stress tolerance in kindergarten teachers.

Keywords: emotional intelligence, emotions, stress, stress tolerance, kindergarten teachers.

Введение. В настоящее время для успешной адаптации к запросам социума, личность должна обладать развитым эмоциональным интеллектом, высокой стрессоустойчивостью. Благодаря эмоциональному интеллекту люди учатся получать информацию о том, что происходит в окружающей действительности. Важность, и необходимость развития компонентов эмоционального интеллекта как факторов, способствующих личностному и профессиональному развитию человека и влияющих на его успешность в жизни, признается многими учеными (И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, М.А. Манойлова и др.).

Эмоциональный интеллект впервые упоминается М. Белдоком в 1964 году. Автор высказывает мнение о том, что существует не один вид интеллекта, положительно влияющий на жизнедеятельность человека, однако среди описанных видов особенно важным назван – эмоциональный интеллект. Также одними их первых экспериментальных исследований данного психологического конструкта были работы Дж. Майер (1995) и П. Селовей (2001) [1, с. 12].

Продолжили исследование эмоционального интеллекта Дж. Мэттьюс, М. Зайднер и Р. Робертс, которые определяют его как *способность идентифицировать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции в мышление и регулировать как позитивные, так и негативные эмоции у себя и других людей*. Р. Купер и А. Саваф под эмоциональным интеллектом понимали *способность чувствовать, понимать и эффективно применять силу и проницательность эмоций как источник энергии, информации, влияния человека* [2, с. 55].

Таким образом, под *эмоциональным интеллектом* следует понимать *способности к пониманию своих и чужих эмоций, а также и к управлению ими.* Человек, обладающий способностью к пониманию эмоций, отличается тем, что хорошо распознает эмоцию, то есть устанавливает факт наличия эмоционального переживания у себя или другого человека, может установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение, способен понимать причины и факторы, которые вызвали конкретную эмоцию, и последствия, которые за ней последуют. Эмоциональный интеллект отражает познание себя, навыки межличностного общения, способность к адаптации, управление стрессовыми ситуациями. Эмоциональный интеллект рассматривается как фактор самоактуализации личности, улучшения адаптационных возможностей индивида, эмоционального здоровья личности.

Понимание собственных и чужих эмоций помогает человеку сохранить самообладание и терпение в стрессовых ситуациях, определяет его стрессоустойчивость. В психологической науке существуют различные научные представления о феномене стрессоустойчивости. Ряд ученых рассматривают стрессоустойчивость как сложное интегральное образование (П.Б. Зибельман), другие – отождествляют его с эмоциональной стабильностью (Н.А. Аминов, Т. Рибо, Е.А. Милерян, Р. Раге, А. Холмс, и др.) или с психической устойчивостью (С.С. Лутер, М. Раттер), третьи – определяют как личностную характеристику (Е.П. Крупник, Е.Н. Лебедева). Нами под *стрессоустойчивостью*

понимается *интегральная характеристика устойчивости человека к возникновению различных форм стрессовых реакций, определяется индивидуально психофизиологическими, социально-психологическими, ценностными и мотивационными особенностями личности.* Ее важной чертой является способность выдерживать стрессовую ситуацию, обеспечивая внутреннюю сбалансированность и успешность деятельности (М.З. Газиева, Л.А. Китаев-Смык, А.В. Михеева, М.Ю. Питкевич, С.В. Субботин, М.В. Трофимова, А.Г. Фаустова и др.). Исследования показывают, что стрессоустойчивость может определять психическое здоровье и уровень стресса сотрудников. Особенно это важно для сотрудников учреждений образования. Чем выше уровень жизнестойкости, тем лучше состояние психического здоровья и менее негативная реакция на стресс. Сотрудники с высоким уровнем устойчивости могут эффективно переносить внешнее давление и неудачи и адаптироваться к ним за счет снижения уровня тревоги, депрессии и реакции на стресс [3, с. 25].

Цель исследования – выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости у воспитателей детского сада.

Материал и методы. Теоретический анализ литературы, методы обобщения и систематизации, тестирование, количественный и качественный анализ, методы математической статистики.

Результаты и их обсуждение. Исследование проведено на базе ГУО «Детский сад № 70 «Светлячок»» и ГУО «Санаторный детский сад № 72 «Вясёлка»». В исследовании приняли участие 30 воспитателей в возрасте 25-45 лет. Диагностический инструментарий исследования: опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д.В. Люсина; тест, определяющий вероятность развития стресса Дж. Тейлора (адаптация Т.А. Немчина).

Полученные результаты исследования эмоционального интеллекта у воспитателей представлены на рисунке 1. Анализ данных из рисунка 1 показывает, что по шкале «Межличностный интеллект» у 32% респондентов низкие показатели, что свидетельствует о том, что у них не развиты способности к пониманию эмоций других людей и управлению ими. При этом, 27% сотрудников показали высокие показатели, что указывает на способность к пониманию эмоций других людей, умение управлять эмоциями. Средние показатели по шкале демонстрируют 41% сотрудников.

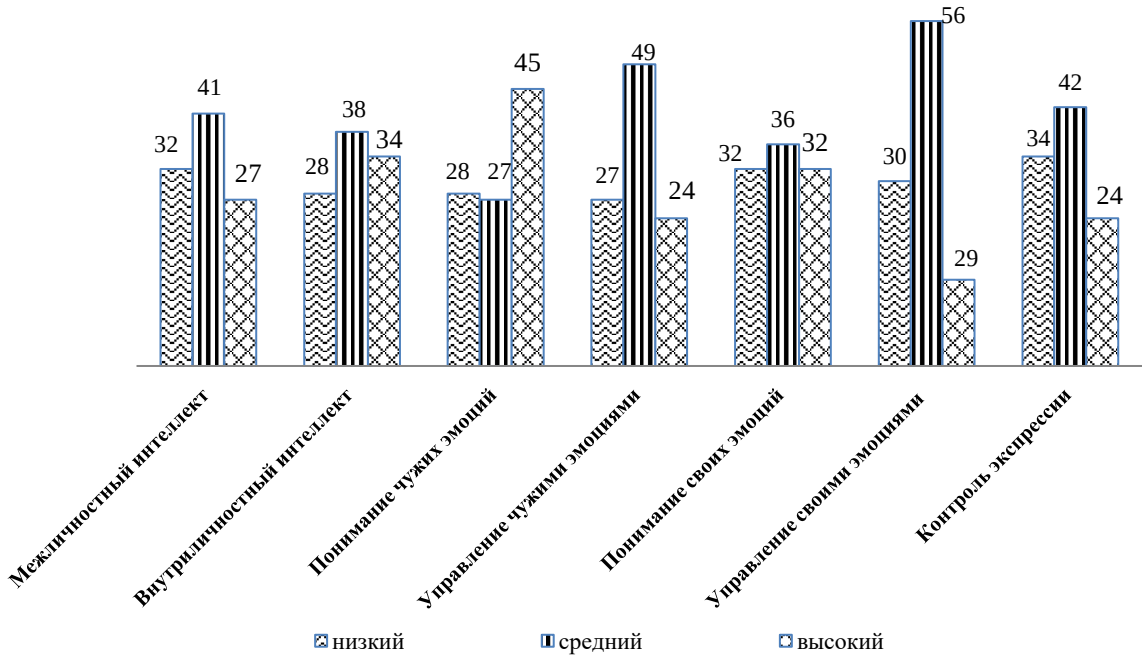


Рисунок 1 – Уровень эмоционального интеллекта у сотрудников (в %)

Как видим, воспитатели обладают преимущественно средним уровнем развития эмоционального интеллекта. У большей части сотрудников высоко развита способность понимать эмоциональное состояние другого на основе внешних проявлений эмоций или интуитивно. У них умеренно развита способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, умение контролировать внешние проявления собственных эмоций.

Высокий уровень стрессоустойчивости показали 30% респондентов. Они хорошо переносят эмоциональные нагрузки, контролируют свои эмоциональные реакции, плодотворно работают в напряженных условиях, сохраняют спокойствие и самообладание. *Средняя стрессоустойчивость* характерна для 43% сотрудников. Их резервы организма обнаруживают тенденцию к истощению, а внутренние ресурсы личности умеренно развиты. *Низкая стрессоустойчивость* выявлена у 27% респондентов. У них слабо развиты способности сохранять спокойствие в напряженных ситуациях, они трудно переносят воздействие стрессоров на организм, стресс негативно влияет на продуктивность их деятельности. Таким образом, для большей части сотрудников характерен средний уровень стрессоустойчивости. Результаты диагностики уровня регуляции в стрессовых ситуациях у сотрудников показаны на рисунке 2.

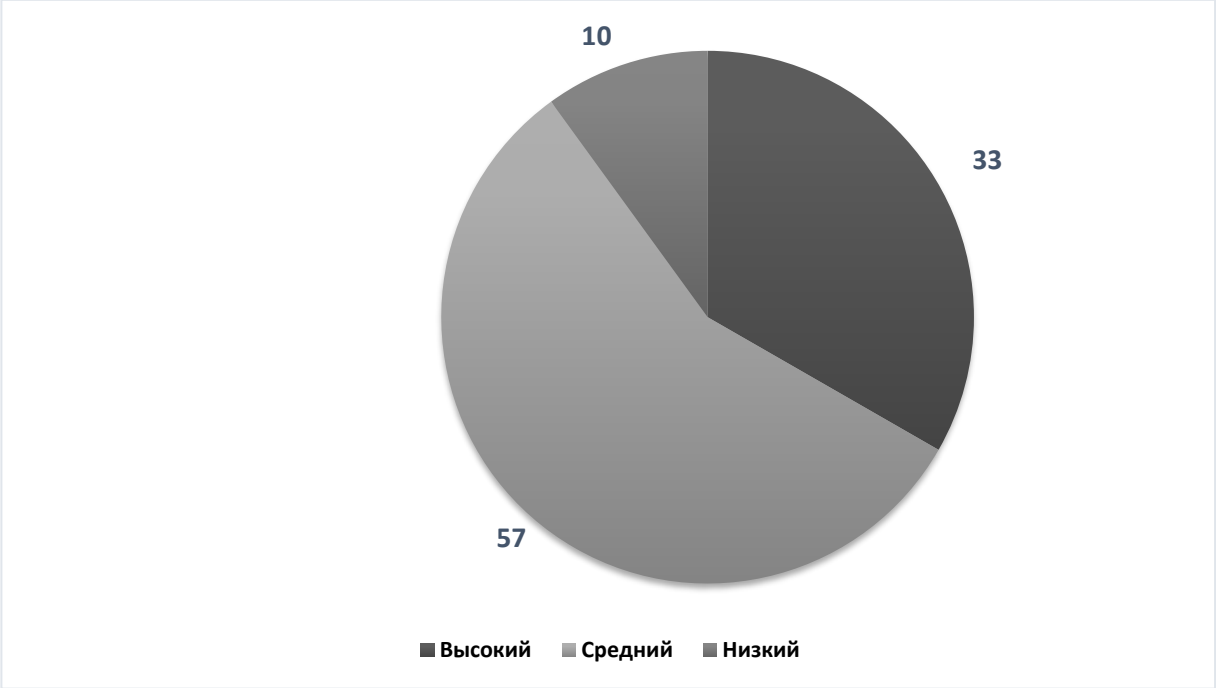


Рисунок 2 – Уровень регуляции в стрессовых ситуациях у сотрудников (в %)

По данным рисунка 2, *высокий уровень регуляции* в стрессовых ситуациях выявлен у 33% сотрудников, которые в стрессовой ситуации проявляют сдержанность и умение регулировать собственные эмоции и владеть собой. *Средний уровень регуляции* в стрессовых ситуациях показали 57% сотрудников. Они адекватно ведут себя в стрессовой ситуации, в целом сохраняют самообладание, но бывают события, нарушающие их эмоциональное равновесие. *Низкий уровень регуляции* наблюдается у 10% сотрудников. Для них характерна высокая степень переутомления и эмоционального истощения, склонность терять самоконтроль в стрессовой ситуации и неумение владеть собой.

Для выявления взаимосвязи между переменными использовался метод ранговой корреляции Ч. Спирмена. Расчёты были проведены с помощью SPSS Statistics 22. Так, корреляционный анализ полученных результатов (при $p \leq 0,05$) показывает, что *внутриличностный эмоциональный интеллект* положительно коррелирует со *стрессоустойчивостью* (r= 0,54); *регуляцией эмоций* (r= 0,57). Это свидетельствует о том, что чем выше у воспитателей способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими, тем выше возможности переносить эмоциональные нагрузки, контролировать свои эмоциональные реакции, работать в напряженных условиях, сохранять спокойствие и самообладание, проявлять сдержанность и умение регулировать собственные эмоции, владеть собой.

Понимание чужих эмоций положительно коррелирует со *стрессоустойчивостью* (r=0,51). Это свидетельствует о том, что чем выше у воспитателей способности понимать эмоциональное состояние другого на основе внешних проявлений эмоций или интуитивно, проявлять чуткость к внутренним состояниям других людей, тем выше способности переносить эмоциональные нагрузки, контролировать свои эмоциональные реакции, работать в напряженных условиях, сохранять спокойствие и самообладание.

Понимание своих эмоций положительно коррелирует со *стрессоустойчивостью* (r= 0,55), *регуляцией эмоций* (r= 0,59). Чем выше склонности к осознанию своих эмоций (распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию), тем выше способности переносить эмоциональные нагрузки, контролировать свои эмоциональные реакции, работать в напряженных условиях, сохранять спокойствие и самообладание, проявлять сдержанность и умение регулировать собственные эмоции.

Управление своими эмоциями положительно коррелирует со с*трессоустойчивостью* (r= 0,60). Это свидетельствует о том, что чем выше способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, тем выше способности переносить эмоциональные нагрузки, контролировать свои эмоциональные реакции и др. *Контроль экспрессии* положительно коррелирует с *регуляцией эмоций* (r= 0,52), поэтому, воспитатели, контролирующие внешние проявления собственных эмоций, склонны в стрессовых ситуациях проявлять сдержанность и умение регулировать собственные эмоции, умеют владеть собой.

Заключение. Проведенное теоретико-эмпирическое исследование показало взаимосвязь эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости у воспитателей детского сада. Для эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости воспитателей характерно следующее: они хорошо переносят эмоциональные нагрузки, контролируют свои эмоциональные реакции, умеют регулировать собственные эмоции и владеть собой, могут работать в напряженных условиях; в стрессовых ситуациях проявляют умеренную сдержанность и сохраняют спокойствие и самообладание.

Список использованной литературы:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Симбирцева, Н.В. Современные теоретические представления об эмоциональном интеллекте / Н. В. Симбирцева // Вестник КГУ. – 2008. – № 3. – С. 54–57.
3. Александрова, Н. П. Эмоциональная саморегуляция и личностные факторы стрессоустойчивости / Н. П. Александрова, Е. Н. Богданов // Аллея науки. – 2014. – № 1. – С. 22-30.

Лауткина С.В., доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by
Пахолкина Е.А., студентка
Cherkes.k@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 37.015.3:005.32:159.923-053.66

МОТИВАЦИЯ УЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА

Статья посвящена изучению мотивации учения подростков с различными типами акцентуаций характера. В результате исследования описаны уровни и характеристики мотивации учения у подростков с различными типами акцентуаций характера; показана взаимосвязь между уровнем мотивации учения подростков и типами акцентуаций характера.

Ключевые слова: мотивация учения, акцентуации характера, подростки, типы акцентуаций характера, виды мотивации.

MOTIVATION FOR LEARNING OF TEENAGERS WITH VARIOUS TYPES OF CHARACTER ACCENTUATIONS

The article is devoted to the study of the motivation of the teaching of adolescents with different types of character accentuations. As a result of the study, the levels and characteristics of learning motivation in adolescents with different types of character accentuations are described; the relationship between the level of motivation of adolescents' learning and types of character accentuations is shown.

Keywords: teaching motivation, character accentuations, adolescents, types of character accentuations, types of motivation.

Введение. Современные подростки живут в мире возможностей и одновременно сталкиваются с множеством вызовов. Информационные технологии предоставляют доступ к знаниям, но также могут отвлекать от обучения. Социальные сети, видеоигры и другие развлечения конкурируют за внимание учащихся, что делает вопрос мотивации особенно актуальным. В этот, довольно непростой период развития человека, явно выделяются акцентуации характера, которые имеют особое значение и проявляются в определённых жизненных ситуациях. Подростки с выраженными акцентуациями могут испытывать трудности в социальной адаптации, общении с ровесниками и взрослыми, а также в формировании учебной мотивации и учебной деятельности. Цель статьи – рассмотрение мотивации учения у подростков с различными типами акцентуаций характера.

Материал и методы. Анализ научной литературы по исследуемой проблеме; методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению А.Д. Андреевой (модификация А.М. Прихожан); тест-опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда; методы математической обработки данных.

Результаты и их обсуждение. В век цифровых технологий и изобилия информации у подростков может наблюдаться клиповое мышление – трудность длительно концентрироваться на определенной задаче. Обучение подростков в учебных заведениях затрудняется с психологической и субординационной точки зрения тем, что любая информация, которую дает преподаватель, может проверяться тут же с помощью гаджета. Обучающийся подросткового возраста характеризуется повышенной восприимчивостью, сензитивностью к различным сторонам знаний, в этот период происходит формирование и становление психики, в том числе через ярко выраженные черты характера – акцентуации.

Большим достоинством обучающегося подросткового возраста является его готовность ко всем видам учебной деятельности, включая и формирование учебной мотивации, но на практике учебная мотивация у подростков является низкой.

Понятие «акцентуации характера» введено в психологию К. Леонгардом. ***Акцентуации характера*** понимаются как «*чрезмерная выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, представляющая собой крайние варианты нормы, граничащие с психопатиями*» [1, с. 104]. Тип акцентуации указывает на слабые места характера и тем самым позволяет предвидеть факторы, способные вызвать психогенные реакции. Без знания особенностей акцентуаций характера личности трудно бывает решать семейные проблемы, роль которых в развитии нарушений подростков чрезвычайно велика [2, с.41].

Акцентуации характера отражают чрезмерное развитие отдельных черт личности или их совокупности на фоне остальных. Среди подростков акцентуированные личности встречаются часто (в 50-80 %), но с возрастом акцентуации характера ослабевают под влиянием накопленного социального опыта и умения им распорядиться. У лиц подросткового возраста от типа акцентуации характера зависит многое – особенности нарушений поведения («пубертатных кризов»), острых аффективных реакций и неврозов, отношения к соматическим заболеваниям, адаптации в социальной среде, самодисциплина, целеустремленность, умение обходить препятствия, внимание к образованию и обучению.

Теории мотивации, разработанные психологами, такими как А.Д. Андреева, Л.И. Божович и др., подчеркивают важность внутренней мотивации, которая связана с личным интересом и стремлением к самореализации. В общепсихологическом контексте *мотивация* представляет *собой совокупность, систему психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека* [3, с.125]. На уровень учебной мотивации влияют учебные, познавательные, коммуникативные, позиционные, оценочные, внешние мотивы, а также мотивы достижения и саморазвития. Большое влияние на учебную мотивацию подростков имеет также личность учителя, его профессионализм, компетентность, умение заинтересовать предметом, а также такие качества как чуткость и справедливость [4, с.276]. ***Учебная мотивация*** выступает как ряд побуждений, которые очень часто меняются, вступая друг с другом в новые связи, она определяется как *частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность.*

Для изучения мотивов учения и акцентуаций характера нами было проведено эмпирическое исследование на базе УО «Витебский государственный индустриальный колледж». Выборку исследования составили 17 обучающихся 16-17 лет, из них 6 юношей, 11 девушек. В ходе обследования по методике А.Д. Андреевой в модификации А.М. Прихожан (рисунок 1), выявлено, что 42% испытуемых имеют средний уровень с несколько заниженной познавательной мотивацией; у 25% опрошенных наблюдается сниженная мотивация, переживание «учебной скуки», отрицательное отношение к учению; продуктивная мотивация учения и положительное отношение к учению выявлено у 6 подростков – 33% (рисунок 1).

Не выявлено ни одного респондента с I уровнем (выраженное преобладание познавательной мотивации и мотивации достижения, положительное эмоциональное отношение к учению) и V уровнем (резко отрицательное отношение к учению).

По методике Г. Шмишека, К. Леонгарда получены следующие результаты (рисунок 2). Выявлены высокие результаты по таким акцентуациям, как застревание, гипертимность (по 12% от всей выборки), также демонстративность, экзальтированность, эмотивность (по 11%). Самые низкие показатели педантичности и дистимности (по 8%).

После расчета коэффициента корреляции Пирсона между показателями акцентуаций характера подростков и их мотивацией к учению (при $p \leq 0,05$) получены следующие корреляционные взаимосвязи. Так, при *демонстративности* обучающиеся склонны к перегибам в поведении и желании привлечь внимание к себе; такие подростки могут

совершать неадекватные действия в поиске внимания и похвалы. По мере усиления демонстративности в поведении подростка снижается уровень его учебной мотивации, ухудшается отношение к учебной деятельности (r= -0.75).

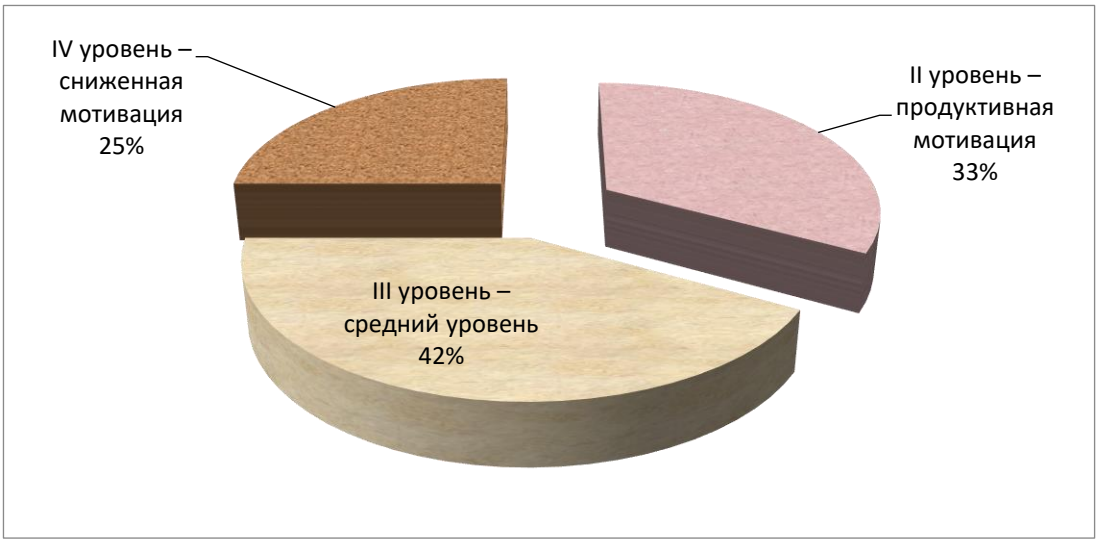


Рисунок 1 – Уровни развития мотивации учения лиц подросткового возраста (%)

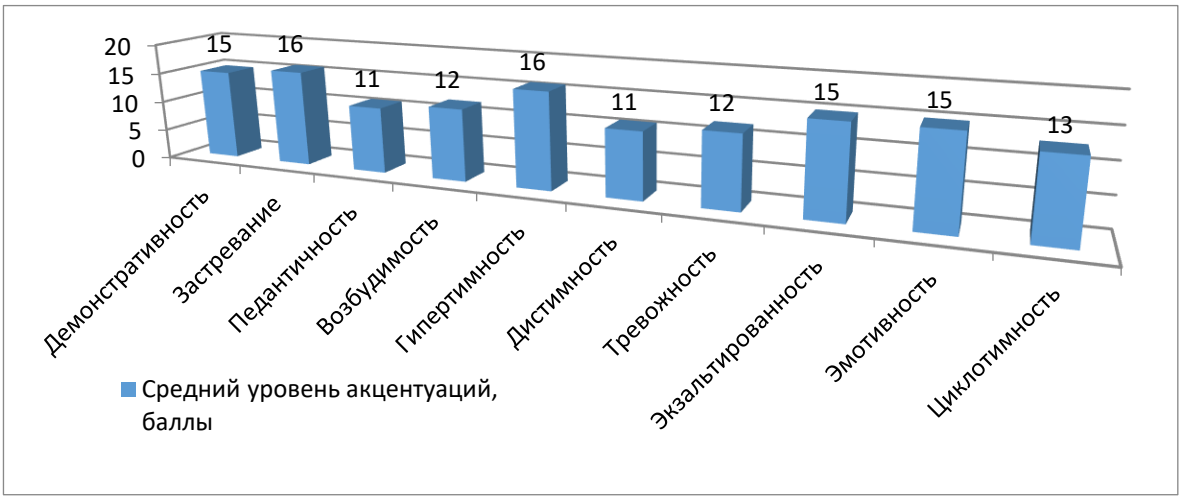


Рисунок 2 – Акцентуации характера у подростков (в баллах)

Застревание у подростка выражается в тенденции вязнуть, зацикливаться на определенной стадии развития личности или поведения. Наблюдается отрицательная взаимосвязь между показателем застреваемости и уровнем учебной мотивации (r=-0.51), то есть подростки с застреванием могут испытывать трудности в принятии новой информации, изменении своих взглядов, что приведет к снижению мотивации и ответственного отношения к учению.

Возбудимость подростка – это склонность к быстрому возбуждению и неадекватной реакции на различные ситуации. Подростки с данной акцентуацией характера могут терять контроль над своими эмоциями и действиями, что может повлиять на уровень мотивации учения (r=-0,36). При наличии тревожности (ситуативной, личностной) данная тенденция сохраняется (r=-0,36).

Гипертимность у подростка выражается в оптимистичном настроении, наличии высокого уровня энергии и активности. Подростки с таким характером обычно

мотивированы достигать поставленных целей и легко справляются с трудностями в учебе (r=0,46). При наличии излишней *эмоциональности* поведение подростка часто сопровождается бурными проявлениями чувств и эмоций. Несмотря на то, что это может затруднить учебный процесс, эмоциональность может служить мощным стимулом для учения, так как обучающиеся могут использовать свои эмоции как источник вдохновения и мотивации для достижения учебных целей (r=0, 46).

Педантичные подростки характеризуется стремлением к точности, порядку и деталям. Это может помочь обучающемуся лучше усваивать материал, так как он будет внимательно следить за каждой деталью и не пропускать важную информацию, поэтому и учебные достижения у них выше, соответственно и выше учебная мотивация (r=0,22). *Дистимность* – наоборот, характеризуется склонностью к пессимизму, унынию и плохому настроению. Однако это также может оказать положительное влияние на мотивацию учения, поскольку стимулирует усилия обучающегося на преодоление трудностей и достижения успеха (r=0,26).

Заключение. Анализ литературных источников и проведенное исследование показало, что определенные типы акцентуаций характера могут оказывать влияние на мотивацию учения подростков в положительную или отрицательную сторону. Понимание этих взаимосвязей позволяет более эффективно работать с подростками, помогая им развивать свои сильные стороны и преодолевать трудности в обучении. Материалы работы могут быть использованы в образовательном процессе, а также специалистами (педагогами-психологами, педагогами социальными), которые работают в различных учреждениях образования с лицами подросткового возраста.

Список использованной литературы:

1. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Киев: Логос, 2011. – 439 с.
2. Личко, А. Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – М. : ООО Апрель ПРЕСС, 2012. – 416 с.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович – СПб. Питер, 2008 – 400 с.
4. Циркунова, Н. И. Мотивы учения подростков с разным уровнем успеваемости // Психологический Vademecum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск: Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. – С 272 – 277.

Лепешко К.В., кандидат психологических наук
ksenia.lepeshko@gmail.com
БГУ, г. Минск, Республика Беларусь

УДК 316.613.4

РАЗРАБОТКА И СТАНДАРТИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ СИТУАЦИИ ПРОВОКАЦИИ СОЦИАЛЬНО-СРАВНИТЕЛЬНОЙ РЕВНОСТИ

В статье представлено психометрическое обоснование методики оценки ситуации провокации социально-сравнительной ревности. Описываются данные определения надежности по критериям: устойчивость и внутренняя согласованность методики, внутрення валидность, экологическая валидность, дискриминативность отдельных пунктов.

Ключевые слова: социально-сравнительная ревность, когниции, эмоции, поведение.

DEVELOPMENT AND STANDARDIZATION OF A QUESTIONNAIRE FOR ASSESSING THE PROVOCING SITUATION OF SOCIO-COMPARATIVE JEALOUSY

The article presents a psychometric justification of the methodology for assessing the provocing situation of socio-comparative jealousy. The data for determining reliability by criteria are described: sustainability and internal consistency of the methodology, internal validity, environmental validity, discriminativeness of individual items.

Keywords: socio-comparative jealousy, cognition, emotions, behavior.

Введение. Конструирование методики оценки ситуации провокации социально-сравнительной ревности включало следующие этапы: 1) разработка заданий; 2) оформление теста; 3) пилотажное исследование; 4) анализ заданий; 5) проверка на надежность и валидность методики [107; 108].

1. Разработка заданий. Процедура разработки заданий методики включала следующие шаги:

- изучение феноменологии социально-сравнительной ревности;
- определение количества заданий.

При разработке стимульного материала диагностического инструментария были использованы следующие дефиниции и понятия.

1. Ситуация понималась как комплексное целое, представляющее паттерны множественных физических, временных и психологических стимулов, детерминирующих реакции на специфические события.
2. Провокация понималась как что–то, что подстрекает, стимулирует реакцию, в особенности негативную.
3. Ситуация провокации определялась как стимульное событие, активизирующее сильное внутреннее состояние, при котором наблюдатель оценивает событие как угрожающее.
4. Под ситуацией провокации ревности понимается ситуация, которая интерпретируется как угроза самооценке, материальным и нематериальным ценностям, несправедливость.

В качестве оснований для разработки методики оценки ситуации провокации ревности социального сравнения были проанализированы 53 ситуации в исследованиях P. Salovey и J. Rodin, провоцирующие появление социально-сравнительной ревности [1]. В результате комбинаторного анализа, включающего сопоставление оценок, полученных по 7–мибалльной шкале Ликерта, переживаний ревности/зависти, гнева, печали и фрустрированности были отобраны 15 ситуаций. Ситуации представляют собой утверждения, касающиеся сравнения с «Другим», который превосходит относительно каких–либо атрибутов, способностей или качеств, тем самым провоцируя конкуренцию и возникновение социально-сравнительной ревности. Существенным недостатком представленных P. Salovey и J. Rodin [2] ситуаций являлось то, что в них отсутствовали ситуации сравнения с внешностью и физическими кондициями «Другого», хотя на важность данного параметра указывают многочисленные исследования по межличностной аттракции и романтической ревности. В связи с этим в перечень были добавлены 3 ситуации, касающиеся сравнения по параметру «внешность».

- Независимый прямой перевод ситуаций, вызывающих социально–сравнительную ревность, двумя переводчиками – профессиональным переводчиком–лингвистом и психологом, хорошо владеющим английским языком.
- Обсуждение вариантов перевода, редактирование формулировок и обсуждение с экспертом–психологом версий ситуаций на русском языке. Для того, чтобы смысл утверждений был более понятен респондентам, формулировки некоторых пунктов были несколько изменены и расширены, прежде всего, за счет конкретизации ситуаций.

2. Оформление методики. На основе анализа проведенных исследований феномена ревности социального сравнения и в соответствии с методологическими основаниями исследования рабочая версия опросника «Оценка ситуации провокации ревности социального сравнения» включала 18 ситуаций и 4 блока заданий: а) оценки вовлеченности; б) когнитивной оценки по критериям значимости, заслуженности, справедливости, правильности, объективности; в) эмоциональной оценки по 10 дифференциальным эмоциям; г) поведенческой оценке по трем стратегиям: самореализации, уравнивания, уклонения от ситуации.

Обработка результатов сводилась к суммированию оценок по критериям: значимость, заслуженность, справедливость, правильность, объективность; эмоциональным критериям – волнение, радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина; поведенческим критериям – восходящее сравнение, латеральное сравнение, уход из ситуации.

Таким образом, в каждом блоке оценке подвергались все 18 ситуаций провокации ревности социального сравнения.

Для оценки ситуаций по исследуемым параметрам использовались дихотомические шкалы [3, 4].

3. Пилотажное исследование. Пилотажное исследование проводилось на группе из 70 респондентов с целью уточнения или исключения неясных, двусмысленных и других утверждений, вызывающих вопросы.

4. Анализ заданий. После проведения пилотажного исследование были внесены некоторые уточнения в утверждения, вызывающие вопросы [5].

5. Проверка методики на надежность и валидность. *Надежность методики проверялась по параметру стабильности изучаемого признака*, который позволил определить, насколько устойчив, стабилен признак, который измерялся. Для проверки использовался прием тест–ретест. Он заключается в повторном измерении респондентов с помощью этой же методики. О стабильности свидетельствует коэффициент корреляции между результатами первого и второго измерения. Также был проведен анализ достоверности различий между показателями двух измерений по каждому пункту. Промежуток между первичным и повторным предъявлением опросника составил 3 недели.

Проверка надежности измерительного инструмента, свидетельствующего о его однородности (гомогенности) не производилась в виду того, что представленные для когнитивной, эмоциональной и поведенческой оценке ситуации изначально являются неоднородными, поскольку имеют разную степень вовлеченности в эти ситуации индивидов, принявших участие в обследовании.

Надежность по критерию внутренней согласованности методики проведена по показателям коэффициент α–Кронбаха.

Внутренняя валидность методики проверялась посредством алгоритма «Корреляция с суммарным баллом». Были рассчитаны коэффициенты корреляции между оценками 18 ситуаций по каждому критерию и суммарным баллом по соответствующему оцениваемому параметру.

Определение экологической валидности методики проверялась с помощью частотного анализа показателя частоты вовлеченности в ситуации провокации ревности социального сравнения.

Определение дискриминативности отдельных пунктов методики производилась с помощью корреляции каждого критерия по 18 ситуациям с общим баллом всего теста.

В исследовании принимало участие 195 респондентов (100 женщин и 95 мужчин) в возрасте от 18 до 45 лет.

Статистическая обработка производилась с помощью программы SPSS 13.0 for Windows. Процедура статистической обработки данных для проверки методики

включала в себя: корреляционный анализ (по Пирсону), сравнительный анализ с помощью t–критерия Стьюдента; расчет коэффициента α– Кронбаха, расчет коэффициента корреляции с суммарным баллом (Пирсона); частотный анализ.

Для проведения ситуационного анализа наиболее высоких оценок когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций на ситуации провокации ревности социального сравнения использовалась описательная статистика (подсчет средних). Для определения половых различий и взаимосвязи когнитивных, эмоциональных, поведенческих реакций на ситуации провокации процедура статистической обработки данных включила в себя сравнительный (по t–критерию Стьюдента) и корреляционный (по Пирсону) анализы. Процедуры анализа выбраны в соответствии с тем, что указанная методика при подсчете предполагает наличие исключительно количественных данных [5, 6].

Стандартизация диагностического инструментария для оценки ситуации провокации социально-сравнительной ревности. Данные, полученные с помощью разработанной методики «Оценка ситуации провокации ревности социального сравнения», были подвергнуты статистическому анализу в соответствии с психометрическими требованиями, которые включали ряд процедур.

1. ***Определение надежности по критерию устойчивости.*** Надежность методики проверялась по параметру стабильности изучаемого признака, который позволил определить, насколько устойчив, стабилен измеряемый признак. С этой целью использовался прием, который называется тест–ретест. После проведения двух тестирований между пунктами опросника первого и второго измерения были рассчитаны коэффициенты корреляции, а также проведен анализ достоверности различий между показателями двух измерений по каждому пункту. Результаты корреляционного анализа позволили установить наличие умеренных и высоких положительных корреляций от $r=0,40$ ($p\leq0,001$) до $r=0,80$ ($p\leq0,001$). Между пунктами методики при первом и втором измерении не было выявлено статистически значимых различий.

Таким образом, полученные в результате двух этапов тестирования данные соответствуют психометрическим требованиям и свидетельствуют об устойчивости и надежности методики.

2. ***Определение надежности по критерию внутренней согласованности методики.*** Внутренняя согласованность – характеристика теста, указывающая на однородность задания с точки зрения изучаемого признака. Для установления внутренней согласованность методики был применен расчет коэффициента α–Кронбаха. Согласно точки зрения Л.Ф. Бурлачука, коэффициент α–Кронбаха будет приближен к 1, когда вопросы измеряют один и тот же признак.

Расчет коэффициента α–Кронбаха позволил выявить:

- хорошую внутреннюю согласованность по когнитивному критерию значимости (α=0,782), заслуженности (α=0,874), справедливости (α=0,872), правильности (α=0,907), объективности (α=0,862);
- хорошую внутреннюю согласованность по 10 эмоциям: волнение (α=0,867), радость (α=0,856), удивление (α=0,805), печаль (α=0,874), гнев (α=0,823), отвращение (α=0,789), презрение (α=0,805), страх (α=0,864), стыд (α=0,840), вина (α=0,841);
- хорошую внутреннюю согласованность по трем стратегиям: самореализации (α=0,863), уравнивания (α=0,791), уклонения от ситуации (α=0,843).

3. ***Определение внутренней валидности методики.*** Внутренняя валидность методики проверялась посредством алгоритма «Корреляция с суммарным баллом»: подсчитывались коэффициенты корреляции между оценками 18 ситуаций по каждому критерию и суммарным баллом по соответствующему оцениваемому параметру внутри каждого блока. Использовался коэффициент корреляции Пирсона, так как шкалы являются количественными.

Результаты показали, что каждый пункт методики имеют высокую диагностическую значимость и достоверно коррелируют с суммарным балом по частоте встречаемости с ситуациями, и по каждому когнитивному, эмоциональному и поведенческому критерию в пределах от r=0,20 до r=0,70 при значимости на уровне p< 0,001.

4. ***Определение экологической валидности методики.*** Экологическая валидность определялась как вид внешней валидности, которая показывает соответствие процедуры и условий лабораторного исследования «естественной» реальности.

Для определения экологической валидности был использован частотный анализ показателя вовлеченности, который показал, что респонденты более чем в 50% случаев встречались с ситуациями, провоцирующими социально-сравнительная ревность.

5. ***Определение дискриминативности отдельных пунктов методики.*** Дискриминативность – это различающая способность теста в целом, а также отельного тестового пункта, задания, указывающая на способность разделять испытуемых по уровню выполнения. пределение дискримнативности достигается с помощью корреляции каждого задания с общим баллом всего теста: чем выше коэффициент корреляции, тем лучше дискриминативность задания.

Результаты показали, что наиболее высокий коэффициент корреляции (r=0,70) встречается в когнитивном критерии справедливости и правильности; в эмоциональном критерии наиболее высокий коэффициент корреляции имеют эмоции радости (r=0,69), печали (r=0,64), презрения (r=0,68); в поведенческом блоке такая реакция, как восходящее сравнение, имеет наиболее высокий коэффициент корреляции (r=0,66) (таблицы Б4 – Б6).

Можно заключить, что полученные данные свидетельствуют о наиболее высокой различительной способности этих пунктов методики.

Таким образом, методика оценки ситуации провокации ревности социального сравнения была подвергнута ряду психометрических процедур, в ходе которых было установлено, что:

- методика является надежной по критерию внутренней согласованности, а также по критерию устойчивости измеряемого признака;
- показатели методики обладают характеристиками внутренней и экологической валидности;
- пункты методики имеют умеренную различительную способность.

Заключение. Все вышеизложенное дает основание заключить, что разработанная методика может быть использована для изучения когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакциях в ситуациях провокации социально-сравнительной ревности, а также применяться в качестве базового психодиагностического инструмента в психологической практике для изучения и дифференцирования личностных профилей индивидов, переживающих ревность в различных ситуациях социального сравнения.

Список использованной литературы:

1. Salovey, P. Some antecedents and consequences of social–comparison jealousy / P. Salovey, J. Rodin // J. of Personality and Social Psychology. – 1984. – Vol. 47. – P. 780–792.

2. Salovey, P. The Differentiation of Social–Comparison Jealousy and Romantic Jealousy / P. Salovey, J. Rodin // J. of Personality and Social Psychology. – 1986. – Vol. 50. – P. 1100–1112.

3. Фурманов, И.А. Психометрическое обоснование методики оценки ситуации провокации ревности социального сравнения / И.А. Фурманов, К.В. Лепешко // Актуальные проблемы личности и социального взаимодействия : сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы ; науч. ред.: А. В. Ракицкая, О. Г. Митрофанова. – Гродно : ГрГУ, 2018. – С. 269–274.

4. Фурманов, И.А. Методика оценки ситуации провокации социально-сравнительной ревности / И.А. Фурманов, К.В. Лепешко // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2019.– №1.– С 91–103.

5. Лепешко, К.В. Ситуационный анализ реакций социально-сравнительной ревности / К.В. Лепешко // Площадка диалогов: сб. ст. научного психологического кружка «Площадка диалогов» / БГУ, Фак. философии и социальных наук, Каф. психологии ; [редкол.: А. С. Солодухо, Г. А. Фофанова (отв. ред.)]. – Минск : БГУ, 2019. – С. 10–25.

6. Лепешко, К.В. Когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции на ситуации провокации ревности социального сравнения // 75-я научная конференция студентов и аспирантов Белорусского государственного университета [Электронный ресурс] : материалы конференции, В 3 ч. Ч. 2, Минск, 14–23 мая 2018 г. / Белорус. гос. ун-т, Гл. упр. науки ; редкол.: В. Г. Сафонов (пред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – С. 544–547.

Лошакова И.А., директор
ГУО «Средняя школа № 45 г. Витебска имени В.Ф. Маргелова»,
г. Витебск, Республика Беларусь
sch45@pervroo-vitebsk.gov.by
Милашевич Е.П., старший преподаватель
lenamilashevich@rambler.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 37.091.33.-027.22:37.014

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА

В статье представлен опыт длительной и эффективной совместной работы кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова и государственного учреждения образования «Средняя школа № 45 г. Витебска имени В.Ф. Маргелова» в рамках созданного на базе школы филиала кафедры. Раскрыт содержательный компонент профессионального сотрудничества, направленный на повышение компетентности всех участников образовательного процесса. Дана характеристика основным направлениям практико-ориентированного обучения студентов.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, студент, школьник, психолого-педагогическое сопровождение, сотрудничество, теоретическая модель.

PRACTICE-ORIENTED TRAINING: COLLABORATION EXPERIENCE

The article presents the experience of long-term and effective collaboration of the Department of Psychology of Vitebsk State University named after P.M. Masherov and the state educational institution “Secondary School No. 45 of Vitebsk named after V.F. Margelov" within the framework of a branch of the department created on the basis of the school. The content component of professional cooperation aimed at increasing the competence of all participants in the educational process is revealed. The characteristics of the main directions of practice-oriented training for students are given

Keywords: practice-oriented training, student, schoolchild, psychological and pedagogical support, cooperation, theoretical model

Введение. В условиях настоящего времени остро встает вопрос о повышении значимости практико-ориентированного обучения и подготовки специалиста, соотвествующего запросам современного общества.

Анализируя работы в области проблем практико-ориентированного обучения, можно вы делить три основных подхода в образовательной среде высшей школы к практической подготовке студента.

Первый подход связывает практико-ориентированное обучение с формированием практического опыта студентов при погружении их в профессиональную среду в ходе

учебной деятельности, в первую очередь различных видов практики (Ю. П. Ветров, Н. П. Клушина).

Второй подход предполагает использование профессионально-ориентированных технологий обучения и методик моделирования фрагментов будущей профессиональной деятельности на основе использования возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин (Т.А. Дмитриенко, П.И. Образцов, А.А. Вербицкий, Е.А. Плотникова, В.А. Шершнева).

Третий подход обоснован в деятельностно-компетентностной парадигме, в соответствии с которой практико – ориентированное образование направлено на приобретение, кроме знаний, умений, навыков, опыта практической деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей, при этом мотивация к изучению теоретического материала идет от потребности в решении практической задачи (Ф.Г. Ялалов) [1].

Необходимо отметить, что все эти подходы объединены общими целями обучения студентов: формирование знаний, их интеграция; развитие познавательного потенциала, приобретение практического опыта и овладение профессиональными навыками и умениями; развитие качественных компетенций нового уровня для будущей профессиональной деятельности, способность и готовность применять их на практике.

Реализация практико-ориентированного подхода происходит уже в школе и целенаправленно переходит в систему высшего профессионального образования, причем, оставаясь основной формой обучения данной ступени системы образования.

Тенденция приближения современного образовательного учреждения к потребностям практики, учет социокультурной ситуации и современных реалий актуализирует проблему создания оптимального, эффективного образовательного пространства средней школы и высшего учебного заведения.

Цель данной статьи – обобщение и презентация опыта сотрудничества кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова и государственного учреждения образования «Средняя школа № 45 г. Витебска имени В.Ф. Маргелова» в системе подготовки специалистов для педагогической сферы деятельности в рамках созданного филиала.

Материал и методы. Материалом для анализа послужили история и практика совместной деятельности двух образовательных учреждений. Работа была проведена с применением методов анализа и обобщения данных, метода экспертных оценок, анкетирования профессиональных потребностей студентов и мониторинга результатов работы. Данные методы позволили описать систему долгосрочного, взаимовыгодного профессионального взаимодействия.

С целью научно-исследовательского, учебно-методического сотрудничества кафедры психологии и учреждения образования, направленного на повышение качества образования, профессионально-педагогической компетентности педагогических работников, и уровня обученности, воспитанности обучающихся в 2010 году был создан учебно-научно-консультационный центр на базе «СШ № 45 г. Витебска», как проект расширения, координации форм взаимодействия университета и школы в образовательно-воспитательной сфере. За время своего существования учебно-научно консультационный центр стал исследовательской и учебной базой как для научной, так и для практической работы, направленной на формирование профессиональных и учебных компетенций. Благодаря его деятельности становится возможным решение многих проблем, связанных с интеграцией теоретического и практического знания и деятельности. По мнению преподавателей и педагогов школы, данный центр стал инновационным ресурсом для повышения компетентности всех участников образовательного процесса и обеспечения конкурентоспособности университета, совершенствования педагогического образования в соотвествии с требованиями современности и запросами потребителей образовательных

услуг [2]. Опыт успешного взаимодействия учебно-консультационного центра по психолого-педагогическому сопровождению школьников, студентов по разным направлениям учебной и профессиональной деятельности содержится в опубликованных материалах Милашевич Е.П. [3].

Также была создана теоретическая модель, которая в дальнейшем составила основу работы филиала кафедры психологии (учебно-научно-консультационный центр был преобразован в филиал) с 2015 года. Основные компоненты организационно-стуктурной модели представлены в следующих публикациях [2;4].

Результаты и их обсуждение. Работа филиала кафедры психологии в настоящий период организована по следующим направлениям: организационная и учебно-методическая деятельность, научно-инновационная, воспитательная и профориентационная работа со школьниками, студентами, практико-ориентированное направление, психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в школе.

Наиболее тесное сотрудничество коллектива кафедры психологии сложилось с социально-педагогической и психологической службой школы. Реализация задач практико-ориентированного обучения не сводится только к посещению и психологическому анализу школьных уроков, а может включать разные виды деятельности студентов.

Так студенты: проводят уроки по психологии с элементами тренинговых занятий с учениками средней и старшей школы; организуют циклы тренинговых занятий для участников городских и областных предметных олимпиад по формированию умений саморегуляции своего состояния; осуществляют психодиагностику школьников по запросу педагогов – психологов образовательного учреждения; проводят обработку и математическую статистику данных психодиагностического обследования школьников; разрабатывают конспекты индивидуальных развивающих занятий для школьников (группы риска) по темам, предложенным психологами школы, и по возможности проводят такие занятия; создают буклеты, информационные листки по психологической тематике для школьников и их родителей согласно актуальным темам школьной практики; готовят материалы для коррекционно-развивающей работы психолога с учениками; участвуют в психологическом просвещении школьников и в проведении классных часов с учениками, на темы психологии взаимоотношений, посещают старшие классы школы с целью профориентации и проведения бесед об обучении в ВГУ имени П. М. Машерова.

Успешно реализован в течение трех лет совместный инновационный проект «Развитие практики миротворчества и медиации в школьном образовании». Кроме того, педагоги и психологи школы постоянно проводят мастер-классы для студентов, участвуют вместе со школьниками в различного рода воспитательных, информационных, профориентационных мероприятиях, проводимых в ВГУ.

Для реализации практико-ориентированного направления в подготовке студентов на производственных педагогических практиках осуществляется систематическое психолого-педагогическое сопровождение студентов. Разработка заданий по психологии на различные виды производственных, преддипломных педагогических практик всегда согласуется с педагогами-психологами школы, тем самым обеспечивается связь теории и практики. Используются возможности для индивидуальных заданий по психологии тем студентам, которые проходят практику в средней школе № 45, с учетом запросов и потребностей СППС школы.

Студенты дневной и заочной форм обучения активно включены в научно-исследовательскую работу по курсовым, дипломным проектам и магистерским диссертациям: сбор эмпирических материалов, анализ и интерпретация результатов изучения психологических феноменов, реализация поставленных исследовательских задач, презентация итогов исследования для специалистов школы.

Следует отметить и такое направление в работе филиала кафедры как взаимное

профессиональное совершенствование педагогов школы и преподавателей кафедры. Содержательный компонент данного направления представлен разнообразием совместных форм деятельности: участие в работе педагогических советов, методических объединений, семинаров различного уровня, круглых столов; проведение психологических консультаций, и профессиональных творческих встреч; организация научно-методического сопровождения. В опыте работы в данном аспекте имеются коллегиальные учебно-методические рекомендации и публикации.

Заключение. Практико-ориентированный подход в обучении обеспечивает повышение качества подготовки будущих специалистов на основе комплексного решения социальных, образовательных, экономических проблем и расширения рынка образовательных услуг. Необходимо также совершенствование форм и методов практико-ориентированного обучения студентов педагогических специальностей по психологии и разработка методического сопровождения реализации практических задач на филиале кафедры. В современных условиях образовательного пространства, несомненно, важным выступает партнерство школы и вуза в достижении целей профессионального становления специалиста.

Список использованной литературы:

1. Долинская, В.В. Проблемы практико-ориентированного обучения на разных уровнях образования / В.В. Долинская // Образование и право. –2017. – №3. – С.81-86.
2. Учебно-научно-консультационный центр как инновационная форма реализации компетентностного подхода в современном высшем образовании / Е. П. Милашевич [и др.] // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М. Машэрава. – 2014. – № 1 (79). – С. 50–55.
3. Милашевич, Е. П. Психолого-педагогическое сопровождение школьников в учебно-воспитательном процессе в рамках деятельности учебно-научно-консультационного центра / Е. П. Милашевич // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XVIII(65) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 13-14 марта 2013 г. : в 2 т. – Витебск, 2013. – Т. 2. – С. 84-86.
4. Милашевич, Е.П. Теоретическая модель деятельности учебно-научно-консультационного центра / Е.П. Милашевич, А.П. Мацко //Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 12-13 мая 2011 г. / [редкол.: Н. А. Ракова (отв. ред.), А. А. Воронова, Н. К. Зинькова [и др.] ; в авторской ред.] ; М-во образования РБ, УО "ВГУ и. – Витебск, 2011. – С. 105–106.

Мартынова И.С., старший преподаватель
irina_chukanova@mail.ru
ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Российская Федерация

УДК 159.955.2

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В круг вопросов, представленных в данной работе, входит оценка познавательных способностей детей с особыми возможностями здоровья. Цель теоретического исследования – изучить развитие мышления у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Исследование, представленное в статье, проводилось в рамках реализации гранта правительства Тульской области в сфере науки и техники (договор № ДС/106 от 27.09.2023 г.)

Ключевые слова: мышление, мыслительные операции, познавательное развитие, дошкольник, ограниченные возможности здоровья, технологии развития.

DEVELOPMENT OF THOUGHT OPERATIONS IN CHILDREN WITH SPECIAL HEALTH CAPABILITIES

The range of issues presented in this work includes the assessment of the cognitive abilities of children with special health needs. The purpose of the theoretical study is to study the development of thinking in preschool children with disabilities. The research presented in the article was carried out as part of the implementation of a grant from the government of the Tula region in the field of science and technology (agreement No. DS/106 dated September 27, 2023)

Keywords: thinking, mental operations, cognitive development, preschool child, limited health capabilities, development technologies.

Введение. Исходя из Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), основными стратегическими задачами являются стимулирование и развитие опосредованных действий как основа наглядно-действенного мышления, обучение умению оперировать значимыми признаки на уровне конкретно-понятийного мышления, формирование у детей операций анализа и синтеза на основе наглядно-воспринимаемых признаков.

Материал и методы. Можно выделить следующие особенности развития наглядно-действенного мышления у детей с нарушением интеллекта. Такие дети самостоятельно не обобщают свой опыт повседневного действия с предметами-орудиями, у них отсутствует этап осмысления ситуации. Характеристикой наглядно-образного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью является недоразвитие операции анализа предметов в момент их восприятия: фрагментарность, бедность.

Н.Н. Поддьяков разработал критериальную базу, согласно которой такие мыслительные операции, как анализ и синтез, являются ключевыми в выявлении уровня развития мышления у детей с интеллектуальными нарушениями. По данной критериальной базе анализ рассматривается как мысленное расчленение объекта на составляющие его элементы с последующим их сравнением, синтез же определяется как объединение отдельных компонентов в целое. [1]

Исследование взятого нами процесса отражено и в статье А.Н. Леонтьева «Мышление» для «Философской энциклопедии». Он охарактеризовал мышление как высшую ступень познания, которая дает человеку знание существенных свойств, связей и отношений объективной реальности. [2]

Исследования показали, что люди с ограниченными интеллектуальными возможностями испытывают трудности с переносом в новые ситуации уже приобретенные знания и навыки, поэтому перенос знаний, полученных в процессе обучения, в реальные жизненные ситуации у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями должен быть основной вопрос при планировании образовательной деятельности. [1]

Исследователи показывают, что учащимся с ограниченными интеллектуальными возможностями с трудом удается оперировать отдельными идеями и понятиями, и им трудно распознавать общие темы и связи между ними. У детей с ограниченными интеллектуальными возможностями возникают большие проблемы с обобщением информации, которую они не могут использовать применительно к потенциальной ситуации.

Принято считать, что в зависимости от формы и уровня умственной отсталости дети проходят ту же последовательность стадий развития, что и нормальные дети, от сенсомоторной стадии до стадии конкретных операций, но время, необходимое для этой эволюции, больше, чем у нормальных детей. [3]

Обобщая выше сказанное, можно сделать вывод, что развитие мышления у детей имеет высокую важность, так как оно способствует развитию критического мышления, логического рассуждения и умения решать проблемы. Эти навыки помогают детям успешно развивать свои способности и адаптироваться к изменяющемуся миру.

Наше исследование направлено на развитие логических операций у учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями. С теоретической точки зрения вехами нашего исследования стали следующие актуальные теории развития мышления, его оперативного характера и проведения обучения у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями:

1. Психогенетическая теория (Ж. Пиаже) – интеллектуальное развитие рассматривается как последовательность стадий эволюции мышления и оперативного характера мышления;

2. Социальный конструктивизм и зона ближайшего развития (Л.С. Вагоцкий) – развитие ребенка как процесс усвоения культурного опыта и зона ближайшего развития как дистанция между действительным и потенциальным уровнем развития.

Психологическая диагностика мыслительных операций у детей является составной частью комплексного обследования.

Нами был подобран ряд универсальных диагностических методик, выявляющих отдельные компоненты системности мышления, и направленные на диагностику системности в целом. Так же нами были отобраны следующие компоненты в структуре системного мышления [4]:

Компонент «Оперирование образами» (методика «Повороты фигур»);

Компонент «Установление отношения аналогии» (методика «Выбор по аналогии»);

Компонент «Абстрагирование от несущественных признаков в процессе классификации» (методика «Классификация»);

Компонент «Выделение существенных признаков системы» (методика «Дополни набор»).

В качестве интегральной методики, диагностирующей системное мышление в целом (способность к анализу объекта как целостности взаимосвязанных элементов, подчиненной исходному отношению, конституирующему систему), была выбрана методика «Ряд колец».

Результаты и их обсуждение. Анализ исследований по рассматриваемой проблеме показал, что на сегодняшний день для развития мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушением развития разработан некоторый методический инструментарий, включающий: а) различные модификации досок Сегена, позволяющие исследовать и тренировать наглядно-действенного мышления детей; б) блоки Дьенеша, направленные на развитие умений выявлять разнообразные свойства, называть их, адекватно обозначать словом отсутствие их, абстрагировать и удерживать в памяти одно, одновременно два или три свойства, обобщать предметы по одному, двум или трем свойствам с учетом наличия или отсутствия одного из них; в) палочки Кюизенера, используются для формирования представлений сложных абстрактных понятий, постепенного перехода от конкретного к абстрактному; г) круги Эйлера используются для развития логического мышления. Они отражают обобщенные, существенные черты множеств объектов. При помощи кругов Эйлера дошкольники учатся познавать и конструировать действительность; д) пазлы различного уровня сложности часто используются для развития логического мышления ребенка, в дополнение развивается восприятие, ребенок учится улавливать связь между отдельными частичками и целым. [5]

Стимульный материал для развития мышления у детей с задержкой психического развития, на наш взгляд, должен содержать задания в форме кросснес. Это ассоциативная головоломка нового поколения, сочетающая в себе лучшие качества сразу нескольких интеллектуальных развлечений – пазлов, загадок-ребусов и т.д. – и таблицу с картинками на разные темы. Задания кросснеса развивают способности соотносить части и целое, и их пространственное расположение; пользоваться схемами и условными изображениями; устанавливать логические связи между объектами, опираясь на имеющиеся образы; оперировать образами в процессе обобщения; оперировать образами в процессе анализа и сравнения.

Также, совершенствование развития мышления у дошкольников с задержкой психического развития на занятиях по методу игротерапии имеет большое практическое значение, поскольку известно, что восприятие действительности у старших дошкольников происходит в наглядно-образной форме. Это усвоение образных форм, познание, которое приводит ребенка к пониманию объективных законов логики, способствует развитию наглядно-образного, а также понятийного мышления.

В процессе работы с детьми с ОВЗ по развитию мыслительных операций задания могут быть представлены в форме компьютерных игр и игр для интерактивной песочницы. Использование дидактических игр на обучающих занятиях, также повышает интерес ребенка, развивает сосредоточенность, обеспечивает лучшее усвоение материала. Формирование наглядно-образного мышления через лепку. Занятия лепкой оказывают огромное влияние на развитие ребенка. На таких занятиях дети познают свойства пластических материалов, сравнивают пропорции на глаз. Учатся способам обследования фигур, познают их разнообразие, величину, пропорциональные отношения

Заключение. На наш взгляд, проведенное нами теоретическое исследование имеет перспективы дальнейшего практического развития. Мы предполагаем использование данных исследования для применения в дошкольных учреждениях для развития мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Гилева Д.В., Круглова С.В. Развитие логических операций мышления у детей дошкольного возраста // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: https://scienceforum.ru/2015/article/2015008393 (дата обращения: 07.04.2024).
2. Куликов Д.К. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Э.В. Ильенков: определение деятельностной природы мышления // ЭСГИ. 2018. №3 (19). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/l-s-vygotskiy-a-n-leontiev-e-v-ilienkov-opredelenie-deyatelnostnoy-prirody-myshleniya (дата обращения: 07.04.2024).
3. Чернова, Е. Е. Диагностика мыслительных способностей у первоклассников как определение уровня развития интеллектуальных операций / Е. Е. Чернова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 31 (217). – С. 80-83. – URL: https://moluch.ru/archive/217/52241/ (дата обращения: 04.04.2024).
4. Божович, Л. И. Психология детского подражания (экспериментально-психологическое исследование) / Л. И. Божович, Л. С. Славина // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 2. – С. 101-106.
5. Альберто, Пол. Прикладной анализ поведения [Текст]: учебно-методическое пособие для педагогов, учителей-дефектологов, психологов / Пол Альберто, Энн Траутман; [пер. с англ. Чечина А. А.]. – Москва: Оперант, сор. 2015. – 655, [1] с.: ил., табл.; 25 см.; ISBN 978-5-9906841-9-5

Марцоха М.П., магистрант
summereal@list.ru
Ковалевская Е.В., кандидат психологических наук
summereal@list.ru
ФГБОУ ВО «ПсковГУ», г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.922.8

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО СТРЕССА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме учебного стресса в юношеском возрасте, при этом акцент делается на выявлении его особенностей у старшеклассников и студентов. С помощью авторской анкеты и факторного анализа выделено четыре базовых показателя учебного стресса в юношеском возрасте: стресс из-за проблем в учебе, экзаменационный стресс, тревога о будущем и стресс из-за учебной нагрузки. В целом получено, что и у старшеклассников и у студентов преобладает средний уровень выраженности по всем показателям учебного стресса, но выделяется значимая группа обучающихся с повышенными значениями. При этом установлено, что тревога о будущем более выражена у старшеклассников, по всем остальным показателям значимых различий не выявлено.

Ключевые слова: тревога, учебный стресс, юношеский возраст, экзаменационный стресс, эмоциональное состояние.

FEATURES OF EDUCATIONAL STRESS IN ADOLESCENCE

The article describes the problem of educational stress in adolescence, while the focus is on its features in secondary school and high school students. Four basic indicators of learning stress in adolescence: stress due to learning problems, exam stress, anxiety about the future and stress due to academic load are highlighted using the author's questionnaire and factor analysis. In general, it was found that both secondary school and high school students have an average level of severity in all indicators of educational stress, but a significant group of students with elevated values is distinguished. At the same time, it was found that anxiety about the future is more pronounced in secondary school students. Other indicators of educational stress have no significant differences.

Keywords: adolescence, anxiety, educational stress, emotional state, exam stress.

Введение. Проблема возникновения стресса у человека, его протекания и последствий привлекает внимание специалистов различных областей науки, от медиков до социологов и психологов. В последние годы значительно возросло число публикаций по прикладным аспектам изучения стресса, затрагивающих самые разные стороны жизни человека. В то же время, до сих пор не достигнуто не только концептуального, но даже терминологического единства. Это привело к расширению понятийного аппарата, когда под термином «стресс» стали понимать очень широкий круг явлений, что особенно чётко прослеживается на примере психологического стресса. В данной работе хотелось бы уделить повышенное внимание такому понятию, как «учебный стресс».

В такой же немаловажный период, как обучение, ученики сталкиваются с различного рода проблемами, которые связаны как с возрастными изменениями, так и с недостаточным количеством мероприятий посвящённых изучению, исследованию – и, что самое главное, – профилактике стрессовых состояний. Важно отметить, что именно учебный стресс является одной из основных причин, вызывающий у молодых людей постоянное психическое напряжение.

Как считал Л.С. Выготский, именно учебный процесс является наиболее эффективной формой реализации способностей, именно в учёбе недавний ребёнок включается в систему формальных и межличностных отношений, усваивает моральные ценности и

социальные нормы, приобретает опыт общения со сверстниками и т.д. [1]. Именно поэтому так важно акцентировать внимание на том, что следует уметь грамотно организовать эту среду, чтобы снизить влияние множественных стрессогенных факторов на личность, что и так подвергается масштабным и весьма противоречивым изменениям в психическом плане. Говоря про то, что требуется от самой личности, следует принять во внимание – для эффективной борьбы со стрессом, старшеклассникам необходимо уметь управлять своей психической деятельностью и развивать эмоциональную устойчивость.

В нашем исследовании мы определяем учебный стресс как состояние, характеризующееся перенапряжением, снижением эмоционального потенциала, ведущее к психосоматическим заболеваниям или к остановке личностного роста обучающегося [2].

При этом данного исследования является выявление особенностей учебного стресса в юношеском возрасте.

Материал и методы. Для достижения поставленной цели были определены задачи исследования, а также подобраны методы и методики сбора эмпирических данных. Задачи исследования отражают необходимость выявления уровня учебного стресса у старшеклассников и студентов, а также проведения сравнительного анализа его выраженности у данных групп с целью определения особенностей.

Выборку исследования составили ученики 9-11 классов (30 человек) муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Средняя общеобразовательная школа № 18 имени Героя Советского Союза генерала армии В.Ф. Маргелова", а также студенты ПсковГУ (30 человек).

Для диагностики учебного стресса была разработана авторская анкета, включающая 14 вопросов с выбором одного ответа из пяти. Завершающие три вопроса в анкете являются открытыми (выявление свободных ассоциаций к понятиям «стресс» и «учебный стресс»), при обработке результатов анкетирования использовался метод факторного анализа.

Результаты и их обсуждение. Результаты диагностики были подвергнуты факторному анализу, который описал 74% дисперсии, и при этом выделилось 4 фактора:

1ф. Стресс из-за проблем в учёбе включает в себя переменные: общение по учебным вопросам (0,335) и беспокойство о том, что на личные переживания обращают внимание со стороны (0,829). Что говорит о направленности человека на поиск помощи и поддержки с параллельным переживанием о том, как к этому отнесутся остальные.

2ф. Экзаменационный стресс включает в себя переменные: сдача экзамена (0,784), ответ перед аудиторией (0,775) и подготовка к экзаменам (0,414). Практически весь процесс подготовки к экзамену и его непосредственного проведения вызывает стресс, который интенсифицируется и концентрируется во время сдачи (показатели выше, чем при подготовке).

3ф. Тревога о будущем включает в себя переменные: тревога от того, что переживания заметны окружающим (0,730), непредвиденные события (0,857), тревога из-за мыслей о будущем (0,559). Неожиданные события оказывают стимулирующее воздействие на стресс, связанный с тревогой о будущем, усиливая и поддерживая его.

4ф. Стресс из-за учебной нагрузки включает в себя переменные: попытки прибегнуть к посторонней помощи на экзамене (0,444), нахождение в учебном заведении весь день (0,762), дополнительные занятия (0,772) и принудительное участие в мероприятиях (0,708). Данные показатели демонстрируют связь стресса с накопительной усталостью, в связи с которой человек будет более уязвим к подобному воздействию.

Далее было проанализировано процентное соотношение старшеклассников и студентов по уровням выраженности данных факторов.

Для того, чтобы выявить особенности выраженности показателей учебного стресса у старшеклассников и студентов был проведён частотный, а затем и сравнительный анализ.

Результаты диагностики показателя учебного стресса у старшеклассников.

1-й показатель – «стресс из-за учебной нагрузки». 39,1% респондентов продемонстрировали средний уровень выраженности, по 21,7% – высокий и ниже среднего, 8,7% – низкий и выше среднего.

2-й показатель – «тревога о будущем». 13% респондентов показали низкий и выше среднего уровень, 34,7% – средний, 14,4% – ниже среднего и 21,7% – высокий.

3-й показатель – «экзаменационный стресс». 17,3% респондентов предоставили низкий, ниже среднего и высокий уровни, 39,1% – средний, а высокий – 8,7%.

4-й показатель – «стресс из-за проблем в учёбе». 21,7% респондентов продемонстрировали высокий уровень, 8,7% – низкий и выше среднего, 43,4% – средний и 17,3% – ниже среднего.

Обобщая, можно сделать вывод, что наибольший процент составил средний показатель, но также следует обратить внимание и на высокий, поскольку он составил 21% в 3-х показателях – «стресс из-за проблем в учёбе», «тревога о будущем» и «стресс из-за учебной нагрузки» (помимо экзаменационного стресса, т.к. к нему легче приспособиться со временем, ибо это явление носит постоянный и цикличный характер).

Результаты диагностики показателя учебного стресса у студентов.

1-й показатель – «стресс из-за учебной нагрузки». 17,3% выраженности показателя продемонстрировали респонденты с низким, средним, выше среднего, высоким уровнем стресса, 30,4% – с ниже среднего.

2-й показатель – «тревога о будущем». 43,4% респондентов попали в уровень ниже среднего, 26% – в средний, 13% – в выше среднего и 8,7% – в низкий и высокий.

3-й показатель – «экзаменационный стресс». 21,7% составили респонденты с высоким и выше среднего уровнями, 17,3% – со средним, 30,4% – с ниже среднего и 8,7% – с низким.

4-й показатель – «стресс из-за проблем в учёбе». 30,4% респондентов вошли в уровень ниже среднего, 21,7% – в средний и низкий, 8,7% – в выше среднего, 17,3% – в высокий.

У студентов наибольший уровень выраженности по всем показателям составил «ниже среднего» (среди которого выделилась «тревога о будущем»), довольно значимые % по среднему уровню были также обнаружены у всех показателей, помимо «стресса из-за учебной нагрузки».

Сравнивая показатели обеих групп (школьников и студентов), можно сказать, что у первых наблюдается тенденция к усреднению и балансировке показателей (то есть, стресс, который они испытывают в различных контекстах, может быть охарактеризован ими как средний по интенсивности воздействия). У студенческой группы выраженность показателей, в большинстве своём, попадает в группу ниже среднего, что может говорить об их более высокой адаптивности, устойчивости и эффективности механизмов совладания в ситуации учебного стресса.

Для выявления значимых различий в выраженности показателей учебного стресса у старшеклассников был проведён анализ с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни, в результате было выявлено различие по показателю «тревога о будущем» ($U = 174$; $P = 0,047$). Характер данных различий изображён на диаграмме (рис.).

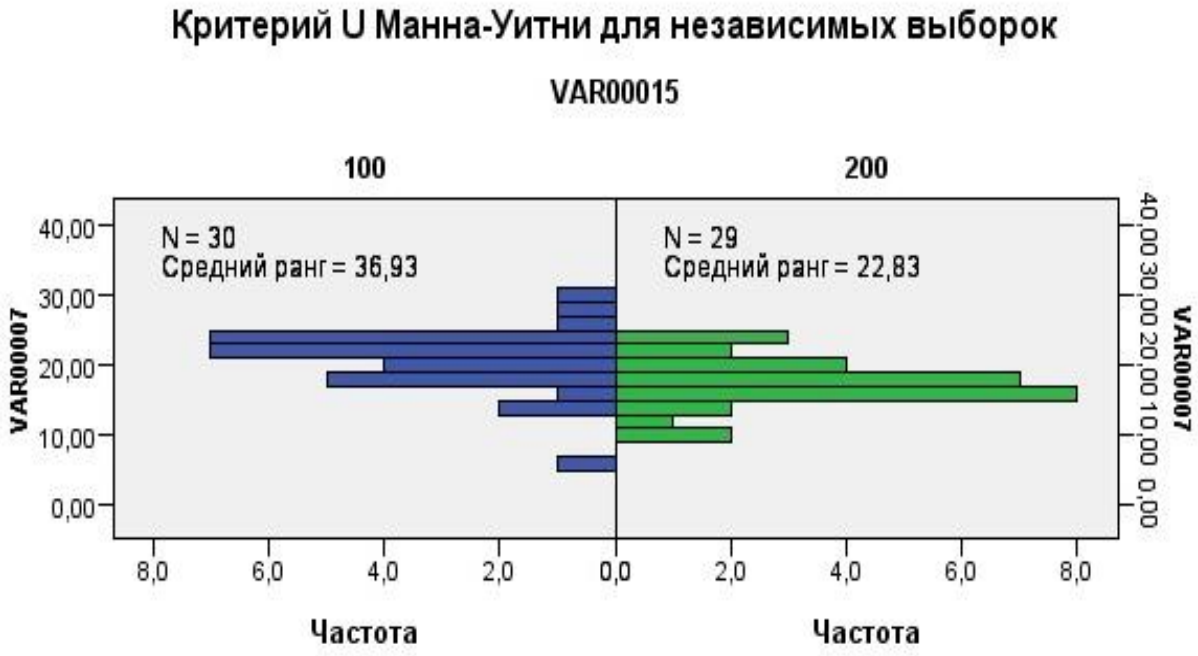


Рисунок – Значимые различия в выраженности тревоги о будущем у старшеклассников и студентов

Характер выявленных различий показывает, что старшеклассники, в отличие от студентов, характеризуются более высоким уровнем тревоги о будущем, поскольку они испытывают тревогу фрустрационного типа, связанную с неопределённостью ситуации, ибо они только выбирают свой жизненный путь, в т.ч. учебные заведения для поступления и т.п.

Заключение. В итоге диагностики было установлено, что выделяются 4 основных характеристики учебного стресса – «стресс из-за учебной нагрузки», «тревога о будущем», «экзаменационный стресс» и «стресс из-за проблем в учёбе», и у старшеклассников, в отличие от студентов, более высокий уровень выраженности именно касаемо 2-го показателя.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей / Л. С. Выготский. – М.–Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – С. 33–52. – URL: https://web.archive.org/web/20141026125255/http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0331.htm (дата обращения: 28.10.2024).

2. Киселева, Е.В., Акутина. С.П. Стресс у студентов в процессе учебнопрофессиональной подготовки: причины и последствия // Молодой ученый. – 2017. – № 6 (140). – С. 417–419. – URL: https://moluch.ru/archive/140/39480/ (дата обращения: 28.10.2024).

Мелешкина Д.В., студентка
meleshkina999@gmail.com
Виноградова С.А., старший преподаватель
s.a-vinogradova2010@mail.ru.
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.922.736.4:159.923.2:316.627

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена изучению взаимосвязи между показателями доверия к себе и жизнестойкостью в юношеском возрасте. Проведенное эмпирическое исследование на выборке 100 юношей и девушек позволило выявить взаимосвязи между выделенными переменными. Была разработана тренинговая программа по развитию доверия к себе и к другим.

Ключевые слова: доверие, доверие к себе, доверие к миру, жизнестойкость, юношеский возраст.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-CONFIDENCE AND RESILIENCE IN ADOLESCENCE

The article is devoted to the study of the relationship between indicators of self-confidence and resilience in adolescence. An empirical study conducted on a sample of 100 boys and girls made it possible to identify relationships between these variables. A training program was developed to develop confidence in oneself and others.

Keywords: trust, self-confidence, trust in the world, resilience, adolescence.

Введение. В течение последних десятилетий в психологических исследованиях феноменология доверия занимает особую роль. Доверие является важным условием познания окружающего и внутреннего мира. Данная категория имеет междисциплинарный статус, благодаря чему мы можем наблюдать различные интерпретации и подходы к его изучению.

С разработкой концепции доверия Т.П. Скрипкиной (1997), как социально психологического явления, где автор трактует доверие как двухполюсную отношение-установку, обращенную одновременно в себя и в мир, появилась методологическая база для исследований функций и роли доверия в становлении личности на качественно новом уровне анализа, характеризующегося единством интерсубъективного (условие гармонизации отношения человека с миром) и интрасубъективного (условие гармонизации отношения человека с самим собой) подходов [1]. Доверяющий себе человек, по определению автора, находится в контакте с самим собой: он способен ставить перед собой цели, чувствовать свои потребности и реализовывать свои возможности, не вступая в противоречие со своими ценностями; это человек, позитивно себя принимающий, характеризующийся стремлением выходить за пределы прошлого опыта, стремлением исследовать себя, свои возможности в ситуациях неопределенности.

В юношеском возрасте, с одной стороны, человек сталкивается со множеством стрессовых ситуаций, в то же время, у молодых людей еще недостаточно социального опыта в решении сложных жизненных ситуаций. Развитие жизнестойкости происходит именно в этот период, а высокий уровень жизнестойкости выступает основой психологического и социально благополучия человека [2].

На данный момент в психологии наиболее разработанной является теоретическая модель доверия к себе, автором которой является Т.П. Скрипкина. Доверяющий себе человек, по определению автора, находится в контакте с самим собой, он способен ставить перед собой цели, чувствовать свои потребности и реализовывать свои возможности, не

вступая в противоречие со своими ценностями; это человек, позитивно себя принимающий, характеризующийся стремлением выходить за пределы прошлого опыта, стремлением исследовать себя, свои возможности в ситуациях неопределенности [1].

Структура доверия к себе представлена на рисунке 1 и включает в себя три компонента: когнитивный, аффективный и конативный.

Рисунок 1 – Структура доверия к себе

Когнитивный компонент базируется на знаниях о себе и предположениях о своих возможностях, основанных на прошлом опыте. Содержанием эмоционально-оценочного компонента являются чувства, эмоции, оценки своих возможностей и своей личности в целом, а также эмоции и оценки собственных возможностей в конкретной ситуации. В основе конативного компонента лежит эмоциональный сигнал, помогающий человеку выбрать способ поведения.

На основе результатов своего исследования Т.П. Скрипкина заключает, что внутриличностными коррелятами доверия к себе являются: самоотношение, локус контроля, уровень самореализации личности.

Жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска [3]. С. Мадди подчеркивает важность выраженности всех трех компонентов для сохранения здоровья и оптимального уровня работоспособности и активности в стрессогенных условиях.

Материал и методы. В исследовании по изучению показателей доверия к себе и определение наличия взаимосвязи между личностными ресурсами в юношеском возрасте, на базе учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», приняли участие 100 студентов II и III курсов в возрасте 19-20 лет. В качестве методики исследования доверия к себе была выбрана методику Т.П. Скрипкиной. На втором этапе нами была проведена методика «Тест жизнестойкости С. Мадди». На третьем этапе для выявления взаимосвязи между показателями доверия к себе и жизнестойкостью мы применили коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Изучение показателей доверия с помощью опросника «Оценка доверия к себе» Т.П. Скрипкиной показало, что среди всех шкал доверия к себе наиболее высокие показатели по шкалам: доверие к себе в умении строить взаимоотношения с близкими людьми (друзьями), доверие к себе в умении нравиться представителям противоположного пола, доверие к себе в решении бытовых проблем. Высокий уровень доверия к себе, измеренный с помощью методики Т.П. Скрипкиной, у студентов не был выявлен, а низкий уровень встречается у 38% опрошенных. Выраженность доверия к другим у молодежи с высокой активностью жизнеосуществления, которые имеют больший опыт работы в команде при реализации проектов, может играть важную роль,

поддерживая психологический комфорт, устойчивость группы по отношению к различным неблагоприятным факторам.

По методике «Тест жизнестойкости С. Мадди», нами выявлено, что молодые люди юношеского возраста готовы к риску и считают, что любой опыт полезен. Как отрицательный, так и положительный. Так же стоит отметить, что среди молодых людей большая половина (55%), считают, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован.

Особенно примечательно, что высокий уровень жизнестойкости с помощью методики С. Мадди выявлен лишь у 18% людей юношеского возраста. Стоит отметить, что высокие показатели были выделены по шкале «принятие риска». Юноши готовы рисковать при принятии решений, даже готовы идти на риск при отсутствии гарантий на положительный успех в деле. Большинство людей юношеского возраста (68%) не готовы столкнуться с трудными жизненными ситуациям. Наглядно полученные результаты изучения жизнестойкости предоставлены на рисунке 2.

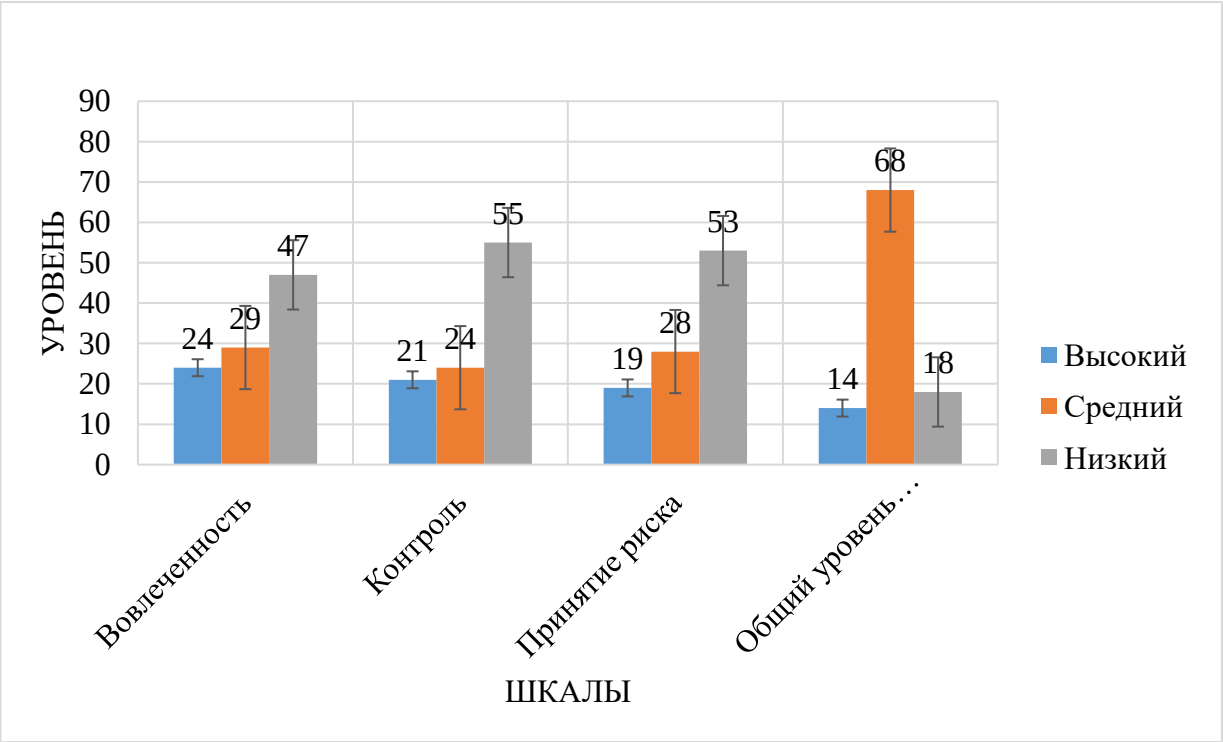


Рисунок 2 – Показатели шкал методики «Тест жизнестойкости С. Мадди» (%)

Для изучения взаимосвязи между показателями доверия к себе и жизнестойкостью был использован коэффициент корреляции Спирмена, который позволил выявить наиболее сильные корреляционные связи между высоким уровнем жизнестойкости и высоким уровнем доверия к себе в сфере решения бытовых проблем.

В качестве важного направления психологической помощи на этапе юношеского возраста, целесообразно выделить психологическую работу, способствующую расширению границ доверия к себе, к другим и к миру, оптимизации отношений со сверстниками, в семье, а также повышения уверенности к себе. Разработанная коррекционно-развивающая программа предусматривает 60 часов работы (30 встреч по 2 часа). Программа реализуется с помощью интерактивных, психогимнастических, ролевых игр, методов групповой дискуссии, проективных рисуночных техник, релаксационных упражнений.

Заключение. Современные юноши переживают свое становление и развитие через наложение ряда кризисов: возрастные кризисы; кризисы индивидуальной жизни, которые включают кризисы нереализованности, опустошенности, бесперспективности; кризисы профессионального обучения; внешние, глобальные, экзистенциальные, связанные с нестабильностью настоящего и неопределенностью будущего. В то же время, именно во время юношества происходит формирование жизнестойкости и жизнестойкого совладания со стрессами.

Несмотря на то, что за последние годы в отечественной психологии были проведены сотни исследований феномена доверия среди различных групп населения, изучение данного явления среди юношества представляет особое значение в виду значимости периода для личностного становления.

С помощью корреляционного анализа была выявлена наиболее сильная взаимосвязь между высоким уровнем жизнестойкости и высоким уровнем доверия к себе в сфере решения бытовых проблем. Разработанная и реализованная коррекционно-развивающая программа позволила сделать вывод о ее эффективности.

Проведенное исследование ставит новые вопросы, расширяя представления о доверии и в то же время раскрывая недостаток знаний об этом феномене.

Список использованной литературы:

1. Скрипкина, Т.П. Психология доверия. М., 2000. – 125 с.
2. Астанина, Н.Б. Доверие к миру, другим людям, к себе как ресурс для коррекции противоправного поведения подростков // Девиантное поведение: проблемы профилактики, диагностики и коррекции: материалы Всероссийской научно-практич. конференции с международным участием. – Саратов: ИЦ Наука, 2008. – С. 306-310.
3. Мадди, С. Теории личности: сравнительный анализ / Пер. с англ. И. Авидона, А. Батустина, П. Румянцевой. – СПб.: Издательство «Речь», 2002. – 539 с.

Милашевич Е.П., старший преподаватель
lenamilashevich@rambler.ru
Шуфляк Е.С., студентка
suflakelizaveta@gmail.com
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА У ДЕВУШЕК В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена рассмотрению проблемы одиночества в современной психологии. Подчеркивается интерес исследователей к феномену одиночества и различия подходов к его изучению. Дана психологическая характеристика состояния одиночества у девушек юношеского возраста. Определены личностные предикторы, влияющие на одиночество.

Ключевые слова: одиночество, юношеский возраст, межличностные отношения, эмоциональные переживания.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE FEELING OF LONELINESS AMONG GIRLS IN ADOLESCENCE

The article is dedicated to the examination of the problem of loneliness in modern psychology. It emphasizes researchers' interest in the phenomenon of loneliness and the different approaches to its study. A psychological characterization of the state of loneliness among adolescent girls is provided. Personal predictors influencing loneliness are identified.

Keywords: loneliness, adolescence, interpersonal relationships, emotional experiences.

Введение. Актуальность обусловлена особой значимостью юношеского периода в формировании личности человека, частыми проявлениями одиночества в среде лиц юношеского возраста. Несмотря на определенную разработанность темы одиночества, в современной научной литературе представлено достаточно много дефиниций этого понятия и его описания, следует отметить отсутствие единого общего взгляда на это явление. А также недостаточно разработаны вопросы возрастных и гендерных особенностей одиночества и его переживания.

Традиционно в психологии одиночество рассматривается как негативно-эмоциональное переживание. Изучая проблему одиночества, зарубежные ученые констатируют, что данный феномен базируется на переживании индивидом чувства разобщенности с социумом, на утрате чувства принадлежности к семье, дружескому окружению, на оторванности от исторических реалий, на потере связи с природой, утрате чувства гармонии.

В публикациях К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Амбраумовой, И.С. Кона и др., одиночество связывается с трудностями межличностного общения. Авторы С.В. Малышева и Н.А. Рождественская считают, что одиночество заключается в негативных переживаниях, возникающих вследствие неудовлетворенных потребностей человека, в частности, неразделенных чувств, недостаточного общения и понимания значимыми людьми. С точки зрения С.Г. Корчагиной, одиночество представляет собой психическое состояние человека, проявляемое в переживании собственной отдельности, субъективной неосуществимости или в отсутствии желания чувствовать соответствующий отклик, принятие, в частности признание себя другими людьми. Данный исследователь отмечает, что одиночество может быть отчуждающим, самоотчуждающим, либо может состоять в уединенности [1].

Анализ статей и публикаций позволяет сделать вывод о том, что российская психология акцентирует внимание на одиночестве как негативном феномене. Но в последние время появляются работы (в частности, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин), которые подчеркивая сложность феномена одиночества, отмечают его многоаспектность, позитивность уединения для личностного развития человека [2].

Рассмотрение позитивных аспектов одиночества характерно для исследований психологического благополучия личности. Т. Л. Крюкова и А. М. Ронч исследовали переживание одиночества в контексте совладания с трудными жизненными ситуациями и пришли к выводу о том, что одиночество может выступать мощным ресурсом в развитии личности [3].

Гендерному аспекту переживания одиночества посвящены многие научные труды. Как показали исследования, одиночеством мужчины и женщины называют состояния, которые относятся к неудовлетворённости деятельностью, отсутствием близких отношений и неопределённым состоянием. Несмотря на необходимость периодически пребывать в уединении, автономно от остальных, всё же негативная оценка этого феномена преобладает, что видно и в его отрицании, и в страхе перед одиночеством и в представлениях мужчин и женщин по типу «меньше одиночества – жизнь лучше» [4].

Внимание к одиночеству в юношеском периоде остается значимой темой психологических исследований, так как в этом возрасте важно удовлетворить потребность в близком общении со значимым другим. Кроме того познавая себя, рефлексируя, часто молодые люди вынуждены оставаться наедине с самим собой – переживать чувство одиночества.

Одиночество – многогранное и сложное понятие, которое включает как физическую, так и эмоциональную изоляцию, и может быть как временным, так и хроническим состоянием. Оно является социально-психологическим феноменом, характеризующимся

отсутствием близких эмоциональных связей и ощущением отстраненности от окружающих.

Цель данной статьи – описание особенностей проявления одиночества у студентов женского пола.

Материал и методы. Поскольку сам феномен одиночества остаётся сложным, многоплановым, противоречивым, то возникает необходимость его исследования и анализа. Леонтьев Д.А. и Осин Е.Н. отмечают важность дифференцированной психологической диагностики не только самого переживания одиночества, но и отношения личности к одиночеству как к жизненному факту и, как следствие, к ситуациям уединения [2].

Выборку исследования составили 30 студентов (женского пола) ВГУ имени П.М. Машерова, факультета социальной педагогики и психологии, в возрасте 18 – 21 года. В качестве основного психодиагностического инструментария применялся опросник С.Г. Корчагиной «Одиночество», позволяющий определять глубину переживания одиночества.

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования с помощью опросника С.Г. Корчагиной «Одиночество» были получены следующие результаты: 46% девушек, что является большинством из общего количества респондентов, ощущают неглубокое переживание одиночества, что означает, что иногда они могут чувствовать себя по-настоящему одинокими. Скорее это недостаток время от времени истинного человеческого общения, недостаток понимания со стороны друзей и близких. Глубокое переживание одиночества испытывают 33% девушек, которые, в данный период жизни переживают хроническое состояние одиночества. Это состояние характеризуется отсутствием понимания в межличностных отношениях, ощущением покинутости, невозможностью откровенного, тесного общения, наличием подавляющей зависимости от других людей, переживанием собственных неудач, а также трудностями в умении радоваться победам и удачам других. 13% девушек испытывают очень глубокое переживание одиночества, которое длится долгое время. Человек может быть среди других и все равно чувствовать себя одиноким. Это указывает на то, что девушки погружаются в одиночество, и достаточно сильно переживают его.

Следует отметить, что только 6% девушек не испытывают чувства одиночества. Такой факт может указывать на сильную социальную связь и поддержку в их окружении. Они имеют более близкие отношения с друзьями, семьей или родными. Это также может отражать наличие здоровых стратегий управления одиночеством, таких как активное участие в социальных событиях или занятие увлекательными хобби. В целом, это позитивный результат, который свидетельствует о качестве социальной поддержки девушек юношеского возраста.

В ходе проведения эмпирического исследования был использован корреляционный анализ для выявления взаимосвязи между акцентуациями характера и уровнем переживания одиночества. Была обнаружена взаимосвязь между одиночеством и возбудимостью (при $r=0,389$ и $p=0,034$), между одиночеством и гипертимностью (при $r=-0,507$ и $p=0,004$), одиночеством и дистимичностью (при $r=0,398$ и $p=0,029$). Это свидетельствует о том, что для девушек, которые переживают одиночество, характерен возбудимый, гипертимный и дистимичный типы акцентуаций характера.

Важно учитывать индивидуальные особенности и контекст каждого человека при обсуждении одиночества, так как оно является личным опытом и не может быть полностью охвачено общими терминами. Особенности и акцентуации характера могут служить предиктором одиночества из-за их влияния на межличностные взаимоотношения и социальную адаптацию. Акцентуации, представляющие собой крайние варианты нормы, могут

приводить к избирательной уязвимости в ответ на определённые психогенные воздействия, что затрудняет формирование устойчивых и глубоких связей с окружающими.

Чрезмерно усиленные черты, такие как возбудимость или дистимичность , могут приводить к трудностям в общении и установлении доверительных отношений. В результате, молодые люди с такими акцентуациями могут испытывать эмоциональную и социальную изоляцию, что повышает риск возникновения чувства одиночества.

Одиночество может возникать по различным причинам, включая психические и физические факторы, и оно может вызывать серьезные эмоциональные и психические проблемы, такие как тревога и депрессия. Однако одиночество не всегда имеет негативный характер; некоторые люди находят в нем положительные аспекты, наслаждаясь уединением и независимостью.

Важно понимать, что одиночество у молодежи требует внимательного отношения и поддержки, чтобы помочь им преодолеть этот сложный жизненный этап и развить здоровые социальные связи.

Заключение. Одиночество среди молодых девушек является сложным и многофакторным явлением, которое не только связано с социальной изоляцией, но и с глубокими эмоциональными и идентичными проблемами. В качестве личностных предикторов, влияющих на переживания одиночества, выступают типы акцентуаций характера личности.

Также были разработаны психологические рекомендации для девушек, переживающих чувство одиночества исходя из их типов акцентуаций характера и с учетом личностных особенностей каждого из них.

Для гипертимного типа необходимо активное участие и организация социальных мероприятий, занятия волонтерской деятельностью, а также создание или посещение различных объединений по интересам для поиска новых увлечений и новых знакомств. Для преодоления чувства одиночества у человека с дистимическим типом акцентуации необходима психологическая поддержка, а также поддержка со стороны близких и родных. Физическая активность поможет людям с возбудимом типом акцентуации направить свою агрессию и раздражительность в позитивное направление, а также поможет научиться контролировать свой гнев. Полученные результаты расширяют область научных представлений об особенностях и детерминантах одиночества в период юношества.

Список использованной литературы:

1. Михайлова, Н.В. Одиночество как междисциплинарная проблема / Н.В. Михайлова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2018. – Вып.3 – С. 420 – 428.

2. Осин, Е.Н., Леонтьев, Д.А. Одиночество как предмет психологического исследования /Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. –2013. – Т. 10. – № 1. – С. 55–81.

3. Крюкова, Т. Л. Детерминанты одиночества и совладания с ним в супружеских отношениях / Т. Л. Крюкова, А. М. Ронч // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. –2012. – Т. 18. – № 4. – С. 129 –134.

4. Милашевич, Е. П. Женское одиночество как психологическая проблема / Е.П. Милашевич // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения: сб.науч. статей / под науч. ред. Е.Л. Михайловой: ответ. за вып. С.А. Моторов. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – С. 97 – 101.

Милашевич Е.П., старший преподаватель
lenamilashevich@rambler.ru
Фатик С.В., студентка
lana.fatik@bk.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 316.752: 316.356.4: 159.923.2

ТЕРМИНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

В статье раскрыто содержание ценностных ориентаций и терминальных ценностей семьи и представлена актуальность проблемы исследования. Описаны теоретические подходы к пониманию жизненных ценностей семьи. Определено, что в системе ценностных ориентаций современной семьи доминируют такие ценности как, высокое материальное положение, достижения, креативность. Менее важны по значимости ценности престижа, активных социальных контактов, развития себя, духовных ориентаций и сохранения индивидуальности. Наиболее важной сферой жизни для супругов является семья.

Ключевые слова: семья, ценностные ориентации, терминальные ценности, сферы жизни, креативность, собственный престиж, активные социальные контакты, развитие себя.

SOCIAL VALUES OF THE MODERN FAMILY

The article defines the content of cultural value orientations and terminal, vital values of the family. The relevance of the research problem is revealed. Theoretical approaches to understanding the social values of the family are described. It is proved that Belarusian families do not prioritize personal development, they value the development of the family as a whole, the personal development of their children. Spiritual satisfaction in Belarusian families is not a priority. Preserving one's own individuality in Belarusian families is not the main value guideline, family values are more important.

Keywords: Belarusian family, values, value orientations, social values, socio-psychological problems of the family, cultural value orientations of the Belarusian family, terminal and vital value orientations of the Belarusian family.

Введение. В наше время важной является тема современной семьи и ее жизненных ценностей. Во всем мире благополучию семьи, сохранению и развитию семейных ценностей уделяется большое внимание, так как эти факторы выступают основой стабильности мирового сообщества. Нет практически ни одного социального или психологического аспекта поведения людей, который не зависел бы от их семейных условий в настоящем или в прошлом. Осознание определяющего влияния института семьи на социальное и нравственное развитие личности актуализирует исследование ценностей и ценностных ориентаций в условиях современного семейного взаимодействия.

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].

По словам ряда ученых (С.Л. Богомаз, НМ. Медвецкая, С.Д. Матюшкова. Ю.В. Дубовских, В.А. Чикер) семейные ценности играют значительную роль в жизни каждого человека, общества и государства. Они выступают основой стабильности мирового сообщества [2; 3].

Как отмечено в труде М.С. Яницкого, семейные ценности как обобщенные представления человека о должном и значимом в сфере семейных отношений, воздействуют на его выбор семейных целей, организацию им жизнедеятельности и взаимодействия с

другими людьми [4]. Следует подчеркнуть, что счастливая семейная жизнь выступает в качестве терминальной ценности, наряду с такими целями - ценностями как активная жизненная позиция, интересная работа, профессиональная карьера, наличие друзей, материально обеспеченная жизнь, развлечения и другими. По мнению авторов статьи И.А. Коха, Л.А. Алексеевой, терминальные ценности представляют собой убеждения в значимости той или иной цели и необходимости стремления к ней [5]. Следовательно, терминальные ценности это основные ценности человека, то ради чего он живёт, в чём находит источник своего счастья или несчастья.

Семья как первый источник социальных идеалов и образцов поведения связывает человека с традициями народа, нравственным и культурным наследием прошлого, осуществляя связь исторических времен.

Цель данной статьи – представление доминирующих терминальных ценностей и жизненных сфер современной семьи.

Материал и методы. Теоретической основой исследования послужили классические работы российский психологов в области ценностно-смысловой сферы личности (Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, С.С. Бубнова, Б.И. Додонов, Н.А. Журавлева, Д.А. Леонтьев, Б.Д. Парыгин, М.Р. Рогов, Л.М. Смирнова, В.С. Собкина) и белорусских ученых: Н.Ф. Гребень, Е.А. Данилова, Н.Н. Сечко.

В качестве респондентов выступили 15 семей, в составе 15 мужчин и 15 женщин в возрасте от 20 до 40 лет. Средний возраст респондентов 33,2±4,87 лет. Во всех 15 семьях находятся на воспитании дети, в количестве от 1 до 3 человек. Представим характеристики выборки с позиции наиболее важных для исследования параметров: 26,6 % опрошенных имеют высшее образование, 73,4 % респондентов – среднее специальное; 100 % участников исследования находятся в браке, при этом 6,6 % из них вступили в повторный брак. В семи семьях воспитывают 1 ребенка, остальные 53,4 % респондента воспитывают в семье от 2 до 3 детей. Все семьи – социально благополучные, заняты в экономике, отдельные члены семьи – находятся в декретном отпуске по уходу за ребенком (2 женщины). Участие в исследовании было добровольным. Респонденты приглашались через сеть личных контактов.

В качестве основной методики исследования применялся «Опросник терминальных ценностей» И. Г. Сенина, а также использованы методы математической обработки данных: процентный и абсолютный расчеты, интерпретация полученных результатов. Опросник оценивает выраженность каждой из восьми терминальных ценностей: собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности. Кроме того, опросник позволяет констатировать представленность терминальных ценностей в пяти сферах жизни человека: сфере профессиональной жизни; сфере обучения и образования; сфере семейной жизни; сфере общественной жизни; сфере увлечений.

Результаты и их обсуждение. Психодиагностическая методика И.Г. Сенина, позволяющая определить терминальные ценности в семье, 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. Поскольку каждая сфера жизнедеятельности имеет свои специфические особенности, то у каждой личности в зависимости от сферы жизнедеятельности можно наблюдать различные жизненные ценности, определяемые личностными особенностями члена семьи. В группе терминальных ценностей принято выделять убеждения в том, что цель деятельности достойна стремления к ней и является самоценной.

Опираясь на полученные результаты исследования, можно отметить более высокий уровень следующих терминальных ценностей членов семей: высокое материальное положение, достижения, креативность.

Креативность проявляют на высоком уровне 3 % опрошенных, средний уровень креативности свойственен 61 % респондентов и низкий уровень креативности показали 36 % испытуемых. Высокий балл по данному показателю отражает стремление человека к реализации своих творческих возможностей, внесению различных изменений во все сферы своей жизни, избеганию стереотипных решений. Супруги имеющий низкий балл по ценностям креативности, скорее всего, предпочитают более спокойную и размеренную жизнь без неожиданных поворотов и потрясений.

Высокое материальное положение стремятся достичь на высоком уровне 6 % опрошенных, средний уровень желания достичь материальных благ свойственен 76 % респондентов и не стремятся за материальными ресурсами 18 % взрослых. Высокий балл по данному показателю отражает стремление человека к возможно более высокому уровню материального благосостояния, но следует подчеркнуть, что в исследуемой выборке материальное положение не относиться к основным ценностным ориентирам супругов, однако желание позволить себе отдельные материальные благи, заботит большинство членов семьи.

Ценности достижения на высоком уровне характерны 6 % опрошенных, средний уровень данных ценностей продемонстрировали 76 % респондентов и низкий уровень проявления достижений показали 18 % супругов. Высокий балл по этому показателю говорит о стремлении человека к постижению конкретных и ощутимых результатов в различные периоды жизни. Они тщательно планируют свою жизнь, ставя четкие цели. В результате большое количество их жизненных или профессиональных достижений служит повышению самооценки. Низкий уровень мотивации достижений, поэтому их жизнь носит, скорее, непланомерный и спонтанный характер.

Наладить активные социальные контакты стремятся на высоком уровне 6 % супругов, средний уровень данного стремления проявили 21 % респондентов и не стремятся реализовать себя в активных социальных контактах 73 % испытуемых. Это свидетельствует о том, что члены семьи меньше стремятся к установлению дружественных отношений, они более закрыты для внешних контактов. Конечно, им важно мнение окружающих, но чаще всего они ограничены рамками своей семьи и к дополнительным активным социальным контактам уже не стремятся в угоду сохранения собственных внутренних сил.

Ценность престижа выражают на высоком уровне 6 % опрошенных, средний уровень личностного престижа свойственен 18 % респондентов и низкий уровень значимости достижения индивидуального престижа показали 76 % участников. Члены семьи не заинтересованы в реализации личностного (т.е. свойственного отдельным членам семьи) престижа, т.к. их заботят в большей степени ценности общие – семейные.

Развивать себя стремятся на высоком уровне 6 % опрошенных, средний уровень данного стремления проявили 15 % респондентов и не стремятся активно себя развивать 79 % испытуемых. Таким образом, семьи менее нацелены на саморазвитие, более консервативны, проявляя нежелание изменять свои взгляды и установки, не ставят в приоритет личностное развитие, им важно развитие семьи в целом, личностное развитие их детей.

Если анализировать другие ценностные ориентации современной семьи, то необходимо подчеркнуть, что в представленной группе участников исследования, нет высокого уровня значимости следующих ценностей, указанных в опроснике: духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности. Скорее всего у респондентов снижено стремление к получению морального удовлетворения во всех сферах своей жизни, к занятию тем, что более интересно и что приносит внутреннее удовлетворение. Кроме

того, супруги стремятся быть похожими на других людей и подвержены влиянию общественных мнений, позиции.

Что касается жизненных сфер, то здесь, прежде всего, обратим внимание на то, что по данным шкалам отмечается преобладание значимости сферы семейной жизни (высокий уровень проявляют 94 % супругов). Следует отметить, что это доминирующая ценность современной семьи. Высокий балл по данному показателю говорит о высокой значимости для человека всего того, что связано с жизнью его семьи. Такие люди отдают много сил и времени решению проблем своей семьи, считая, что главное в жизни – это благополучие в семье.

Важность сферы профессиональной жизни выражена больше у мужской половины и менее – среди женщин (высокий уровень обнаружен у 6 % опрошенных, средний уровень показали 47 % опрошенных, низкий уровень констатирован среди 47 % респондентов). Такие данные говорят о готовности членов семьи посвящать много времени своей работе, включаться в решение производственных проблем, считая при этом, что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека.

По сравнению с двумя данными сферами сторона общественной жизни и область увлечений имеют меньшую значимость для исследуемой группы. Возможно, членам семьи приходится решать множество внутрисемейных проблем, что ограничивает их время для досуга и общественной деятельности. Сфера увлечений важна для белорусов, но чаще всего она ограничена рамками семьи: появляются общие интересы с супругой / супругом, родители пытаются разнообразить досуг собственных детей. Такая сторона жизни, как сфера личностного обучения и образования, не является очень важной для супругов, т.к. в большей степени они сосредотачивают свое внимание на образовании своих детей.

Заключение. Мы можем констатировать большую концентрацию смыслов и значений в разных сферах жизни семьи. Исследование позволило проанализировать выраженность терминальных ценностей в сфере семейного взаимодействия и акцентировать внимание на доминирующих ценностях. Описание особенностей жизненных ценностей семьи будет служить научно-теоретической базой для последующего, более глубинного анализа исследуемого феномена.

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. Богомаз, С. Л. Представления подростков о ценностной сущности их психологического здоровья / С. Л. Богомаз, Н. М. Медвецкая, С. Д. Матюшкова // Право. Экономика. Психология. – 2021. – № 3. – С. 93–99.

3. Дубовских, Ю. В. Особенности семейных ценностей представителей различных поколений / Ю. В. Дубовских, В. А. Чикер // Петербургский психологический журнал. – 2022. – № 39. – С. 1–16.

4. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – М. : Юрайт, 2020. – 288 с.

5. Кох, И.А. Терминальные и инструментальные ценности в структуре профессионально-ценностных ориентаций студенческой молодежи / И.А. Кох, Л.А. Алексеева // Вопросы управления. – 2018. – № 2 (32). – С.103–107.

Минина И.Н., кандидат психологических наук
irimin@rambler.ru
ФГБОУ ВО «ПсковГУ», г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.9-37.062.5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОЖИДАНИЙ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ПСКОВГУ)

Статья посвящена проблеме изучения факторов, взаимосвязанных с восприятием качества обучения посредством оценки образовательных ожиданий студентов различных направлений подготовки (n=58). Инструментарий диагностики включал анкету по выявлению уровня удовлетворенности студентов процессом обучения и реализации ожиданий от него, а также психодиагностические методики для выявления индивидуально-личностных факторов респондентов. Уровень удовлетворенности обучением измерялся пятиуровневой шкалой по 12-ти показателям. Результаты исследования выявили, что общие показатели удовлетворенности процессом обучения и качеством получаемого образования взаимосвязаны с индивидуально-типическими особенностями обучающихся, гармонизирующим их отношения с социальной средой.

Ключевые слова: качество обучения, реализация ожиданий, личностные особенности, анкета, удовлетворенность, студенты.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF STUDENTS' EDUCATIONAL EXPECTATIONS (ON THE EXAMPLE OF PSKOV STATE UNIVERSITY)

The article is devoted to the problem of studying the factors interrelated with the perception of the quality of education by assessing the educational expectations of students in various fields of study (n=58). The diagnostic tools included a questionnaire to identify the level of student satisfaction with the learning process and the realization of expectations from it, as well as psychodiagnostic techniques to identify individual personal factors of respondents. A five-level scale based on 12 indicators measured the level of satisfaction with learning. The results of the study showed that the overall indicators of satisfaction with the learning process and the quality of education received are interrelated with the individual typical characteristics of students, harmonizing their relations with the social environment.

Keywords: quality of education, realization of expectations, personality traits, questionnaire, satisfaction, students.

Введение. Оценка эффективности обучения в образовательных организациях высшего образования является одной из важных задач модернизации рынка образовательных услуг. В России основными элементами системы оценки качества образования являются стандартизация, лицензирование, аттестация и аккредитация учебных заведений. Как правило, общепризнанными критериями эффективности подготовки по специальности являются успеваемость студентов, отзывы обучающихся, преподавателей и работодателей о качестве образования, а также трудоустройство выпускников и мониторинг их карьеры. Эти инструменты в совокупности помогают ВУЗам оценивать и улучшать свои программы подготовки, адаптируясь к требованиям рынка труда и образовательным стандартам.

Важным критерием выступает также удовлетворенность образовательным процессом, что является весомым дополнительным показателем результативности деятельности образовательного учреждения, раскрывающим субъектную позицию обучающегося. Поэтому исследование удовлетворенности качеством обучения в вузе и разработка соответствующего диагностического инструментария востребованы, актуальны и представляют несомненную практическую значимость: результаты диагностики

позволяют выявить слабые стороны в работе вуза и осуществить меры по их устранению [1]. Показателем удовлетворенности образовательным процессом может выступать реализация ожиданий студентов в образовательном учреждении высшего образования. Ожидание является одним из психологических понятий, характеризующих мотивационно-ценностную сферу человека. Оно тесно связано еще с одним ключевым понятием мотивационно-ценностной сферы – понятием установки в отношении будущих событий, действий, поведения [2].

Цель научного исследования – выявление посредством прикладного исследования внесубъектных, интер- и интрасубъектных факторов, задающих динамику образовательных ожиданий студенчества.

К внесубъектным факторам (физическая и социальная среда) отнесены профиль образования, факт получения стипендии, источники средств обучения. К интерсубъективным факторам (взаимодействия) отнесены процессы, отношения и их эффекты (коммуникативные характеристики). К интрасубъектным (индивидуальным) факторам отнесены личностно-мотивационные особенности участников исследования.

Предполагается, что ряд личностных психологических факторов субъектов образовательного процесса играют определенную роль в формировании их образовательных ожиданий.

Материал и методы. Для оценки образовательных ожиданий студентов Псковского государственного университета и поиска потенциальных взаимосвязей с их личностными особенностями было проведено эмпирическое исследование с использованием анкеты, а также психодиагностических методик «Психодиагностический тест ПДТ» модификации Л.А. Пергаменщика, «Коммуникативная социальная компетентность» и «Оценка уровня притязаний» В.К. Гербачевского [3].

Специально разработанная анкета состояла из следующих вопросов-шкал, уровень реализации которых требовалось оценить по пятибалльной шкале (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий):

– качество управления и организации планирования образовательного процесса (расписание, дисциплины, документы и т.д.);

– качество ресурсного обеспечения процесса предоставления образовательных услуг (материально-технического, кадрового и т. д.);

– качество процесса предоставления образовательных услуг (проведение занятий, содержательность, объем самостоятельной работы и др.);

– качество внеучебной деятельности по работе с молодежью (праздники, волонтерство, кружки по интересам, спорт и др.);

– достигнутый Вами уровень освоения образовательных программ;

– степень доступности (понятности) преподаваемого материала;

– планируете ли Вы работать по полученной специальности после окончания обучения в ВУЗе);

– ВУЗ обеспечивает уровень подготовки специалистов, достаточный для эффективной профессиональной деятельности;

– вероятность рекомендации поступления на обучение в ПсковГУ Вашим друзьям и знакомым;

- соответствие Ваших ранних представлений о процессе обучения в ПсковГУ и реальности;

– целесообразность дальнейшего увеличения в образовательном процессе дистанционных/цифровых форм обучения;

– в целом качество предоставления образовательных услуг.

Всего в исследовании приняли участие 56 студентов разного пола, из них 29 студентов 3 и 4 курсов, обучающихся специальности 37.05.02 Психология служебной

деятельности, 17 студентов 2 курса направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция и 10 студентов 2 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки.

Удовлетворенность обучением в вузе рассматривается в социологических источниках как интегрированное понятие, отражающее степень реализации социальных ожиданий студента от учебно-образовательной деятельности в вузе, сформированных в процессе его социализации [4].

Результаты и их обсуждение. По результатам исследования был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента r-Спирмена.

Основную нагрузку в формировании итогового показателя качества предоставляемых образовательных услуг несут следующие шкалы анкеты:

- «ВУЗ обеспечивает уровень подготовки специалистов, достаточный для эффективной профессиональной деятельности» ($r=0,61$; $p<0,001$);
- «Вероятность Вашей рекомендации друзьям и знакомым поступления на обучение в ПсковГУ» ($r=0,59$; $p<0,001$);
- «Соответствие Ваших ранних представлений о процессе обучения в Псков ГУ и реальности» ($r=047$; $p<0,001$).

Ожидаемо не оказывают существенного влияния на общую оценку качества образования вопросы, касающиеся качества внеучебной деятельности по работе с молодежью, достигнутый студентами уровень освоения образовательных программ, планирование работы по полученной специальности после окончания обучения в ВУЗе и интенсивность использования в образовательном процессе дистанционных/цифровых форм обучения.

При интерпретации полученных данных в процессе корреляционного анализа индивидуально-типических особенностей респондентов и уровня реализации их образовательных ожиданий выявлено, что результат в подавляющем большинстве лежит в плоскости эмоциональной устойчивости и гармоничного психического развития личности. Мнение о том, что ВУЗ обеспечивает уровень подготовки специалистов, достаточный для эффективной профессиональной деятельности достоверно взаимосвязано ($r=0,52$; $p<0,001$) с уровнем эмоциональной стабильности и спокойствия студентов. При этом отрицательная взаимосвязь исследуемого показателя характерна для таких личностных особенностей, как невротизм ($r=-0,31$; $p<0,05$), психотизм ($r=-0,32$; $p<0,05$), депрессия ($r=-0,37$; $p<0,01$), неуравновешенность ($r=-0,33$; $p<0,01$) и склонность к асоциальному поведению ($r=-0,4$; $p<0,01$). На основании этого можно предположить, что повышенная чувствительность к интрапсихическим переживаниям делает участников образовательного процесса более критичными в оценке его качества. И наоборот, более активные студенты, обладающие высоко нормативным поведением, т.е. реализующие свою субъектность в образовательном процессе, склонны выше оценивать весь процесс получения знаний. Вероятно, что у таких обследуемых не возникает внутренней необходимости задействовать бессознательные защитные механизмы психики.

Среди девушек ($n=46$) выявлено наличие взаимосвязи между утвердительными ответами о качестве обучения и наличием внутренних мотивов к осуществляемой деятельности, а также повышением оценки собственного потенциала ($r=0,31$; $p<0,05$). Такой результат может говорить о том, что, при соответствии выбранной специальности личностной предрасположенности к данному виду деятельности, и процесс обучения в ВУЗе становится более осмысленным и имеет субъективное положительное отражение в психике.

Однако мотивационные показатели значимости результатов ($r=-0,35$; $p<0,05$) и оценки уровня их достижения ($r=-0,29$; $p<0,05$) находятся в обратной взаимосвязи с ответами респондентов-девушек на вопрос об оценке способности ВУЗа обеспечить достаточный уровень подготовки специалистов для эффективной профессиональной деятельности.

Это можно объяснить мнением о том, что в системе гуманитарных и социальных наук результат сложно формализуется и часто сам процесс является не менее ценным, а достигнутый результат может проявиться в достаточно отдаленной перспективе.

Вторым этапом исследования был проведен кластерный анализ, в результате которого все респонденты были классифицированы по трем группам в зависимости от степени итоговой оценки, данной процессу обучения в Псковском государственном университете.

В первую группу (n=6) отнесены студенты предельно высоко удовлетворенные обучением по всем значимым параметрам. В их индивидуальных характеристиках преобладают такие личностные качества как: общительность, эмоциональная устойчивость, жизнерадостность, правдивость, а также мотивационные компоненты, связанные с внешней оценкой своих успехов и готовностью к достижению достаточно трудных целей.

Во вторую группу (n=24) вошли студенты, давшие положительные оценки удовлетворенности процессом обучения и получаемыми знаниями. Среди них наиболее значимо проявляются такие качества личности как: энергичность и работоспособность, эмоциональная устойчивость, наличие внутреннего познавательного интереса к профилю обучения, готовность к мобилизации усилий и понимание собственных возможностей в достижении целей.

К третьей группе (n=26) отнесены респонденты поставившие средние оценки удовлетворенности качеством предоставления образовательных услуг. Они отличаются более выраженными проявлениями эмоциональной неустойчивости, пассивности в поведении, более стеснительны, неуравновешенны, интровертированы, имеют тенденцию к снижению нормативности поведения.

Заключение. Проведенное исследование удовлетворенности процессом обучения и соответствия его образовательным ожиданиям студенчества показало, что, несмотря на то, что все студенты обучаются в примерно одинаковых условиях, более гармоничные в своей внутренней организации респонденты выше оценивают качество предоставления образовательных услуг практически по всем параметрам обучения. Те же, кто наполнен внутренними противоречиями, не готов к мобилизации своих сил для успешного обучения и не проявляют живого интереса к содержанию обучения, закономерно

Результаты исследования могут быть интересны подразделениям оценки качества обучения, полезны при организации психологического сопровождения процесса обучения студентов силами специалистов университетской психологической службы, а также при планировании рекламных мероприятий по набору абитуриентов (дни открытых дверей, информация в СМИ, подготовка буклетов и т.д.)

Список использованной литературы:

1. Середа Е.И. Удовлетворенность профессиональным обучением как компонент субъективного благополучия студентов вуза / Е.И. Середа, К.С. Рябова // Вестник Псковского гос. ун-та. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2013. С. 171–176

2. Гурина Р.В. Реализация ожиданий учащихся как показатель эффективности обучения / Р.В. Гурина // Психологическая наука и образование. 2007. Том 12. № 4. С. 7–15

3. Психодиагностика персонала : методики и тесты : [учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента : в 2 томах] / [ред.-сост. Райгородский Д.Я.]. – Самара : Бахрах-М, 2007. Т.2. с. 559 с.

4. Спасский А.С. Теоретические основы социологического изучения содержания понятия «удовлетворенность студента учебой в вузе» // Право и образование. 2002. № 2. С. 83–96.

Митицина Е.А., доцент, кандидат психологических наук
pskovprof@mail.ru
Сивков В.О., магистрант
vadim2207v@icloud.com
ФГБОУ ВО «ПсковГУ», г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.923.2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Проведенное исследование затрагивает актуальную для общества проблему психологических детерминант экологически ответственного поведения. Было выяснено, что мотивация экологической активности в наибольшей степени связана с социальной и территориальной идентичностью молодежи, в наименьшей – с декларируемыми экологическими ценностями.

Ключевые слова: экологическая ответственность, проэкологическое поведение, студенты.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY OF STUDENT YOUTH

The study addresses the current social problem of psychological determinants of environmentally responsible behavior. It was found that the motivation of environmental activity is most associated with the social and territorial identity of young people, in the least with the declared ecological values.

Keywords: environmental responsibility, pro-environmental behavior, students.

Введение. В последнее время научное сообщество и общественные деятели единодушны во мнении, что проявления разнообразных экологических проблем в первую очередь детерминированы факторами психологического характера. Несмотря на то, что интенсивно развиваются природоохранные технологии, исключительное значение должно уделяться перестройке сознания современного человека в сфере безопасного природопользования.

В научной литературе активно обсуждается целый ряд понятий, которые отражают содержание сознания личности относительно отношения к окружающей природной среде и обеспечивают экологичность поведения. К ним относятся разные по масштабу категории – экологические ценности [1] и установки [2], экологическое сознание [3], экологическая культура [4].

В этом ряду понятие экологической ответственности занимает особое место, поскольку его можно рассматривать в качестве опосредующего звена между эмоциональным отношением к природе и активностью по защите окружающей среды. В понимании В.И. Панова [5] экологическая ответственность выступает компонентом экологического сознания и имеет практикоориентированный характер, обеспечивая единство сознания и деятельности. Она рассматривается на трансцендентальном уровне, когда человек выступает как субъект развития самого себя в системе «Человечество-Природа».

Понимая экологическую ответственность как предпосылку проэкологического поведения, мы поставили в рамках данного исследования цель выявить взаимосвязь когнитивных, ценностных, эмоциональных компонентов экологического сознания и предрасположенности к экологическим действиям. В качестве факторов экологической ответственности нами были выбраны следующие составляющие экологического сознания: экологические представления, отражающие роль природной среды в жизнедеятельности человека, экологические ценности, беспокойство в связи с воздействием экологических угроз, идентичность личности с социоприродной средой.

Материал и методы. В качестве основного метода получения эмпирических данных выступил метод анкетирования. Вопросы анкеты были направлены на выявление условий, влияющих на ответственное поведение молодежи в отношении заботы о природной среде. В исследовании приняли участие 152 студента гуманитарных и естественнонаучных специальностей Псковского государственного университета в возрасте от 18 до 23 лет.

В структуре анкеты респондентам предъявлялось 92 вопроса, которые предварительно были сгруппированы в 4 оценочные шкалы. Степень согласия с вариантами ответов оценивалась по 4-балльной шкале Лайкерта. Впоследствии результаты анкетирования подвергались факторному анализу.

Обобщенное содержание оценочных шкал представлено следующими характеристиками:

Шкала «Экологические ценности и представления о природе» отражает витальные ценности, ценности экологической безопасности, эстетическую ценность природной среды, комплекс представлений о природе как о сложной хрупкой системе и источнике развития науки, искусства и личности человека.

Шкала «Идентичность с природой и социальными группами» характеризует чувство связанности с социальными группами различного масштаба: идентичность с ближайшим окружением (семья, учебная группа), идентичность с группами по интересам и с территорией (досуговые, религиозные и иные объединения, место проживания), идентичность с большими социальными группами (человечество, население страны и др.)

Шкала «Обеспокоенность угрозами экологической безопасности», включает три блока экологических угроз. Это экологические проблемы Земного шара (например, парниковый эффект, снижение биологического разнообразия), стихийные бедствия и энергетическая проблема, загрязнение среды и проблема отходов.

Шкала «Поведение, направленное на охрану природы» позволяет выявить представления респондентов о субъектах, которые должны обеспечивать защиту окружающей среды на уровне государственной политики, крупных организаций, волонтерских объединений, а также о действиях, которые они лично готовы предпринять в этом направлении.

Результаты и их обсуждение. Факторный анализ позволил раскрыть структурно-содержательные характеристики экологической ответственности студентов в виде пяти факторов.

Фактор 1 «Экологические ценности, обеспокоенность загрязнением природы, экономическое и политическое природоохранное регулирование» (13,4 % дисперсии) включает переменные: загрязнение среды и проблема отходов (0,732); влияние экономических структур и государственной политики на защиту природы (0,599); экологические ценности (0,541); ценность природной среды в противовес ценностям цивилизации (0,513).

Значимое место в структуре данного фактора занимают экологические ценности, в число которых вошли витальные ценности (жизнь, здоровье), осознание ответственности за благополучие будущих поколений, важность экологически безопасной среды. При этом прослеживается дихотомия между пониманием природы как неотъемлемой среды обитания человека и ценностями, обуславливающими потребительское отношение к природе. Среди экологических проблем в структуре данного фактора наиболее представлена обеспокоенность загрязнением всех сред обитания, чему, вероятно, способствует активное привлечение внимания к проблеме в СМИ.

Фактор 2 «Активность общественных экологических организаций» (12,3 % дисперсии) включает переменные: эстетическая ценность природы в противовес ее промышленному использованию (0,746); влияние экологических организаций, ученых и волонтеров на защиту природы (0,680); идентичность с группами по интересам и с территорией (0,612); идентичность с ближайшим окружением (-0,487).

В составе данного фактора наибольший интерес представляет отрицательная взаимосвязь между двумя видами идентичности, которая позволяет выделить типы направленности личности – поглощенность интересами своего непосредственного социального окружения вступает в противоречие с обращенностью к интересам более широких социальных групп. С проявлением проэкологической активности связана вторая из этих тенденций.

Фактор 3 «Представления о природе как о хрупкой системе и обеспокоенность глобальными экологическими проблемами» (11,5 % дисперсии) включает переменные: природа как сложная система и источник развития науки, искусства и личности человека (0,738); экологические проблемы Земного шара (0,671). С одной стороны, по мнению респондентов, природа дает импульс для развития науки и искусства, является источником отдыха, вдохновения и формирования личности человека. С другой стороны, студенты считают, что природа – это чувствительная система, нарушение баланса в которой представляет опасность для человечества.

Фактор 4 «Индивидуальное проэкологическое поведение» (11,4 % дисперсии) включает переменные: повседневное проэкологическое поведение и его пропаганда среди близких (-0,571) и обеспокоенность стихийными бедствиями и энергетической проблемой (0,695). Отрицательный характер взаимосвязи компонентов фактора может говорить о том, что повседневное природосберегающее поведение способствует снижению уровня тревоги от экологической незащищенности.

Фактор 5 «Собственная общественно-политическая активность по охране природы» (10,3 % дисперсии) включает переменные: собственная общественно-политическая активность по охране природы (0,779) и идентичность с большими социальными группами (0,693). Фактор 5, так же как фактор 2, отражает взаимосвязь между показателями идентичности и социальной активности. Однако, если в факторе 2 идентичность с малыми группами соотносится с участием в общественных экологических организациях, то в факторе 5 идентичность с большими группами (человечеством, населением какой-либо территории) взаимосвязана с повышением политической активности, активности в средствах массовой информации, участием в экологических движениях.

Заключение. В ходе проведенного исследования экологической ответственности можно констатировать следующие тенденции, свойственные для студентов Псковского государственного университета:

1. Развитие экологических ценностей напрямую не взаимосвязано с возрастанием личной ответственности в области природоохранной деятельности. Экологические ценности и представления о природе как хрупкой системе, нуждающейся в защите, остаются на декларативном уровне и не показали связи с проэкологическими действиями.

2. В наибольшей степени готовность к экологической активности взаимосвязана с различными формами идентичности. Студенты, активно участвующие в социальных группах, объединенных общими интересами, проявляют готовность к волонтерской деятельности в составе общественных экологических объединений.

3. Активные повседневные действия по охране природы сопровождаются снижением уровня обеспокоенности глобальными экологическими проблемами.

Список использованной литературы:

1. De Groot, J.I., Steg, L. Value orientations to explain beliefs related to environmental significant behavior: How to measure egoistic, altruistic, and biospheric value orientations / J.I. De Groot, L. Steg *// Environment and Behavior,* 2008. – Vol. 40. – P. 330-354.

2. Kaiser, F. G., Wölfing, S., Fuhrer, U. Environmental Attitude and Ecological Behaviour / F. G. Kaiser, S. Wölfing, U. Fuhrer // Journal of Environmental Psychology, 1999. – Vol. 19. – № 1. – P. 1–19.

3. Шмелева, И. А. Системное психологическое описание экологического сознания в контексте глобальных экологических проблем) И.А. Шмелева // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 5. – С. 5- 15.

4. Калашникова, М. Б., Купцова, С. А. Формирование экологической культуры студентов разных специальностей в образовательной среде вуза через курс психологии / М.Б. Калашникова, С.А. Купцова // Психологическая наука и образование. – 2009**.** – № 3**.** – С. 1–6.

5. Панов, В. И. Экологическая психология. Опыт построения методологии / В.И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 196 с.

Моторов С.А., доцент, кандидат исторических наук
fspip@vsu.by
Шаметько В.С., студент
vlada.shametko@gmail.com
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 316.6:659.1

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЫ

Статья посвящена рассмотрению особенностей воздействия современной рекламы на потребительское поведение личности. Определена роль рекламы в современном обществе, её влияние на поведение и социальные аспекты; обозначены механизмы психологического воздействия рекламы на потребителя.

Ключевые слова: реклама, потребитель, потребительское поведение, стереотипы, этические нормы, психологический механизм.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY IN THE PROCESS OF PERCEPTION OF MODERN ADVERTISING

The article is devoted to the consideration of the peculiarities of the impact of modern advertising on consumer behavior. The role of advertising in modern society, its influence on consumer behavior, social aspects are determined and the mechanisms of the psychological impact of advertising on the consumer are indicated.

Keywords: advertising, consumer, consumer behavior, stereotypes, ethical norms, psychological mechanism.

Введение. Современное общество невозможно представить без рекламы, она проникает во все сферы жизни. Реклама стала неотъемлемой частью повседневности и оказывает значительное влияние на потребительское поведение, социальные представления, в значительной степени определяет стиль и образ жизни масс, оказывает существенное влияние на взгляды, отношение к себе и окружающему миру, создает новые потребности и стереотипы, формирует ценности, мировоззрение человека, его вкусы, даже нравственные принципы и культуру поведения. Поэтому освещение особенностей воздействия рекламы на массовое сознание, формирование потребительского поведения, использование психологических механизмов убеждения и манипуляции, а также влияние рекламы на формирование стереотипов и ценностей в обществе является актуальной задачей.

Материал и методы. Для решения поставленных задач были использованы: методы теоретического анализа психологической литературы, описание, синтез.

Результаты и их обсуждение. Реклама проникает во все сферы жизни, оказывая воздействие на предпочтения личности, поведение и образ мышления. Она стала неотъемлемой частью современной культуры, формируя восприятие мира и идентичность. В первую очередь, реклама выполняет функцию информирования. Она предоставляет информацию о новых продуктах и услугах, помогая сделать осознанный выбор. Однако, она не только информирует, но и убеждает, используя различные методы, чтобы убедить в необходимости приобретения определенного продукта или услуги. Рекламные кампании часто используют эмоциональное воздействие, создавая ассоциации с счастьем, успехом или принадлежностью к определенной социальной группе. Также, реклама выполняет социальную функцию, связанную с созданием и поддержанием рабочих мест и экономическим развитием.

В основе любой рекламы лежит манипулирование поведением покупателей. Манипулирование всегда осуществляется неявно и тайно. Поведение покупателей определяется

известными стереотипами: *дефицит – хорош и ценен* (хорошего не может быть много, лучше, когда товар существует в ограниченном количестве); дорогой товар – значит *хороший и качественный*.

Рекламисты при создании рекламы опираются на определенные ценности, используют для достижения её наибольшей эффективности стереотипы, укрепившиеся в сознании населения.

Ценности – явления внешнего и внутреннего мира людей, интерпретируемые ими с позиции блага и зла [1]. «Иерархия ценностей в рекламе, пишет Ученова В.В., – выстраивается в точном соответствии со шкалой потребностей тех или иных субъектов» [2]. Именно ценности составляют представления человека о мире, обществе, себе и мировозрении, а реклама продиктует те ценности, которые ближе социуму. Обычно в рекламе можно встретить семейные ценности, влюбленность, дружбу, искусство и мир прекрасного, красоту и здоровье. Не менее значимыми в рекламы являются моральные ценности: любовь, добро и т.д. Также в рекламе часто показывают эстетические ценности: красоту, идеальные фигуры у женщин и в хорошей физической форме мужчин [3].

Стереотипы в рекламе также распространены. К ним относятся наиболее распространенные в обществе представления о тех или иных людях, объектах или событиях. Через стереотипы маркетологи доносят сообщение аудитории. В рекламе встречаются несколько видов стереотипов:

- *Идеальные люди.* Это совершенные люди, без изъянов, с идеальными фигурами. Эти образы используют для формирования статуса бренда и аудитории они помогают «купить мечту». Ещё одним приёмом, которым пользуются рекламщики – противоположные идеальным персонажам герои, которые обычно ленивы, злы, проявляют неуверенность в себе, а потом чудесным образом становятся идеальными людьми.
- *Эмоции.* В рекламе как правило эмоции героев утрированны. Такие эмоции хорошо считываются, но иногда вызывают раздражение у аудитории. Именно такая простая считываемость эмоций внушает потребителю, что при покупке товара он не только решит свою проблему, но и получит счастливую (всем известная реклама геля против боли в суставах).
- *Слова и фразы.* Очень часто маркетологи используют абстрактные, громкие фразы «прикоснись к мечте», «ты можешь всё». Они мотивируют клиента к работе над собой, но при этом нужно купить рекламируемый товар.
- *Гендерные стереотипы.* Реклама использует женские образы для привлечения клиентов-мужчин, предельно улучшая изображение или видео.
- *Социальные стереотипы.* Это предрассудки в отношения поведения и внешности представителей возрастных, национальных, профессиональных контингентов.

Реклама и связи с общественностью – это два мощных инструмента для привлечения внимания к продуктам, услугам и идеям. Они помогают компаниям строить имидж, установить доверие и расширить клиентскую базу. Однако вместе с возможностью повысить успешность бизнеса возникают и этические проблемы, такие как: искажение информации в рекламе (представление продуктов, услуг или событий в более выгодном свете, чем это есть на самом деле). Потребители, которые покупают продукты на основе ложных обещаний, могут оказаться разочарованными и потерять доверие к компании; нарушение конфиденциальности и защиты данных. С развитием цифровых технологий и сбором большого объема данных о потребителях, компании имеют доступ к чувствительной информации, которая может включать персональные данные, предпочтения, поведенческие шаблоны и другую конфиденциальную информацию.

Основная цель рекламы – стимулирование продаж и услуг. Для этого реклама воздействует на покупателя и способствует его действиям, при этом используя ряд различных методов, которые воздействуют на различные психические структуры человека, как на сознателном, так и на бессознательном уровне:

1. *Метод убеждения.* Аргументами доказать потребителю в необходимости и преимуществах рекламируемого товара. В процессе убеждения используются три группы аргументов. В первую группу входят аргументы, основанные на бесспорных истинах и на личном опыте тех, кого убеждают. Вторая группа представляет позитивную аргументацию в пользу товара. Третья – негативную информацию, предостерегающую покупателя о трудностях. В процессе рекламного убеждения специалисты выделяют два вида аргументации: логический и психологический.

2. *Метод внушения.* Суть внушения состоит в воздействии на чувства человека, а через них – на его волю и разум [4].

3. *Метод гипноза.* В нем практически не отдают прямых приказов, просто что-то комментируют, о чем-то спрашивают, советуются с партнером по общению. Вместе с тем применяемые речевые стратегии позволяют получать результат (приказ выполняется) и не получать сознательного сопротивления приказу

4. *Психоаналитический метод.* Исследования показывают, что реклама, использующая технологии воздействия на подсознание, не создает новых потребностей, но она эффективна в области принятия решений [5]. Можно утверждать, что в рекламу ранний психоанализ внес два важных положения: товар должен быть привлекательным подсознательно; основа привлекательности товара – сексуальность в широком смысле.

5. *Метод нейролингвистического программирования.* Модель НЛП включает в себя три поведенческих этапа воздействия со стороны субъекта общения: установление психологического контакта с объектом; налаживание и поддержание с ним процесса коммуникации; побуждение объекта к соответствующему желательному поведению.

6. *Метод лингвистического манипулирования.* Лингвистическое (языковое) манипулирование -это использование особенностей языка и правильного употребления с целью скрытого воздействия на адресата в нужном для говорящего направлении.

В структуре социально-психологического воздействия рекламы на потребителя обычно выделяют три направления: *когнитивное* (познавательное): направлено на восприятие рекламной информации человеком. Именно с помощью ощущений, восприятия, памяти, представления и воображения, мышления, речи и др. компонентов, человек сможет принять и проанализировать информацию в рекламе. *Эмоциональное (аффективное):* привлечение внимания потребителя и подача информации о товаре в ненавязчивых формах с учетом психологической специфики потребителя, его потенциальных способностей перерабатывать информацию, с учетом его мотивации и эмоциональных реакций. *Поведенческое (конативное).* Поведенческий фактор включает в себя как осознанное поведение, так и поведение на бессознательном уровне.

Оформление рекламного ролика или рекламного плаката влияет на то, как будет продаваться товар и будет ли вообще обращено внимание на эти товары в роликах и плакатах. Определенные цвета могут влиять на восприятие человеком веса тела, температуру помещения, могут успокаивать и создавать творческую атмосферу, влиять на эмоциональное состояние. Поэтому важно подобрать необходимую цветовую гамму, тем самым управлять отношением потребителя к рекламе и вызывать нужные эмоции. При правильном выборе – благоприятное представление и желание приобрести рекламируемый товар. Эффективным способом привлечения внимания является выделение объекта по какому-то признаку одного элемента среди других. Горизонтальные или вертикальные прямые линии ассоциируются со спокойствием, ясностью, изогнутые – с изяществом и непринужденностью. Несбалансированные формы вызывают ощущение дискомфорта. Текст для любой рекламы должен быть простым, лаконичным и понятным для покупателя. Иллюстрации сами по себе могут содержать большой объем информации, что позволяет сократить текст до минимума. Такая информация воспринимается значительно быстрее и запоминается лучше.

Заключение. Рассматривая и изучая особенности современной рекламы можно сказать, что она является неотъемлемой частью коммерческой деятельности и служит средством продвижения товаров и услуг на рынке. Реклама выполняет несколько функций, имеет значительное влияние на потребительское поведение, формирование стереотипов и социальных ценностей. Важно учитывать социально-психологические аспекты рекламы при ее разработке и регулировании, чтобы она была эффективной, этичной и соответствовала потребностям и ценностям общества.

Список использованной литературы:

1. Максимов, А. Н. Философия ценностей / А. Н. Максимов. – М.: Высшая школа, 1997. – 146 с.
2. Ученова, В. В. Философия рекламы / В. В. Ученова. – М.: ГЕЛА ПРИНТ, 2003. – 208 с.
3. Карлова, Л. В. Основы рекламы : учеб. пособие. Часть I / Л. В. Карлова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 112 с.
4. Шуванов, В. И. Психология рекламы / В. И. Шуванов. – Ростов-на-Дону, 2003. – 315 с.
5. Райгородский, Д. Я. Психология и психоанализ рекламы : Личност. – ориентир. подход / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-м, 2001. – 751 с.

Никитин Д.С., магистрант
danilanikitenko2101@mail.ru
ФГБОУ ВО «ПсковГУ», г. Псков, Российская Федерация
(сетевая программа с ВГУ имени П.М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь)

УДК 159.99

ИССЛЕДОВАНИЕ САМООТНОШЕНИЯ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С АУТОДЕСТРУКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Статья посвящена аутодеструктивному поведению несовершеннолетних и анализу уровня их самоотношения. Представлены результаты проведения методики исследования самоотношения во время пилотажного исследования.

Ключевые слова: аутодеструктивное поведение, самоотношение, несовершеннолетние.

STUDY OF SELF-ATTITUDE IN MINORS WITH SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR

The article is dedicated to the self-destructive behavior of minors and the analysis of their self-attitude. It presents the results of a study on self-attitude conducted during a pilot research project.

Keywords: self-destructive behavior, self-attitude, minors.

Введение. Во всем мире, в том числе в Российской Федерации и Республике Беларусь проблема аутодеструктивного (от греч. autos – сам и destruere – разорять) поведения несовершеннолетних и употребления ими психоактивных веществ стоит достаточно остро. В общем и целом аутодеструктивное поведение у несовершеннолетних представляет собой деформацию интеграции несовершеннолетних в общество через различные действия и поступки, противоречащие общепринятым социальным нормам и наносящие урон психическому, физическому и социального здоровью подростка.

К видам аутоагрессивного поведения подростков относят как прямые, так и косвенные формы. Прямые формы аутоагрессии включают суицидальное и самоповреждающее поведение, косвенные – употребление психоактивных веществ, рискованное поведение [2].

Один из самых изучаемых среди косвенных факторов аутодестурктивного поведения – это злоупотребление ПАВ. Согласно исследованиям, более 50% всех самоубийств связаны с алкогольной и наркотической зависимостью, и, по крайней мере, 25% страдающих от алкоголизации и наркотизации совершают суицидальные действия. Более 70% самоубийств подростков осложнены употреблением наркотиков или алкоголя и соответствующей зависимостью [3].

В России статистику алкоголизации проводят Минздрав, Роспотребнадзор, научные институты и частные исследовательские организации. По данным ООН на 2023 год, Российская Федерация занимает 16 место в мире по количеству алкоголя на душу населения. По данным статистики 2021 года, в России официально зарегистрировано 2 миллиона человек с алкоголизацией и эта цифра продолжает расти. Возраст первой рюмки начинается с 13 лет, хотя спиртное официально разрешено продавать после 18, а самыми популярными алкогольными напитками россиян в 2021-2023 годах стали не крепкие напитки, а слабоалкогольные коктейли и пиво [1].

Наблюдается появление в российском обществе новых психоактивных веществ. Среди них различные виды вейпов (электронных сигарет) и систем нагревания табака. Электронные сигареты вызывают иные побочные эффекты по сравнению с курением. Другие химические вещества, содержащиеся в жидкостях для вейпинга, могут вызвать повреждение легких, которое бывает острым, молниеносным или хроническим и, при его наиболее тяжелой форме, летальным. Кроме того, эти продукты могут нести очень высокие концентрации никотина и тетрагидроканнабиола (ТГК). ТГК и никотин вызывают сильную зависимость, и могут быть токсичны. Электронные сигареты все чаще становятся начальной формой пристрастия подростков к никотину, но их влияние на показатель взрослого курения остается неясным. Другие долгосрочные риски электронных сигарет также неизвестны.

Одним из важнейших аспектов снижения риска аутодеструктивного поведения у несовершеннолетних является работа по формированию более позитивного самоотношения у них. Формирование позитивного самоотношения у подростков – это ключевой аспект их психоэмоционального развития, который оказывает значительное влияние на все сферы жизни.

Материал и методы. В ходе работы над диссертационным исследованием мы предполагаем, что сформировать позитивное самоотношение у несовершеннолетних с аутодеструктивным поведением, употребляющих психоактивные вещества можно при условии, если:

- изучить уровень коммуникативных навыков, уровень самооценки у несовершеннолетних с аутодеструктивным поведением, употребляющих психоактивные вещества;
- разработать программу тренингов направленных на уменьшение риска аутодеструктивного поведения у несовершеннолетних, употребляющих психоактивные вещества.
- провести программу тренингов, направленных на уменьшение риска аутодеструктивного поведения у несовершеннолетних, употребляющих психоактивные вещества.

Для реализации задач, нами было решено провести первичную диагностику выраженности и уровня различных явлений у несовершеннолетних с аутодструктивным поведением. Среди таких явлений мы планируем проанализировать уровень развития коммуникативных навыков, агрессивности и самоотношения у данной категории лиц.

В ходе первичной диагностики нам удалось провести методику исследования самоотношения (МИС) и получить первые данные, необходимые для нашего исследования. Выборка составила 15 человек несовершеннолетних с аутодеструктивным поведением, подопечных ГБУСО «Областного Центра семьи» Псковской области. Каждому из участников был выдан бланк с вопросами, применялась методика исследования самоотношения адаптированная для подростков. Полученные результаты были переведены в сырые баллы, после чего были переведены в стены.

В результате проведения методики исследования самоотношения (МИС) среди 15 испытуемых были получены выводы, подтверждающие указанные нами выше факторы риска. Из наиболее важного для нас можно выделить, что у большей части испытуемых (60%) значения шкалы «самоуверенность» находятся на низком уровне, у остальной части испытуемых эти значения находятся на среднем уровне (40%). Высокого значения по данной шкале у испытуемых выявлено не было. Это указывает на неудовлетворенность собой и своими возможностями, о сомнении в способности вызвать уважение.

Кроме того, у испытуемых выявлен повышенный уровень внутренней конфликтности, количество испытуемых с высокими значениями по данной шкале составляет 33%, со средними и стремящимися к высоким значениям – 66%. Высокие и стремящиеся к высоким значения по данной шкале могут свидетельствовать о наличии внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины. Также у некоторых испытуемых отмечен высокий уровень по шкале «самообвинение», что может указывать на склонность к излишней самокритике и негативному самоанализу.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования самоотношения показали, что у подростков действительно есть проблемы с отношением к самим себе, что также подтверждает наши предположения о факторах аутодеструктивного поведения. Негативное воздействие на психическое состояние может быть связано с высоким уровнем стресса, отсутствием поддержки со стороны окружающих, проблемами в коммуникативных

Рисунок – Результаты исследования самоотношения

навыках, конфликтами в семье или школе (и как следствие, повышенной агрессивности) и т.д. Такие факторы могут вызывать чувство безысходности и отчаяния, что в свою очередь может стимулировать появление аутодеструктивного поведения. Во-вторых, личностные особенности также играют важную роль. Негативное отношение к себе, наличие психических или эмоциональных расстройств, а также недостаток механизмов преодоления проблем и выходов из кризисных ситуаций могут способствовать развитию аутодеструктивных тенденций.

Высокая степень самообвинения говорит о том, что подростки мыслят довольно радикально и во всех неприятностях и неудачах обвиняют себя, даже если не причастны с объективной точки зрения к той или иной ситуации.

Ощущение бессмысленности собственной жизни или неспособность преодолеть нарастающие жизненные трудности несовершеннолетними также связано с повышенным риском. Подростки, которые страдают от негативного самоотношения, не видят цели или смысла в своей жизни, могут стать подверженными деструктивным поведениям. Они могут искать способы справиться с этим чувством бессмысленности через употребление психоакивных веществ, рискованное поведение и другие виды саморазрушения. Наконец, отсутствие ощущения контроля над собственной жизнью может быть фактором, способствующим развитию проблем. Подростки, которые чувствуют, что не имеют контроля или влияния на свою жизнь, могут пытаться найти способы преодолеть это чувство через негативные действия и поведение.

Заключение. Итогом исследования самоотношения у несовершеннолетних с аутодеструктивным поведением стало подтверждение, что одним из ключевых факторов риска аутодеструкции является негативное отношение человека к самому себе. Благодаря этому мы поняли, что нужно продолжать работу в данном направлении, вместе с тем продолжая исследования других факторов риска, влияющих на формирование такого поведения. Факторов аутодеструктивного поведения достаточно много, однако многие из них напрямую связаны с недостаточным уровнем самоотношения и развитости коммуникативных навыков, что, в свою очередь, приводит к проблемам во взаимоотношении с окружающей средой, в лице семьи, сверстников и т.д.

Последствия употребления подростками вредных веществ, вызывающих зависимость, чреваты большими проблемами и угрозой для всего общества в целом, ведь от здоровья и действий молодого поколения зависит успешное развитие общества.

После проведения и анализа всех анектирований для пилотажного исследования, мы планируем провести собственную программу по формированию позитивного самоотношения и коррекции коммуникативных навыков, после этого планируется проведение повторной диагностики. Если гипотеза нашего диссертационного исследования подтвердится, то мы сможем увидеть положительную динамику в психическом состоянии несовершеннолетних

Список использованной литературы:

1. Алкоголизм в цифрах: статистика по регионам и возрастным группам 2022-2023 в России и мире. [электронный ресурс] дата обращения: 30.10.2024 URL: https://panacea.clinic/blog/zavisimosti/alkogolizm/statistika-alkogolizma-article/?ysclid=lshdnhdhoa495397858

2. Григорьева А.А. Социально-демографические характеристики подростков с рисками аутоагрессивного поведения // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 № 4, https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN419.pdf (доступ свободный).

3. Евсеенкова Е.В., Каган Е.С., Морозова И.С., Белогай К.Н., Борисенко Ю.В. Использование нечеткой модели для комплексной оценки риска суицидального поведения подростков. Суицидология. 2019; 10 (2): 72-81. doi.org/10.32878/suiciderus.19-10-02(35)-72-81.

Нурсеитова Е.А., педагог-психолог
vitebsk.ckroir@yandex.by
ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.922.76:616.896:159.942:364.4

АЛГОРИТМЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОЦЕНКИ ПОВЕДЕНИЯ: НОВЫЕ МЕТОДЫ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПОВЕДЕНИЯ И РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье представлен обзор влияния оценок поведения детей с особенностями поведения и расстройствами аутистического спектра (РАС) по трем ключевым направлениям, занимающимся изучением поведения: АВА (Applied behavior analysis) – прикладной анализ поведения; ТОТ (телесно-ориентированная терапия), нейропсихология, на качество позитивной поддержки ребенка в образовательной среде, максимально стремящейся соответствовать инклюзивной философии образовательного пространства. Отмечается, что изучением того, как оценки поведения влияют на поддержку детей в образовательном пространстве, на индивидуализированный подход к созданию специальных условий с учетом влияния внутренних и внешних факторов, от которых зависят проявления нежелательного поведения у детей, представлено в ограниченном числе исследований. Рассматривается алгоритм инклюзивной оценки поведения на примере практического функционального анализа.

Ключевые слова: оценки поведения, алгоритм инклюзивной оценки поведения, АВА, ТОТ, нейропсихология, дети с особенностями поведения, дети с РАС, нежелательное поведение, позитивная поддержка.

ALGORITHMS FOR INCLUSIVE BEHAVIOR ASSESSMENT: NEW METHODS OF SUPPORTING CHILDREN WITH BEHAVIORAL CHARACTERISTICS AND AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article presents an overview of the impact of behavior assessments of children with behavioral problems and autism spectrum disorders (ASD) in three key areas of behavioral studies: ABA (Applied behavior analysis); TOT (body-oriented therapy), neuropsychology, on the quality of positive support for a child in an educational environment that strives to meet the inclusive philosophy of the educational space as much as possible. It is noted that the study of how behavior assessments affect the support of children in the educational space, an individualized approach to creating special conditions taking into account the influence of internal and external factors that determine the manifestations of undesirable behavior in children, is presented in a limited number of studies. The algorithm of inclusive behavior assessment is considered using the example of practical functional analysis.

Keywords: behavior assessments, algorithm of inclusive behavior assessment, ABA, TOT, neuropsychology, children with behavioral peculiarities, children with ASD, undesirable behavior, positive support.

Введение. В образовательной среде наблюдаются все более масштабные попытки создания инклюзивного пространства. Для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) создаются условия, которые должны облегчить им адаптацию в учреждениях образования. При этом появляется все больше детей с ОПФР, имеющих особенности поведения или РАС. Попытки создать для таких детей благоприятные условия обучения, воспитания и социализации не всегда эффективны. Это обусловлено тем, что при всем понимании нежелательного поведения данной категории детей, толерантного отношения к ним, отсутствует подход, основанный на конкретных действиях по созданию

специальных условий, индивидуализированных для каждого ребенка с особенностями поведения и РАС, и при этом учитывающих причины проблемного поведения детей, выявленные с помощью диагностических методик. Кроме этого, не используются современные оценки поведения, которые направлены на выявление причин и функций нежелательного поведения.

Педагоги – психологи учреждений образования столкнулись с проблемой обследования детей с ОПФР, имеющих нежелательное поведение и, чаще всего, отсутствие навыков вербальной речи. Диагностические методики, рекомендуемые для обследования личностных, коммуникативных, эмоциональных и поведенческих особенностей нормотипичных детей, не подходят для данной категории детей, так как категория нейроотличных детей имеет меньшие возможности понимания речи, а также наблюдается нежелание концентрироваться на обращенной речи взрослого. Кроме этого, отсутствие контактов, проявление аффектов или полевого поведения при попытках взрослого вступить в контакт не только не позволяет провести обследование, но создает риски закрепления нежелательного поведения ребенка по отношению к педагогу – психологу, который позже во время коррекции поведения будет испытывать больше трудностей в распутывании клубка поведенческих проблем, возникших в результате истории развития нежелательного поведения ребенка до данного момента. При этом неправильная тактика обследования такого ребенка приведет к закреплению негативных моделей взаимодействия ребенка со взрослым.

Изучив многообразие используемых диагностических материалов, оценивающих поведение, педагоги – психологи ГУО «ВГЦКРОиР» остановились на тех, что используются в АВА подходе, ТОТ и в нейропсихологии. Эти методы имеют несколько общих черт, таких как фокус на уникальные характеристики и потребности каждого из детей, систематическое наблюдение, которое помогает выявить закономерности и причины проблемного поведения. В АВА это достигается через функциональный анализ поведения, в телесно – ориентированной психологии – через оценку моторных и сенсорных реакций, в нейропсихологии – через оценку ситуаций, при которых возникают и закрепляются стойкие нейронные связи, приводящие к неблагоприятным поведенческим моделям реагирования на различные социальные ситуации.

С учетом вышеизложенного педагогами-психологами ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (ГУО «ВГЦКРОиР») был разработан сборник диагностического инструментария для комплексной оценки проблемного поведения ребенка с ОПФР.

Отличительной чертой любого диагностического материала, предлагаемого для использования, является направленность на выявление причин проблемного поведения, что является очень важным для дальнейшей работы по созданию среды в учреждениях образования, не только комфортной для пребывания ребенка в учреждении образования, но и нацеленной на снижение нежелательного поведения путем разработки индивидуальных планов сопровождения, учитывающих результаты проведенных оценок поведения и используемых для их устранения.

Материал и методы. Теоретический анализ учебно-методической литературы; анализ и обобщение опыта работы.

Результаты и их обсуждение. Целью создания Сборника диагностического инструментария для комплексной оценки проблемного поведения ребенка с ОПФР является предоставление педагогам – психологам учреждений образования набора методик для выявления причин проблемного поведения детей с особенностями поведения и РАС для последующей разработки специалистами стратегий, направленных на устранение причин проблемного поведения, и рекомендаций по созданию дружественной среды для данной категории детей. В сборник были отобраны только те методы оценки поведения,

которые выявляют функции поведения, мотивирующие условия. Мы не брали для сборника диагностические материалы, которые дают лишь количественные показатели какого-либо проблемного поведения, так как с поведением необходимо работать вне зависимости от степени проявления. Кроме этого, выявленный в ходе использования таких диагностических материалов вид проблемного поведения, не даст специалисту информации, касающейся причин формирования нежелательных форм поведенческого реагирования.

Для оценки поведения мы предлагаем использовать функциональный анализ поведения, практический функциональный анализ, а также анкеты, бланки наблюдения, разработанные специалистами ГУО «ВГЦКРОиР», используемые для сбора дополнительных данных или как самостоятельные диагностические материалы, также связанные с анализом поведения.

Кроме этого, педагоги – психологи ГУО «ВГЦКРОиР» предлагают к использованию разработанные бланки наблюдения за телесными проявлениями негативного поведения детей с ОПФР. Уникальность разработанных бланков наблюдения заключается в их инновационном подходе к диагностике и предотвращению нежелательного поведения. По причине того, что дети, имеющие РАС или особенности поведения, часто демонстрируют необычные и многообразные физические проявления, носящие характер коммуникативного послания для окружающих, специалистам не стоит недооценивать их и относится как своеобразию поведения, которое не исправляется, но и не таит в себе опасности для окружающих. Ребенок подсознательно передает информацию физическим поведением, что что-то в окружающей среде вызывает дискомфорт. Поэтому физическое поведение ребенка всегда необходимо рассматривать как предупреждение. Применение «картографирования физического языка» детей с особенностями поведения и РАС было предложено к использованию родителям детей с РАС, а также молодым специалистам, что привело к улучшению их воздействий, направленных на снижение моментов эскалации поведения. Применение ими мер по воздействию на признаки поведенческого неблагополучия оперативно, при первых, еле заметных проявлений на уровне физического тела, приводило к более частой деэскалации нежелательного поведения.

На основе разработанного сборника диагностического инструментария для комплексной оценки проблемного поведения ребенка с ОПФР были определены алгоритмы действий по оценке поведения по каждому из трех направлений психологии, занимающихся изучением поведения с целью создания адаптированных условий в образовательной среде, максимально приближающей ее к инклюзивной. С рекомендациями по созданию условий для детей с нарушениями поведения и РАС можно ознакомиться в сборнике, который составили педагоги – психологи ГУО «ВГЦКРОиР» («Рекомендации по созданию специальных условий для детей с РАС, нарушениями поведения»).

Ниже представлен алгоритм инклюзивной оценки поведения на примере практического функционального анализа (ПФА). Отображены данные алгоритма по данному методу, поскольку метод ПФА является научно обоснованным подходом к оценке и коррекции поведения на основе синтезированных обусловленностей и ориентированный на создание дружеских по отношению к ребенку с особенностями поведения и РАС условий образовательной среды, так как построен на индивидуальном подходе, учитывающим уникальные особенности каждого ребенка. Алгоритм инклюзивной оценки поведения на основе ПФА включает следующие шаги:

1. *Создание раппорта с родителем ребенка:*

- подготовка к встрече (сбор информации о ребенке, определение целей встречи);
- установление доверительного контакта;
- объяснение цели встречи;
- обсуждение данных поведения и получение обратной связи;

- распределение ролей при проведении ПФА;

-документирование.

2. *Проведение открытого интервью с родителем:*

- определение нежелательного поведения, триггеров, подкрепления.

3. *Проведение основанного на интервью анализа синтезированных обусловленностей:*

- создание условий в кабинете, где будет происходить оценка поведения на основе данных, полученных из открытого интервью, таких, чтобы ребенок хотел находиться в помещении и был доволен и расслаблен;

- воссоздание условий, в которых ребенок приобретает поведение с учетом синтезированных обусловленностей;

- выделение двух зон, которые будут визуально различимы и понятны для ребенка: зона подкрепления, зона, воссоздающая условия, в которых ребенок приобретает поведение;

- применение практики включения и выключения поведения с целью дать понять ребенку, что он контролирует ситуации, а также с целью убедиться, что появился прочный фундамент, на основе которого взрослый будет брать роль ведущего на себя, постепенно обучая ребенка жизненно необходимым навыкам;

- постоянная обратная связь с родителем, который наблюдает за процессом включения и выключения поведения.

4. *Проведение повторного открытого интервью,* если в течение 15-30 минут не удается включить и выключить поведение. Возможно не учтены какие-либо важные факторы.

5. *Повторное проведение основанного на интервью анализа синтезированных обусловленностей.*

6. *Переход к обучению навыкам функциональной коммуникации.*

Заключение. Использование алгоритмов инклюзивной оценки поведения на основе практического функционального анализа поведения, телесно – ориентированной психологии и нейропсихологии позволяет не просто выделить проблемное поведенческое поле, но объяснить причины возникшего комплекса поведенческих проблем, а также разработать индивидуализированные стратегии оказания помощи по устранению нежелательного поведения с включением планов вмешательств и улучшением окружающего жизненного пространства ребенка. Все это способствует повышению качества жизни детей с ОПФР и успешному развитию инклюзивного пространства.

Список использованной литературы:

1. Бутузова, Н.Г. Функциональная оценка проблемного поведения: анализ синтезированных контингентностей на основе интервью/ Н.Г. Бутузова, Н.С. Поликарпова //Аутизм и нарушения развития. – 2021. – Том 19. – №2 – С. 6-14.

2. Фурманов, И.А. Психология активности и поведения /И.А. Фурманов. – Минск, БГУ: 2012. – 188 с.

3. Хенли, Г. Функциональная оценка проблемного поведения: опровержение мифов, преодоление препятствий для практического применения, формирование новых профессиональных представлений /Г. Хенли //Поведенческий анализ в практике. – 2012. –Том 5. – №1 – С. 54 -72.

4. Хруль, О.С. Формирование инклюзивной культуры у участников образовательного процесса: пособие для педагогических работников учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования/ О.С. Хруль. – Минск: Национальный институт образования, 2022. – 241с.

Парфенова Н.Б., доцент, кандидат психологических наук
nadezhdaparfenova@yandex.ru
ФГБОУ ВО «ПсковГУ», г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.99

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РЕФЛЕКСИВНО-ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК

Статья посвящена роли рефлексивных и дискурсивных практик в осознании и повышении самоэффективности. Представлена технология реориентации студенческой молодежи при соотношении проблем и ресурсов, определяющих самоэффективность в учебных и личностно-значимых ситуациях.

Ключевые слова: самоэффективность, рефлексивно-дискурсивные практики, проблемы, ресурсы, реориентация.

SELF-EFFICIENCY IN THE CONTEXT OF REFLEXIVE-DISCOURSIVE PRACTICES

The article is devoted to reflexive and discursive practices in the awareness and improvement of self-efficacy. The technology of reorientation of students is presented in the relationship of problems and resources that determine self-efficacy in educational and personally significant situations.

Keywords: self-efficacy, reflexive-discursive practices, problems, resources, reorientation.

Введение. Изменяющиеся условия образования в результате внедрения в практику высшей школы цифровизации образовательного процесса требуют не только разработки материально – технического оснащения, методического инструментария, но и психологического сопровождения субъектов образовательного процесса, направленного на повышение психологического благополучия обучающихся и моделирование безопасной образовательной среды.

Одним из важнейших показателей психологической безопасности выступает устойчивость самоэффективности (СЭ) в изменяющихся условиях обучения. Самоэффективность А. Бандура [1] определял как когнитивный конструкт, выражающийся в убеждении субъекта в своей способности действовать успешно в конкретных условиях при решении субъективно сложных задач с проявлением упорства в их достижении, несмотря на возникающие трудности.

Самоэффективность обучающихся при дистанционном обучении понимается современными специалистами системы образования [2] как степень уверенности обучающегося в своей способности участвовать в дистанционном обучении и его представление о собственных навыках, связанных с дистанционным обучением. Отмечается, что влияние самоэффективности обучающегося на результаты дистанционного обучения опосредуется выбранной стратегией обучения.

В методологических подходах при соотношении качественных и количественных методов исследования наметился значительный сдвиг в сторону применения дискурсивных практик [3], которые мы применяем в целях повышения самоэффективности студенческой молодежи.

Материал и методы. Опираясь на разработанную модель проблемно – ресурсного сопровождения субъектов образовательной среды [4], которая неоднократно проверялась на практике и модифицировалась с учетом изменяющихся условий обучения (внедрение компетентностного подхода в систему образования, дистанционное обучение), мы одновременно трансформировали и методологические подходы к исследованию и оказанию поддержки студентам с недостаточно сбалансированным соотношением проблем и

ресурсов в преодолении учебных и личностных затруднений. Также как и проблемы, определяемые через когнитивное и рефлексивное оценивание, представленные в рассогласовании и неопределенности субъективных суждений, когнитивных ошибках, трансформированном эмоционально-личностном отношении и доминирующем неконструктивном переживании, в неконструктивных стратегиях поведения в жизненных ситуациях, так и поиск ресурсов мы осуществляем в скрытых потенциальных возможностях когнитивно-рефлексивно-оценочного отношения к образовательной деятельности в целом и к конкретной ситуации обучения, в способности субъекта к саморегуляции (в готовности обучения приемам саморегуляции) эмоциональных состояний и переживаний.

На этапе содействия решению проблем решаются задачи психологической поддержки в позитивной реориентации субъективного образа в профессионально-личностном становлении, осмысления прошлого, настоящего и мотивационной устремленности в будущее в процессе соотношения проблем и ресурсов, оказания разносторонней помощи в решении проблем субъектам образовательного процесса и выработки более конструктивных способов усвоения и закрепления составляющих структуры самоэффективности будущего специалиста.

Критериями эффективности сопровождения субъектов учебно-познавательной и профессиональной деятельности выступают как субъективные, так и объективные критерии:

– самоэффективность (СЭ) профессиональной готовности и ее частных форм –когнитивно – операциональной, ценностно – мотивационной, эмоционально-личностной готовности, которые на разных стадиях профессионального становления и развития субъекта задают целый спектр возможных вариантов развития жизненных ситуаций, определяя характер дальнейшего движения субъекта на его жизненном и профессиональном пути;

– рефлексивность как осознание личностных черт, интеллектуальных возможностей, жизненных и ценностных ориентаций, продуктивных стратегий поведения, побуждающих и направляющих к личностному и профессиональному развитию, рефлексивный анализ соотношения потребностно – мотивационных тенденций и собственных возможностей;

– интеллектуальная и коммуникативная активность, стимулирующие инициативность, творческость и ответственность в учебной деятельности и общении со сверстниками и преподавателями; способствующая планированию конструктивных способов действий и управлению ими, реализации намеченных программ, умению контролировать ход и оценивать результаты своих действий;

– внешненаблюдаемые показатели изменения в системе отношений студентов, проявляющиеся в активном взаимодействии с другими, как в учебной деятельности, так и в общении, повышении интеллектуальной активности, психологической устойчивости и уверенности в будущей профессиональной и личностной самореализации; соответствие направленности на достижения показателям учебной успешности.

Наряду с традиционными количественными (психодиагностическими) методами измерения самоэффективности мы [5] применяем рефлексивно – дискурсивные практики, учитывающие взаимоотношения всех участников друг с другом, предполагающие активное включение студентов в процесс обсуждения, создания значений и формирования соответствующих смыслов, помогающие конструированию практических знаний. Дискурсивные практики способствуют (ре)ориентации студенческой молодежи по проблемам психологической безопасности, включение рефлексивного «Я» для определения собственной позиции относительно соотношения проблем и ресурсов способствует более устойчивой самоэффективности.

Результаты и их обсуждение. Приведем пример исследования и рефлексивно-дискурсивного обсуждения проблем и ресурсов студенческой молодежи, соотношение которых выступает основой самоэффективности. Личностно-ситуативные характеристики, необходимые для исследования и анализа проблем и ресурсов: проблемность, трудность, эмоциогенность, неопределенность.

Поскольку самоэффективность – это свойство личности, отражающее обобщенное отношение к себе, формирующееся в процессе постепенного осознания своих личностных особенностей, проблем и ресурсов, успешности в деятельности, которое происходит в юношеском возрасте под определяющим влиянием оценок значимых других, то и реориентация должна начинаться с установления того звена в цепи взаимосвязанных между собой представлений, мнений и оценок других, самооценок, ожидаемых отношений, которое является источником формирующейся самоэффективности студента.

Исследование включало следующие методические процедуры: первоначально на основе психологического эссе (описать проблемы и ресурсы, которые наиболее представлены), затем с применением контент-анализа были обобщены актуальные проблемы, соответствующие для их решения ресурсы; с помощью разработанных и проверенных по психометрическим показателям шкал («Затруднения в учебной деятельности», «Затруднения в условиях личностно-значимых ситуациях», «Стратегии поведения в ситуациях неопределенности», «Неуверенность в будущем» и др.) проведен опрос на репрезентативной выборке студентов (n= 239). В результате факторизации выявили наиболее актуальные проблемы для современных студентов: в учебной деятельности (трудности в усвоении учебного материала, перегрузки в учебе, нестабильное расписание, отсутствие времени для разработки творческих заданий, трудности самоорганизации и планирования своей работы, недостаточная мотивация самостоятельной работы); проблемы эмоционально – личностного характера (проблемы с родителями, нарушение сексуальных отношений, недостаточная поддержка близких и друзей, негативные функциональные и психоэмоциональные состояния); финансовые затруднения; безопасность (обилие негативной информации в СМИ, угрозы вооруженных конфликтов).

Ресурсными возможностями, по мнению студентов, выступают: обращение за помощью к сверстникам, к компетентным взрослым; объединение с другими; нахождение дополнительной информации в Интернете для поиска выхода из ситуации; погружение в привычные виды деятельности.

Взаимосвязи устанавливаются прежде всего между уверенностью студенческой молодежи в низкой эффективности своей деятельности и уверенностью в непризнании и непонимании другими («Я не способен к...»). Данные связи мешают дальнейшему развитию позитивного самоотношения и утверждению позитивных форм поведения. Поэтому и исправлению подлежат зафиксированные в сознании когнитивные и эмоциональные схемы, предопределяющие когнитивные ошибки и выбор неконструктивных стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях. Процесс реориентации должен пройти весь путь в обратном направлении: от негативного образа Я к позитивному представлению о своих личностных особенностях, эффективности, сопряженных с позитивными ожиданиями. Тогда реориентация будет направлена на изменение негативных представлений студента о своих личностных особенностях и сопутствующих им изменениях в эмоциональных переживаниях, которые в целом будут способствовать и изменению поведения, регуляции своих действий.

В соответствии с нашим пониманием механизма формирования неуверенности в самоэффективности и причин ее вызывающих, реориентация состоит из следующих основных этапов.

1этап. Осознание семантического пространства признаков, интегрированных в уверенности негативного отношения значимых других.

2 этап. Увеличение субъективной неуверенности.

Этот этап реориентации призван вселить в существующую систему представлений участника дискурса А сомнения в ее действенности, перевести его из группы уверенных в негативном отношении значимых других в группу неуверенных, у которых еще есть надежда на улучшение отношений. Такой перевод осуществляется постепенно, при

поддержке других участников дискурса (значимых других) и условно может состоять из трех фаз:

а) рост неопределенности рефлексивных ожиданий (при остаточной ориентации на негативные отношения) происходит за счет ряда неподтвержденных конкретными примерами характеристик, прогнозируемых участником А в отраженном образе Я, в результате чего появляется сомнение – «… а может, это не так», которое, в свою очередь, дает возможность принятия новой позитивной информации, поступающей от значимых других;

б) изменение направленности рефлексивных ожиданий связано с восприятием новой информации, свидетельствующей о некоторых позитивных сдвигах в системе взаимоотношений со значимыми другими (эти изменения также должны быть дозированными, иначе участник А их может не принять);

в) вызов борьбы мотивационных тенденций (надежды на признание – опасений в негативном отношении) должен закрепить в сознании участника А уверенность в некоторых ожидаемых позитивных отношениях с тем, чтобы в дальнейшем они переросли в более значимые для него и повлияли на изменение оставшихся опасений.

3 этап. Доминирование позитивных ожиданий.

Приобретение уверенности в позитивном отношении значимых других необходимо активно защищать и самому участнику А (приобретение опыта обращения за поддержкой к значимым другим) и окружающим, а это возможно лишь в случае дальнейшего сопровождения при совместной реориентационной работе со значимыми другими.

Заключение. Таким образом, наши усилия по исправлению негативных форм уверенности в самоэффективности должны быть направлены на процесс реориентации представлений, оценок, самооценок с негативной направленностью так, чтобы от категоричного, уверенного суждения о себе студент постепенно перешел к сомнению в существовании достаточных доказательств своей некомпетентности, непринятости и т.п. Необходимо, чтобы осознание некоторых негативных проявлений вступило в противоречие с наметившимися представлениями позитивного характера (ресурсами) и при условии дополнительной поддержки со стороны значимых других (в виде новой информации) перешло в процесс обобщения отношений, но уже с позитивной направленностью.

Прямой путь изменения уверенности в негативном отношении (СЭ) на уверенность в позитивном отношении не только не эффективен, но и практически не реализуем. На основе обобщения в процессе дискурсивно – рефлексивных практик наиболее типичных проблемных групп определяются возможные ресурсы для психологического сопровождения.

Список использованной литературы:

1. Bandura A. Self–efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change // Psychological Review. 1977. Vol. 84 (2). P. 191–215.

2. Шиленкова Л.Н. Самоэффективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 69–78.

3. Бусыгина Н.П. «Дискурсивный поворот» в психологических исследованиях сознания // Консультативная психология и психотерапия. 2010. Т. 18. № 1. С. 55–82.

4. Парфенова Н.Б. Проблемно–ресурсное сопровождение субъектов образовательного процесса в условиях реализации компетентностного подхода: Учебно–методическое пособие. Книга вторая. – Псков: ЛОГОС Плюс. 2011. –152 с.

5. Парфенова Н.Б. Митицина, Е.А. Технологии проектирования психологической безопасности студенческой молодежи в изменяющихся условиях образования: Монография. / Н.Б. Парфенова, Е.А. Митицина. – Псков: Псковский государственный университет. 2023. – 260 с.

Пашкович С.Ф., аспирант
lovekafedra@mail.ru
Богомаз С.Л., доцент, кандидат психологических наук,
зав. кафедрой психологии
lovekafedra@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9:616-056.26

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ С ПОВРЕЖДЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

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

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

FEATURES OF SOCIALIZATION OF A PERSON WITH DAMAGE TO THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

The article examines the features of socialization of people with disabilities resulting from damage to the musculoskeletal system.

Keywords: socialization of personality, psychological adaptation, coping behavior, mechanisms of psychological protection, people with damage to the musculoskeletal system.

Введение. Анализ нынешней ситуации, в которой приходиться заново социализироваться человеку с повреждением опорно-двигательного аппарата показал, что 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. Более того, развитие информационной сферы, в которой предоставлена возможность удаленной работы, компенсирующей ограничения в передвижении, выводит эту интеграцию на более высокий и эффективный уровень, способствующий максимальной реализации личностного потенциала, как в интересах самого человека, попавшего в трудную ситуацию, так и для общества в целом. И если совсем недавно ограничение свободы и самостоятельности, неизбежно порождали внутриличностный конфликт между наличествующими потребностями и имеющимися возможностями их реализации, то теперь данную ситуацию можно разрешить путем направления активности личности на поиск и реализацию возможностей, предоставляемых нынешними реалиями.

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; и**нтегративная эклектика путем триангуляции – р**азработанная 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 заболеваниями [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 био-психо-социальной адаптации, тем самым интегрируя психосоциальное с биологическим, телесным, без коего она невозможна 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 интердетреминационного 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.

Заключение. Таким образом, наше исследование показало, что травма опорно-двигательного аппарата ставит личность в условия, которые неизбежно заставляют 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 первоначальных 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. Тем более, что нынешние реалии позволяют вносить этот вклад дистанционно с помощью информационных технологий. А в этой сфере человек с ограничениями в передвижении может иметь очень хорошую конкурентоспособность при желании развить в себе необходимые для работы в ней качества: обязательность и внимательность; стрессоустойчивость и умение быстро реагировать на изменения; желание обучаться и работать с большим объемом информации.

Список использованной литературы:

1. Янчук, В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: Интегративно-эклектический 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. Lasarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping // Journal of Personality. 2006. Vol. 74, № 1. P. 9.

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

10. Pearling, L. The structure of coping / L. Pearling, C. Schooler // J. Health., Soc. Behav.– 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. N 3(17). URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 23.01.2012). 0421100116/0027.

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.

Петрова С.М., доцент, кандидат психологических наук
psm17031963@gmail.com
ФГБОУ ВО «ПсковГУ», г. Псков, Российская Федерация

УДК 316.61

СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНЫХ ПОСЛОВИЦ

Пословицы являются элементом культуры и включены в процесс социализации личности, что позволяет говорить об их социализирующей функции. Пословицы хранят исторический опыт социализации детей; фиксируют бытование практики обучения и воспитания, отношение к детству и родительству. Пословицы могут быть использованы субъектом как формульные инструменты самоопределения, самоэффективности и душевного здоровья личности. Долгое историческое время народные пословицы были одной из важнейших форм словесной фиксации опыта жизни и деятельности людей. Пословицы сохраняют свое качество как инструменты мышления и общения в изменившихся социокультурных условиях. Пословицы поддерживают сознание преемственности опыта поколений, их духовную и культурную связь.

Ключевые слова: пословицы, социализация, социализирующая функция пословиц

SOCIALIZING POTENTIAL OF FOLK PROVERBS

Proverbs are an element of culture and are included in the process of socialization of the individual, which allows us to talk about their socializing function. Proverbs preserve the historical experience of socialization of children; record the existence of teaching and upbringing practices, attitudes towards childhood and parenthood. Proverbs can be used by the subject as formulaic tools for self-determination, self-efficacy and mental health of the individual. For a long historical time, folk proverbs were one of the most important forms of verbal recording of the experience of people's life and activities. Proverbs retain their quality

as tools of thinking and communication in changed sociocultural conditions. Proverbs support the consciousness of the continuity of experience between generations, their spiritual and cultural connection.
Keywords: proverbs, socialization, socializing function of proverbs

Введение. Одной из значимых средовых детерминант личности является опыт человека, связанный с его принадлежностью к определенной культуре. В каждой культуре существуют свои модели поведения, которые передаются в процессе обучения. Одним из элементов формирования таких моделей являются пословицы, существующие в обществе как краткие формулы задаваемого поведения. Пословицы – это персонализированные, т.е. прилагаемые к конкретному человеку, языковые метки и приметы истории и культуры соответствующего общества. Символика многих конкретных пословичных образов в разных культурах и в разное историческое время может быть совершенно различной. Одни пословичные идеи жестко привязаны к конкретной исторической эпохе, другие же носят общекультурный характер.

Пословицы как современные идиоматические выражения выполняют различные культурные, социальные, лингвистические и литературные функции. В центре нашего научного интереса находятся не просто живые пословицы и их психосоциокультурные функции, а прежде всего долгоживущие (в нескольких поколениях) в общественном сознании и в массовом дискурсе. Именно долгоживущие в общественной жизни пословицы обладают наибольшими познавательными, мировоззренческими, мотивирующими, эстетическими, психолого-педагогическими, коммуникативными и некоторыми иными возможностями в функционировании языка. Пословицами (в широком, т.е. собирательном значении) в дальнейшем мы будем обозначать (если специально не оговорено) все общеизвестные (даже если когда-то и где-то) устойчивые фразеологизмы (независимо от их происхождения), используемые (или использовавшиеся) устно или письменно в переносном смысле при реализации большого спектра психосоциокультурных функций.

Знакомство с пословицами своей культуры, усвоение их значений, наполнение их личностными смыслами входят составными частями в систему процессов социализации человека, что позволяет говорить об их социализирующей функции. М.Г. Ярошевский считал признаками диалогизма как принципа социализации: а) народность; б) культуру; в) историзм; г) личность [1, с.162]. Понятно, что пословицы являются важнейшим историческим продуктом народной культуры и, тем самым, одним из факторов социализации личности. Как определяет Л.Г. Почебут и И.А. Мейжис, «социализация – это процесс усвоения правил поведения и приобретения системы ценностей, представлений и мировоззренческих позиций, которые позволяют личности функционировать в сообществе в ситуациях межличностного общения и в решении задач, стоящих перед обществом в целом» [2, с.168]. Характеризуя ценности как «наиболее древние ментальные абстракции» [2, с.231], авторы подчеркивают, что они «связаны с антропологическими корнями культур, что им свойственны изменения в пространстве (географические различия ценностей у разных народов) и во времени (этап социальной эволюции)» [2, с.232]. И.С. Кон в своей работе, посвященной проблематике этнографии и истории детства, подчеркивал, что «уроки прошлого, если их как следует осмыслить, помогают глубже понять настоящее, представив его не как статичную, непреложную данность, а как противоречивый процесс развития, имеющий множество вариаций и возможностей» [3, с.243].

Пословицы хранят исторический опыт социализации детей; фиксируют бытование практики обучения и воспитания, отношение к детству и родительству. Различные виды дидактического фольклора составляют особую группу еще на долитературном этапе развития культуры. Долгое историческое время именно народные пословицы были

одной из важнейших форм словесной фиксации опыта жизни и деятельности людей, накопленного без – и до– письменными сообществами. Пословицы понимаемые, но неприменимые в собственной речи носителями той или иной культуры, будут сохраняться в их пассивном пословичном словаре необозримо долго, если они вошли в классические литературные тексты и в образовательный процесс. Во время всеобщей грамотности знакомство большинства носителей языка с народными пословицами опосредовано классической художественной литературой, прежде всего включенной в образовательные программы.

Пословицы являются вербальными формулами коллективных представлений о типичном образе личности, привычном образе жизни и модальном образе поведения социального индивида в условиях конкретной социокультурной среды. Своим содержанием известные человеку и используемые в речи пословицы влияют на становление «социального характера» (в терминологии Э. Фромма), отражают «нормативный канон человека» (в терминологии С.И. Розума), вооружают нас «социальной матрицей» (в терминологии С. Милгрэма), наполненной языком и навыками цивилизованной жизни, ориентируют на поддержание самоэффективности индивида, вносят свой вклад в сохранение душевного здоровья личности. Психиатр-клиницист Я.М. Неплох в определении путей максимальной реализации человеческих возможностей напоминает, что «нередко человеку не хватает понимания смысла, целей жизни, внутренней точки опоры и идеальных законов бытия. Для более или менее достойной жизни в этом не лучшем из миров всем нам следует помнить провозглашенные с незапамятных времен истины, которые помогают нам иной раз сохранить человеческое лицо и обрести радость» [4, с.206]. Многие из таких истин отражены и в богатом наследии народных пословиц. Пословицы могут быть использованы субъектом как формульные инструменты самоопределения, понимаемого А.Л. Журавлевым и А.Б. Куприйченко «как поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, другим людям, человеческому сообществу в целом и самому себе, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний» [5].

Из всего богатства языкового культурного наследия наиболее сохранными и общеизвестными являются народные пословицы как инструменты мышления и общения даже в совершенно изменившихся социокультурных условиях. Несмотря на то, что современная цивилизация существенно влияет на восприятие, понимание и использование народных пословиц в изменившихся социокультурных условиях, их содержательный и функциональный потенциал далеко не исчерпан, а их очевидная языковая традиционность предстает в массовом сознании вербальным подтверждением сохраняющейся в обществе преемственности. Народные пословицы оказываются современными, т.к. языковая и интеллектуальная целостность звучания, содержания и смыслов определяет функциональное присутствие этих традиционных фразеологизмов в сознании и дискурсе и при смене поколений. Пословицы, утратившие актуальность, «отжившие», уходят в собственно этнографию (иногда временно). Их заменяют фразеологизмы «свежего» происхождения, рожденные в новых социокультурных условиях.

Язык «живых» пословиц оказывается носителем особо значимого содержания: при всей внешней простоте пословицы вмещают идеи, жизненно важные для оптимального существования человека в конкретных социальных условиях. Социально значимые идеи могут быть выражены как посредством образов, так и посредством понятий; существует также культурно-специфическая форма их репрезентации особыми пословичными мыслеобразами, обладающими характеристиками и перцептов, и концептов. В живые

пословицы попадают (или продолжают оставаться) яркие выражения, повышающие жизнеспособность, силу и устойчивость личности в конкретных социально-экономических условиях, способствующие сохранению ее психологической стабильности в контексте и в данное время ценностей и приоритетов. Некоторые пословицы остаются живыми, т.е. психосоциокультурно релевантными и личностно приемлемыми, для многих поколений, а некоторые даже заимствуются иными культурами.

Способность людей усваивать и использовать опыт предшествующих поколений, включая и заключенный в пословицах, не следует переоценивать. Для традиционных народных пословиц типична «мягкая» императивность относительно подмеченного поведения, но такая мягкость зачастую воспринимается как несущественность и, таким образом, необязательность при моделировании собственного поведения. При восприятии, понимании и использовании народных пословиц нередко наблюдается эффект априорного ложного согласия: с детства знакомыми и, как правило, не критикуемыми и не оспариваемыми словесными формулами соглашаются, не анализируя их содержания, не рефлексируя обоснованность их применения к реальным ситуациям жизни и деятельности. Анонимность, по крайней мере, для подавляющего большинства, авторства народных пословиц снижает критику их авторитетности, способствует личностному акцентированию общественно признанных идей и формы их выражения. Другая разновидность десемантизации часто звучащих устойчивых выражений – их оценка авторитетными персонажами как «избитых», «плоских», «затасканных», «замусоленных», «приевшихся», набивших оскомину» и т.д.

Заключение. Таким образом, пословицы являются особым лексическим образованием, сложившимся в ходе обобщения коллективного опыта и эффективной практики, жизни и деятельности людей и групп, надстраивающимся над уровнями отдельных слов и свободно конструируемых словосочетаний. Сгущение жизненно важного содержания, достигаемое народной пословицей, является уникальным информационным явлением. В пословицах зафиксированы общепринятые ценности и оценки, социальные одобряемые поведенческие коды, апробированные приемы деятельности, что позволяет им реализовывать в числе прочих социализирующую функцию. В массовом дискурсе живые пословицы – это формирующая фразеология, совокупность смыслообразующих лексических элементов общественного сознания. Переставая восприниматься общественным сознанием как правдивые или правдоподобные формулы, пословицы, сыграв свою социализирующую роль, уходят из устного дискурса, становятся «бывшими»: они либо бесследно исчезают, либо, в лучшем случае, архивируются в письменных текстах.

Список использованной литературы:

1. Петровский, А.В., Ярошевский, М.Г. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Москва: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

2. Почебут, Л.Г., Мейжис, И.А. Социальная психология / Л.Г. Почебут, И.А. Мейжис. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 672 с.

3. Кон, И.С. Ребенок и общество: (Историко-этнографическая перспектива) / И.С. Кон. – Москва: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. – 270 с.

4. Неплох, Я.М. Человек, познай себя! Записки психиатра. – Санкт-Петербург: Наука, 1991. – 208 с.

5. Журавлев, А.Л., Купрейченко, А.Б. Самоопределение, адаптация и социализация: соотношение и место в системе социально-психологических понятий. // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2007. – С.62-95.

Полещук Ю.А., доцент, кандидат психологических наук,
Polishuk@tut.by
Поплавский Н.Н., старший преподаватель,
nik.poplavskiy.55@mail.ru
Сюй Ц., аспирант
ziqingxu1112@gmail.com
БГПУ имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

УДК 378.015.3

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТИПЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ С РАЗНЫМИ МОТИВАМИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы актуальности изучения профессиональных типов личности у студентов факультетов физкультурно-спортивной направленности. Приводятся результаты исследования типов личности по методике Дж.Голланда, отмечается доминирование артистического типа у студентов. Изучение учебной мотивации студентов-спортсменов позволило выявить, что доминирующими мотивами являются «получить диплом», «стать высококвалифицированным специалистом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности».

Ключевые слова: профессиональный тип личности, профессия, мотивы, студенты.

PROFESSIONAL PERSONALITY TYPES OF STUDENT-ATHLETES WITH DIFFERENT LEARNING MOTIVATIONS

The article deals with the relevance of the study of professional personality types in students of physical culture and sports faculties. The results of the study of personality types according to the method of J.Holland are given, the dominance of artistic type in students is noted. The study of educational motivation of student-athletes allowed to reveal that the dominant motives are «to get a diploma», «to become a highly qualified specialist», «to ensure the success of future professional activity».

Keywords: professional personality type, profession, motives, students.

Введение. В современных условиях интенсивных социально-экономических изменений к субъекту труда и содержанию его профессионального обучения предъявляются повышенные требования. Молодому специалисту для успешной конкуренции на рынке труда недостаточно владения профессиональными знаниями и умениями, необходимо также четкое построение профессионального пути. Успешным будет такой молодой специалист, который имеет сформированную профессиональную направленность и мотивацию собственной профессиональной деятельности.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проводилось на факультете физического воспитания Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Было опрошено 35 студентов второго и третьего курсов, обучающихся по специальностям «Лечебная физическая культура», «Спортивная режиссура», «Физкультурно-оздоровительная деятельность». Спецификой обучения на факультете выступает тот факт, что уже в процессе профессиональной подготовки студенты обладают спортивной квалификацией – такой, как мастер спорта, кандидат в мастера спорта, первый взрослый разряд, спортсмены массовых разрядов, что позволяет их рассматривать как студентов-спортсменов. Ведущей деятельностью в период получения профессионального образования выступает учебно-профессиональная деятельность.

Для диагностики профессиональной направленности применялся опросник Джона Голланда, который позволяет определить шесть профессиональных типов личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый,

артистический. Автор выделяет также шесть профессиональных сред с одноименными названиями (реалистическая, интеллектуальная, социальная, конвенциальная, предприимчивая, артистическая) [1]. Применение данного опросника наиболее актуально в период обучения будущей профессии, поскольку можно соотнести свой профессиональный тип и профессиональную среду, в которой предстоит работать.

Эмпирическое исследование мотивации учебной деятельности студентов осуществлялось при помощи методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А.Реана, В.А.Якунина [2]. Респондентам было предложено выбрать пять наиболее значимых мотивов из списка. При обработке результатов проявление каждого мотива оценивалось исходя из ста процентов.

Результаты и их обсуждение. Изучение профессиональных типов личности позволило получить следующие результаты (таблице).

Таблица – Профессиональные типы личности студентов (по методике Дж.Голланда)

Профессиональный тип личности	Выраженность профессионального типа, в %
1. Реалистический тип	20%
2. Интеллектуальный тип	16%
3. Социальный тип	14%
4. Конвенциальный тип	11%
5. Предприимчивый тип	17%
6. Артистический тип	22%

На основе представленных данных можно отметить, что профессиональные типы у студентов выражены неравномерно.

Доминирующим типом у студентов двух специальностей выступает артистический тип, который отметили 22% респондентов. Представителей этого типа называют артистичными, эгоистичными и основанными на чувствах. Они интуитивно чувствуют себя и других, сопереживают, изобретательны, осторожны и уважительно относятся к другим. Они могут быть индивидуалистичными, наслаждаются одиночеством и позволяют бессознательным внутренним импульсам подняться на сознательный уровень [3].

Поскольку артистическая среда, а именно, постановка массовых спортивных зрелищ, является будущей профессиональной средой только для студентов специальности «Спортивная режиссура», можно предположить, что остальные испытуемые не столько нацелены на профессии, связанные с творчеством, сколько «преобладание данного типа может объясняться ориентацией респондентов на определенные стороны будущей профессиональной деятельности, предполагающие ориентацию на собственные эмоции и ощущения, образность мышления, на потребность в самовыражении и самостоятельность» [4, с. 117].

Второе место по значимости у студентов занимает реалистический тип, выраженный у 20% опрошенных. Представители данного типа любят самостоятельно выполнять задания, заниматься конкретной, и практической работой, они сосредоточены на личном удовлетворении, а не на вербальных и социальных навыках. Любят иметь конкретные цели, умеют четко оценивать результаты своей работы [3]. Данные характеристики могут быть полезны студентам при выполнении работы технического характера. Эта характеристика может быть востребована учителями и тренерами при формировании заказов, изготовлении и переоснащении необходимого для спортивного оборудования и тренажеров.

Менее значимыми для студентов выступают предприимчивый и интеллектуальный (исследовательский) типы, выраженные по 17% и 16% соответственно.

Представители предприимчивого типа умеют хорошо работать в команде и сотрудничать, выстраивать отношения с клиентами и партнерами; умеют преодолевать трудности

и проблемы и добиваться успеха; готовы идти на риск и неопределенность [3]. Такие студенты выступают активистами на факультете и ориентированы на административную работу, вертикальную карьеру, либо на предпринимательскую деятельность.

Для исследовательской личности характерны: предпочтение работать или учиться в спокойной обстановке, жажда знаний, практичность, абстрактное мышление, любовь к разуму, фокус на духовном измерении, рациональное исследование мира. На личностном уровне такие люди обладают способностью к инновациям, творчеству и самореализации [3]. В предстоящей спортивно-педагогической деятельности интеллектуальный тип затребован при реализации научных интересов личности студента. Студенты специальности «Лечебная физическая культура» в значительной части вовлечены в выполнение научных ртем по грантам.

Социальный тип выражен у 14% респондентов. К представителям социального типа относятся те, кто любит общаться с людьми, готов выслушивать их проблемы и потребности и искать решения. Такие студенты обладают хорошими навыками межличностного общения, способны эффективно распространять свои собственные взгляды и идеи, готовы помогать и умеют и поддерживать других в трудную минуту [3]. Они во многом ориентированы на работу в качестве учителя физической культуры.

Наименее представлен у студентов конвенциальный тип (11%). Этот тип личности характеризуется дружелюбием, добротой, честностью, консерватизмом, верностью и надежностью. Но у них есть и недостатки, им не хватает креативности [3]. Эти характеристики применимы для студентов исследуемой выборки, когда есть необходимость работать с большими массивами данных и электронной информацией.

Преобладание артистического и предприимчивого типов у студентов также было отмечено в наших предыдущих исследованиях [4].

При диагностике мотивов учебной деятельности студентов-спортсменов было выявлено доминирование мотивов «получить диплом», «стать высококвалифицированным специалистом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности».

У респондентов преобладает мотив «получить диплом», который отметили 67% опрошенных. Обучение в учреждении высшего образования предполагает закономерное получение диплома и присвоение квалификации. Однако для обучающихся наличие диплома о высшем образовании – это не только формальный признак, но еще и выход на новый уровень построения карьеры. Данный мотив можно отнести к группе внешних мотивов.

На втором месте по значимости у респондентов располагается мотив «стать высококвалифицированным специалистом», выявленный у 64% респондентов. Это внутренний мотив, во многом связанный со следующим мотивом – «приобрести глубокие и прочные знания», который получил проявление у половины будущих специалистов. Данные мотивы относятся к внутренним мотивам личности.

Достаточно значимо (37%) выражен мотив «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». Предполагается, что профессиональные компетенции, сформированные во время обучения, помогут в дальнейшей работе, что вполне закономерно. В то же время, требуется уточнить, какую именно деятельность студенты рассматривают как основную в будущем. Для этого было проведено дополнительное анкетирование, где каждый вид деятельности рассматривался исходя из ста процентов. Так, 40% опрошенных предпочитают работать в школе, 33% – в фитнес-услугах, ЛФК, оздоровительном и развлекательном спорте. Среди респондентов 33% планируют в будущем заниматься деятельностью, не связанной с физической культурой и спортом.

Два мотива оказались равными по значимости для респондентов указанной выборки, их отметили по 27% студентов. «Успешно продолжить обучение на последующих курсах» – такой мотив закономерен для студентов 2 и 3 курсов, и демонстрирует их

намерение успешно закончить университет. Мотив «не отставать от сокурсников» может отражать как черты соревнования, свойственного студентам факультета физического воспитания, так и выступать социальным мотивом, присущим студенчеству в целом.

В целом, из указанных шести мотивов к внутренним мотивам можно отнести четыре, что позволяет сделать благоприятный прогноз относительно мотивации опрошенных студентов. Однако следует создавать условия, при которых будет происходить развитие внутренней мотивации. Это возможно при применении психологического сопровождения обучения профессии.

Полученные данные согласуются с исследованиями российских авторов, где у студентов-спортсменов выявлено преобладание мотивов «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «стать высококвалифицированным специалистом» и «приобрести глубокие и прочные знания» [5].

С целью выявления взаимосвязи между профессиональным типом личности и мотивами учебной деятельности студентов был использован метод ранговой корреляции Спирмена. Для показателей данной выборки установлены значимые положительные взаимосвязи между следующими переменными: мотивом «стать высококвалифицированным специалистом» и интеллектуальный типом ($p \leq 0,05$), и предприимчивым типом ($p \leq 0,05$); мотивом «получить диплом» и конвенциальным типом ($p \leq 0,05$), мотивом «не отставать от сокурсников» и предприимчивым типом ($p \leq 0,05$). Полученные показатели согласуются с содержательные характеристиками профессиональных типов, когда желание получить квалификацию выступает осознанным, получение диплома видится рациональным, а соревновательный мотив «не отставать от сокурсников» наиболее проявляется у предприимчивых студентов.

Заключение. Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что у студентов-спортсменов наиболее выраженными профессиональными типами выступают артистический, реалистический, предприимчивый и интеллектуальный, а также внутренние мотивы учебной деятельности.

Данное исследование отражает отдельный аспект изучения профессионального развития студентов спортивно-педагогических факультетов. Для получения более целостного представления интересно изучить профессиональную направленность в целом, отдельные ее компоненты на протяжении всего периода обучения в учреждении высшего образования, готовящих специалистов в области физкультурно-спортивной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2003. – С. 45-50.

2. Holland, J. L. Making vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments / J. L. Holland. – North Florida : Psychological Assessment Resources, 1997. – 303 p.

3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

4. Полещук, Ю. А. Проявление профессиональных типов личности у белорусских и российских студентов / Ю. А. Полещук, С. И. Бойко // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Респ. ин-т проф. образования ; редкол.: О. С. Попова [и др.]. – Минск, 2020. – Вып. 10, ч. 2. – С. 115-121.

5. Суворова, Н. В. Психологические аспекты учебной мотивации профессиональных спортсменов, обучающихся в вузе / Н. В. Суворова, А. С. Третьяков, А. Л. Гринько, В. А. Толстикова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2019. – № 3. – С. 23-28.

Поташёва Ю.Л., старший преподаватель
love.kafedra@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.922: 37.015.31

СЛАГАЕМЫЕ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКА

Статья посвящена проблеме самооценки в подростковом возрасте. Цель статьи – проанализировать факторы, влияющие и определяющие самооценку подростков. В статье дан анализ триединства факторов самооценки в подростковом возрасте: семейное окружение, сверстники и школа.

Ключевые слова: самооценка, подростковый возраст, семейные факторы, школьные факторы.

THE COMPONENTS OF AN ADEQUATE SELF-ESTEEM OF A TEENAGER

The article is devoted to the problem of self-esteem in adolescence. The purpose of the article is to analyze the factors influencing and determining the self–esteem of adolescents. The article analyzes the trinity of self-esteem factors in adolescence: family environment, peers and school.

Keywords: self-esteem, adolescence, family factors, school factors.

Введение. Анализ литературных источников показывает, что на развитие самооценки подростков влияют многие факторы, в том числе индивидуальные различия, семейное окружение и социальные отношения. Для того чтобы способствовать здоровому развитию самооценки подростков, семья и школа должна сосредоточиться на оказании позитивной поддержки в самоутверждении, чтобы воспитать у подростков уверенность в себе и независимость. Кроме того, важно уделять больше внимания самооценке подростков, предоставлять разнообразные возможности для развития, создавать позитивную социальную среду и помогать подросткам формировать позитивное представление о себе.

Исследование особенностей развития самооценки подростков помогает глубже понять процесс формирования самопознания человека и его социальной идентичности. Самооценка – это оценка человеком собственной значимости, и подростковый возраст является важным этапом для постепенного формирования самопознания. Именно самооценка относится к субъективной оценке индивидом своей собственной ценности и способностей, что является важной психологической характеристикой здорового развития.

Образование является важным способом повышения самооценки подростков, но отсутствие глубокого понимания особенностей развития самооценки подростков может привести к провалам в образовательной практике. В связи с эти мы считаем актуальным исследование проблем самооценки в подростковом возрасте.

Цель статьи состоит в том, чтобы проанализировать факторы, влияющие и определяющие самооценку подростков.

Материал и методы. Шкала ситуативной самооценки (State Self-Esteem Scale, SSES) предназначена для измерения самооценки как состояния в текущий момент времени. Авторы: T. Heatherton, J. Polivy (1991), перевод: А.Ю. Разваляева (2014). Авторы выделяют три фактора ситуативной самооценки: самооценка действий, социальная самооценка, самооценка внешности. Опросник самооценки Куперсмита (The Coopersmith Self-Esteem Inventory, SEI) является методом самоотчета. SEI отличается от RSE тем, что содержит несколько подшкал в дополнение к общему баллу самооценки. Он состоит из 58 пунктов, разделенных на четыре подшкалы: Общая самооценка, социальная самооценка, самооценка окружающих, самооценка дома и родителей и самооценка в школе.

Результаты и их обсуждение. Благодаря эмпирическому исследованию особенностей развития самооценки у учеников 5-6 класса, данное исследование позволило

сделать ряд важных выводов о самооценке подростков. Прежде всего, в целом, самооценка в этом возрасте тесно связана с их самосознанием. Самооценка зависит от пола, семейного окружения, отношений со сверстниками и школьной атмосферы.

Что касается гендерных различий, мы обнаружили, что мальчики имеют более высокую самооценку. Это может быть связано с более уверенными и независимыми личностными характеристиками мальчиков, а также с традиционными гендерными ролями и социальными ожиданиями. Кроме того, мальчики испытывают большее давление из-за необходимости сравнивать и соревноваться со своими сверстниками, что может быть одной из причин их более высокой самооценки.

Что касается семейного окружения, мы обнаружили, что поддержка семьи оказывают важное влияние на развитие самооценки учащихся. Именно семья является важным инкубатором для развития самооценки подростков. Семейное тепло, забота и поддержка могут способствовать повышению самооценки детей, в то время как плохое семейное окружение и отсутствие поддержки со стороны семьи могут негативно сказаться на самооценке детей. Гармония отношений между родителями и детьми и качество семейного воспитания оказывают влияние на самооценку подростков. Исследования показывают, что гармоничные отношения между родителями и детьми, родительская поддержка и ободрение, а также теплая семейная атмосфера положительно коррелируют с уровнем самооценки подростков.

Что касается взаимоотношений со сверстниками, мы обнаружили, что идентификация со сверстниками и близкие отношения оказывают значительное влияние на развитие самооценки подростков. Построение хороших отношений с популярными сверстниками может повысить самооценку учащихся, в то время как общение с отстраненными сверстниками или изолированные ситуации могут привести к снижению самооценки.

Школьная атмосфера также оказывает значительное влияние на развитие самооценки школьников. С одной стороны, наличие определенной успеваемости в школе может помочь подросткам лучше осознать свои способности, тем самым повышая их чувство собственного достоинства. С другой стороны, качество взаимодействия учителя и ученика и позитивная атмосфера в классе окажут влияние на самооценку подростков. Позитивная атмосфера в школе и благоприятная образовательная среда помогают учащимся формировать позитивное самовосприятие и самооценку, повышать свои академические достижения и уверенность в себе. Исследования показали, что уровень самооценки учащихся повышается в позитивной, гармоничной и поддерживающей образовательной атмосфере.

Необходимо отметить, что тематические образовательные мероприятия по повышению самооценки играют активную роль в повышении самооценки подростков. Эти мероприятия стимулируют внутреннюю мотивацию молодежной группы, обеспечивая положительную обратную связь, повышая чувство собственного достоинства и уверенность в себе, а также способствуя формированию позитивного представления о себе. Установлено, что уровень самооценки подростков, участвующих в тематических образовательных мероприятиях по повышению самооценки, значительно выше, чем у подростков, которые в них не участвуют.

Заключение. Основываясь на исследованиях особенностей развития самооценки подростков, отделы по образованию, социально-психологические центры и школы могут составлять соответствующие образовательные планы в соответствии с особенностями различных возрастных групп. Например, подросткам следует уделять внимание воспитанию уверенности в себе и духа сотрудничества, а также позволять им чувствовать свою ценность и значимость в командной деятельности, чтобы повысить уровень их самооценки. С подростками, имеющими проблемы с самооценкой, проводить индивидуальные консультации, уделять им внимание, чтобы помочь им выработать адекватную самооценку и сформировать самоуважение.

Что касается семейного воспитания и социальной среды, важно обратить внимание родителей на проблемы с самооценкой подростков и должным образом направлять их

развитие. Родители должны создать благоприятную семейную атмосферу, обеспечить стабильную эмоциональную поддержку и позитивное взаимодействие в семье, избегая при этом чрезмерной критики и обвинений. С точки зрения общества, государства и общественных организаций важно организовывать разнообразные мероприятия для подростков, предоставлять им возможности проявить себя, поощрять их к активности и развивать в них уверенность в себе и самоуважение.

Список использованной литературы:

1. Богомаз, С.Л. Представления подростков о ценностной сущности их психологического здоровья / С.Л. Богомаз, Н.М. Медвецкая, С.Д. Матюшкова // Право. Экономика. Психология. – 2021. – № 3 (23). – С. 93 – 99.

2. Циркунова, Н.И. Взаимосвязь психических состояний подростков и школьной успеваемости / Н.И. Циркунова // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Серыя С. Псіхолага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2019. – № 2 (54). –С. 104–110.

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 37.014.1:376-056.36:616.896

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ДОСТУПНОСТИ И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛИЦ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с повышением доступности и качества образования для лиц с расстройствами аутистического спектра в учреждениях дошкольного, общего среднего, специального, среднего специального и высшего образования через создание специальных условий с учетом принципа преемственности на всех его уровнях и опорой на особые образовательные потребности, имеющиеся у обучающихся данной нозологической группы.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, специальные условия, особые образовательные потребности, инклюзия, адаптивная образовательная среда, персональное сопровождение.

CREATION OF SPECIAL CONDITIONS AS A FACTOR IN IMPROVING THE ACCESSIBILITY AND QUALITY OF EDUCATION FOR PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article deals with topical issues related to improving the accessibility and quality of education for people with autism spectrum disorders in institutions of preschool, general secondary, special, secondary special and higher education through the creation of special conditions, taking into account the principle of continuity at all levels and relying on the special educational needs of students of this nosological group.

Keywords: autism spectrum disorders, special conditions, special educational needs, inclusion, adaptive educational environment, personal support.

Введение. В настоящее время реализация принципа инклюзии является одним из важнейших направлений развития системы образования на всех ее уровнях [1]. Инклюзия выступает как продолжение идей интегрированного обучения и воспитания. Она характеризует иную степень включенности детей с особенностями психофизического

развития в образовательную среду для обеспечения их качественной социализации, социального развития, профессиональной реализации.

Одной из важнейших задач при организации получения образования детьми с особыми образовательными потребностями является повышение его доступности и качества.

Материал и методы. Использовался системный анализ педагогической, психологической, методической литературы по проблеме исследования; передовой опыт в организации обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра.

Результаты и обсуждение. С каждым годом отмечается увеличение количества детей с расстройствами аутистического спектра. В Витебской области по состоянию на 15.09.2024 года на учете в банке данных о детях с особенностями психофизического развития состоит 524 ребенка данной нозологической группы. Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра получают образование и коррекционно-педагогическую помощь в учреждениях специального образования, в условиях интегрированного обучения и воспитания учреждений дошкольного и общего среднего образования, на дому и в пунктах коррекционно-педагогической помощи. Наименьшее количество детей с расстройствами аутистического спектра констатируется в классах учреждений общего среднего образования, а также в пунктах коррекционно-педагогической помощи по причине наличия у большинства из них комбинированных нарушений, которые препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий.

К важнейшим условиям успешности обучения лиц с расстройствами аутистического спектра можно отнести:

Во-первых, индивидуализацию образовательного маршрута ребенка с определением образовательной программы, адекватной его возможностям и имеющемуся потенциалу развития, при необходимости составлением индивидуальных учебных планов и программ. При решении данных задач важным является качественно выстроенный комплексный и командный подход, обязательный учет диагностических данных, которые содержат в себе сведения об уровне актуального развития ребенка, зоне его ближайшего развития, индивидуальных особенностях, связанных с проявлениями «нежелательного» поведения.

Во-вторых, организацию персонального сопровождения ребенка с расстройствами аутистического спектра, которое может осуществляться в индивидуальной и групповой формах и является действенной по отношению к эффективности организации образовательного процесса с детьми данной нозологической группы.

В-третьих, ресурсное обеспечение и их специальную организацию для максимальной визуализации учебного материала, структуризации времени и пространства, организации рабочего места обучающегося, формирования учебного поведения, устранения или минимизации тех триггеров, которые оказывают негативное воздействие на проявления «нежелательного» поведения у ребенка с аутизмом. К данной группе условий можно отнести наличие в учреждении образования помещения или уголка, в котором ребенок может уединиться и снять эмоциональную нагрузку, наличие и использование при необходимости средств альтернативной и (или) дополнительной коммуникации, наличие специального оборудования и ассистивных устройств для лиц с расстройствами аутистического спектра.

В-четвертых, специальную подготовку педагогов к работе с детьми с аутизмом. Она может заключаться как в получении дополнительной специальности или переподготовки по направлению «Специальное образование» или «Инклюзивное образование», так и в повышении профессиональной компетентности посредством прохождения курсовой подготовки, участия в обучающих курсах, вебинарах, методических мероприятиях по данной тематике.

Важным аспектом является формирование готовности педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. С ней тесно связаны готовность родительской общественности и готовность сверстников к совместному обучению с детьми с расстройствами аутистического спектра. Для этого важно осуществлять целенаправленную

деятельность по формированию готовности всех участников образовательного процесса к работе в условиях инклюзии.

В учреждениях образования Витебской области проводится работа информационно-просветительского характера, связанная с проблемами людей с инвалидностью. Налажено межведомственное взаимодействие, реализуется гуманитарный проект «Предупреждение институционализации и деинституционализация детей раннего возраста и детей с инвалидностью в Витебской области» и его программа «Семья каждому ребенку».

Подготовке педагогов способствует и работа ресурсных центров. В Витебском регионе с 2017 года на базе государственного учреждения образования «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» открыт и функционирует областной ресурсный центр, в котором работает команда специалистов, оказывающих всестороннюю комплексную помощь ребенку с расстройствами аутистического спектра, поддержку его семье и осуществляющих методическое сопровождение педагогов, работающих с ним в учреждении образования.

Принимая во внимание его важность и необходимость соблюдения в работе с обучающимися с аутизмом, необходимо отметить, что и основой для получения профессионально-технического, среднего специального и высшего образования учащимися с расстройствами аутистического спектра должен стать выработанный комплекс специальных условий обучения, способствующий реализации их особых потребностей и успешной инклюзии в образовательную среду. При проведении профориентационной работы важно учитывать степень сохранности интеллекта у лиц с расстройствами аутистического спектра и дифференцированно подходить к решению данного вопроса. Несомненно, сложность представляет подготовка к трудовой деятельности лиц с расстройствами аутистического спектра в сочетании с интеллектуальными нарушениями, что связано с их трудностями переработки информации, исполнительными функциями, а также со специфическими социально-коммуникативными нарушениями.

Для учащихся с расстройствами аутистического спектра при наличии сохранного и даже высокого уровня интеллекта, а также склонности к точным наукам, исходя из практики, рекомендуются такие профессиональные области как математические науки и программирование, работа с базами данных, инженерное дело, конструирование, механика и т.п. Это связано с такими особенностями лиц с аутизмом, как склонность их к гиперсистематизации и повышенное внимание к деталям. Возможности для профессиональной реализации у лиц с расстройствами аутистического спектра могут быть гораздо шире за счет спектра специальностей, относящихся к социокультурной сфере, тем более дети с расстройствами аутистического спектра зачастую проявляют парциальную одаренность и глубокий интерес в творческой деятельности.

Конечно, существенной трудностью для лиц с расстройствами аутистического спектра, особенно для тех, кто нуждается в персональном сопровождении, является сдача выпускных экзаменов в учреждении образования, централизованного экзамена и тестирования без создания для этого привычных для них специальных условий.

Опираясь на исследования Хилькевич Е.В., Стейнберга А.С., Хаустова А.В. [2], следует отметить, что типичными трудностями лиц с расстройствами аутистического спектра при получении профессионально-технического, среднего специального и высшего образования могут быть проблемы, связанные с несформированностью или недостаточной сформированностью: навыков планировать свою деятельность, осуществлять расстановку приоритетов, оценку временных затрат, самостоятельную конкретизацию задачи и разбиения ее на подзадачи, что может вызвать исполнительную дисфункцию; навыков самообслуживания, связанных с соблюдением личной гигиены, приготовлением еды, уборкой, ведением быта; навыков работы в паре или группе, коммуникации, социальных навыков, что может негативно сказываться на взаимоотношениях с

одногруппниками; учебного поведения на занятии, связанного с нарушением учебной дисциплины аутостимуляциями, эхолаличностью, излишне частыми вопросами и т.п.

Сложности обучающиеся с расстройствами аутистического спектра испытывают при наличии у них:

- особенностей, связанных с сенсорной интеграцией: посторонние запахи, тиканье часов, мерцающие лампы дневного света, чрезмерный шум могут значительно затруднить работу человека с аутизмом. Переизбыток сенсорных стимулов может приводить к дезориентации, неспособности думать, говорить и воспринимать речь, «зависанию», «отключениям», агрессии и т.п.

- когнитивных особенностей: сложности с конспектированием, восприятием многоступенчатых словесных инструкций, склонность к буквальному пониманию, ригидность мышления и т.п.

- эмоциональных особенностей: проблемы с осознанием своих эмоций и с управлением ими могут приводить к конфликтам с одногруппниками и преподавателями.

В настоящее время преодолению имеющихся сложностей у лиц с аутизмом способствует применение информационных коммуникационных технологий в образовательном процессе с ними и организация дистанционного обучения.

Обращаясь к принципу преемственности в создании специальных условий для обучения лиц с расстройствами аутистического спектра, можно заключить, что вышеперечисленные варианты должны учитываться при создании адаптивной образовательной среды в учреждениях среднего специального и высшего образования.

Оказание поддержки учащимся и студентам с расстройствами аутистического спектра может выражаться в: 1) целенаправленной подготовке преподавательского состава к работе с лицами данной нозологической группы, разработке методических рекомендаций; 2) адаптации преподавателями предлагаемых им учебных материалов, предоставлении ими презентаций, конспектов, видеозаписей занятий; 3) вариации преподавателями методов контроля знаний с применением индивидуального подхода (замена устного опроса письменным или компьютеризированным вариантом), в том числе выполнение контрольных работ и сдача экзаменов в отдельных помещениях; 4) четком обозначении преподавателями требований для получения зачета или сдачи экзамена, а также их письменном дублированием, готовности их дать подробное объяснение каждого этапа выполнения задания; 5) равномерном распределении учебной нагрузки, при необходимости предоставлении им дополнительного времени; 6) помощи лицам с аутизмом в планировании работы с частым контролем выполнения ее этапов и отслеживанием наличия «застревания» на каком-либо одном ее аспекте; 7) проведении работы с учащимися или студентами по формированию инклюзивной толерантности с использованием активных форм взаимодействия, в том числе тренинговых занятий; 8) информировании преподавателей, учащихся или студентов по вопросам, касающимся проблем аутизма и инвалидности, а также по вопросам инклюзии; 9) проведении тренингов для лиц с расстройствами аутистического спектра с целью налаживания коммуникации в среде сверстников, защиты своих интересов и формирования самостоятельности; 10) оказании им психологической помощи, снятии тревожности; 11) привлечении помощников-волонтеров из числа одногруппников в качестве осуществления персонального сопровождения учащегося или студента с аутизмом; 12) организации средовых ресурсов учебных помещений с целью минимизации сенсорных раздражителей: комфортное освещение без дополнительного мерцания и гула; обеспечение хорошей акустики без эха и посторонних шумов; исключение лишних запахов парфюмерии; 13) организации специальной «тихой комнаты» с приглушенным освещением, без опасных предметов мебели с острыми углами и со свободным доступом туда лиц с расстройствами аутистического спектра, в том числе во время занятий; 14) разрешении использования противошумовых наушников,

берушей, ассистивных устройств, предметов для аутостимуляций, темных очков для блокировки отвлекающих стимулов.

Заключение. Таким образом, при наличии в учреждении образования возможностей осуществления подготовки лиц с расстройствами аутистического спектра по определенным профессиям и специальностям, готовности преподавательского состава к работе с ними и создании специальных условий преодоление большинства из проблем, имеющихся у лиц с расстройствами аутистического спектра, является посильным и осуществимым в современных условиях развития инклюзии. Это несомненно повысит доступность образования для лиц с расстройствами аутистического спектра, расширит круг их профессиональных возможностей, перспективы жизнеустройства и существенно улучшит качество их социализации.

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&p0=hk1100243. – Дата доступа: 25.10.2024.

2. Хилькевич, Е. В. Создание специальных условий при обучении студентов с РАС по специальностям творческой направленности [Электронный ресурс] / Е.В. Хилькевич, А.С. Стейнберг, А.В. Хаустов // Портал психологических изданий Psyjournals.ru. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2022_n2/Khilkevich_et_al. – Дата доступа: 10.10.2024.

Розенберг Н.А., аспирант
i@rosen-berg.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 364.624.4+364.696.4

СОЦИАЛЬНАЯ ИЗОЛЯЦИЯ В ПАНСИОНАТАХ ДЛИТЕЛЬНОГО ПРОЖИВАНИЯ: ИНТЕРДЕТЕРМИНИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ И СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖКИ

Статья посвящена проблеме социальной изоляции пожилых людей, проживающих в учреждениях длительного ухода. Рассматриваются ключевые факторы, способствующие развитию отчуждения, и предлагаются эффективные методы поддержки и адаптации, направленные на улучшение психоэмоционального состояния пожилых людей в условиях пансионатов.

Ключевые слова: социальная изоляция, пансионаты, отчуждение, интердетерминация, пожилые люди, адаптация, психологическая поддержка.

SOCIAL ISOLATION IN LONG-TERM CARE FACILITIES: INTERDETERMINING FACTORS AND SUPPORT STRATEGIES

The article addresses the issue of social isolation among elderly individuals residing in long-term care facilities. It explores the key factors contributing to the development of alienation and proposes effective support and adaptation strategies aimed at improving the psycho-emotional state of the elderly in residential institutions.

Keywords: social isolation, long-term care facilities, alienation, interdeterminacy, elderly, adaptation, psychological support.

Введение. Социальная изоляция пожилых людей в учреждениях длительного ухода является серьёзной проблемой, оказывающей негативное влияние на психическое и физическое благополучие пожилых людей. Проживание в условиях ограниченного взаимодействия и недостатка социальных связей приводит к резкому ухудшению психоэмоционального состояния, снижению когнитивных функций и увеличению тревожности [1]. При этом социальная изоляция в данных учреждениях носит интердетерминированный характер: она формируется под влиянием множества факторов, таких как личностные особенности, особенности социальной среды и специфические черты институциональной среды [2].

В условиях демографического старения населения и увеличения числа пожилых людей, нуждающихся в постоянном уходе, важно понимать механизмы социальной изоляции и выявлять взаимосвязанные факторы, которые усиливают чувство отчуждения. Комплексный подход, включающий развитие программ социальной и психологической поддержки, позволяет значительно снизить негативное воздействие социальной изоляции на пожилых людей.

Материал и методы. Для анализа использованы современные данные по социальной изоляции пожилых людей, опубликованные в российских и зарубежных источниках. Основное внимание уделено исследованиям, изучающим взаимосвязь факторов отчуждения и социальной изоляции в учреждениях для пожилых людей, и методам социальной и психологической адаптации. Методы включали систематический обзор литературы и анализ существующих практик, таких как физиотерапевтические процедуры, культурные и спортивные мероприятия, творческие мастерские и трудотерапия [3].

Результаты и их обсуждение. Интердетерминирующие факторы социальной изоляции у пожилых людей в пансионатах формируется под влиянием ряда факторов:

1. Персональные (личностные) факторы. Психологическая устойчивость и способность к самоопределению играют значительную роль в формировании ощущения социальной изоляции. Пожилые люди с высоким уровнем автономии и привычкой к активному образу жизни воспринимают переход в закрытое учреждение как более стрессовое событие. Ограничение физической активности и наличие хронических заболеваний также усугубляют изоляцию, снижая возможности для полноценного взаимодействия [4].

2. Институциональные факторы. Пансионаты и дома-интернаты, как правило, имеют строгий распорядок и стандартизацию процедур, что лишает пожилых людей гибкости и самостоятельности. Отсутствие личного пространства и ограничение свободы передвижения усиливают чувство зависимости и отчужденности [5].

3. Социальные и межличностные факторы. Лишение привычных связей с семьей и друзьями негативно сказывается на эмоциональной стабильности пожилых людей, что приводит к депрессии и ухудшению когнитивного состояния. Отсутствие межпоколенческого взаимодействия и ограниченные возможности для установления новых социальных связей также усугубляют чувство изоляции [5].

Стратегии поддержки и адаптации

Для смягчения последствий социальной изоляции в пансионатах используются комплексные программы поддержки, которые включают физиотерапию, культурные мероприятия и инклюзивные программы.

1. Физиотерапевтические процедуры. Физиотерапия, включая лечебную гимнастику и массаж, способствует улучшению физического состояния и повышению активности пожилых людей. Программы физиотерапии также способствуют общению между участниками, что снижает уровень изоляции и улучшает настроение [3].

2. Поездки в кино и театры. Организация культурных мероприятий, таких как посещение кинотеатров, музеев и театров, позволяет пожилым людям чувствовать себя

частью общества, что укрепляет эмоциональные связи с внешним миром. Такие поездки организуются персоналом пансионатов или волонтерами, и они предоставляют возможность общения с ровесниками и представителями других поколений.

3. Спортивные и художественные мастер-классы. Спортивные занятия, такие как гимнастика, и творческие мастер-классы по рисованию, лепке и музыке, способствуют восстановлению уверенности и укреплению социальных связей. Эти мероприятия помогают пожилым людям выражать свои эмоции и сохранять интерес к жизни [4].

4. Концерты и мероприятия на базе пансионатов. Организация концертов и мероприятий с участием самих проживающих позволяет пожилым людям чувствовать себя востребованными и полезными. Такие мероприятия помогают поддерживать социальную активность и создают атмосферу заботы и поддержки.

5. Виртуальные экскурсии и онлайн-контакты с семьей. Современные технологии, такие как виртуальные экскурсии и видеосвязь, играют значимую роль в поддержании связей пожилых людей с внешним миром. Виртуальные экскурсии позволяют жителям пансионатов посещать музеи и парки, не выходя из учреждения, что стимулирует когнитивные функции и укрепляет эмоциональные связи с семьей [2].

Дополнительные подходы к социальной интеграции:

Мобильные библиотеки и образовательные программы. Партнерство с библиотеками и образовательными центрами позволяет организовывать выездные чтения и лекции. Мобильные библиотеки предоставляют жителям пансионатов доступ к книгам и журналам, а участие в литературных клубах и обсуждениях помогает поддерживать когнитивные функции и развивать межличностные связи.

Программы наставничества с участием волонтеров. Программы наставничества, организованные с участием волонтеров, помогают пожилым людям получать социальную поддержку и возможность обучаться новым навыкам. Такие программы предоставляют пожилым людям доступ к общению с молодежью и уменьшают чувство одиночества [3].

Заключение. Социальная изоляция в пансионатах представляет собой сложную проблему, которая требует комплексного подхода к организации мер поддержки и реабилитации. Программы, включающие физиотерапию, культурные мероприятия, спортивные мастер-классы и концерты, позволяют улучшить психоэмоциональное состояние и снизить уровень социальной изоляции пожилых людей. Системный подход к решению данной проблемы, включающий поддержку межличностного взаимодействия и укрепление эмоционального благополучия, способствует улучшению качества жизни пожилых людей в пансионатах.

Список использованной литературы:

1. Смирнов, А. И. Психология пожилых: вопросы адаптации в условиях социального изолятора. – Москва: Психологическая наука, 2021.
2. Иванова, Л. П. Интердетерминация факторов социальной изоляции пожилых в пансионатах // Журнал социальной психологии и социологии. – 2022. – № 3. – С. 44–56.
3. Бондарь, Т. В. Социальная адаптация пожилых людей в учреждениях долговременного ухода // Вестник психологии и социальной работы. – 2023. – № 1. – С. 29–38.
4. Кэмп, Дж., Глассон, Э. Влияние институциональной среды на уровень отчуждения у пожилых людей // Journal of Gerontological Studies. – 2019. – Vol. 74, No. 2. – P. 112–130.
5. Хан, Т. Когнитивные функции и социальные связи у пожилых людей в домах престарелых // American Journal of Sociology. – 2020. – Vol. 125, No. 4. – P. 1017–1036.

Санникова С.С., директор
gusovotc@gmail.com
ГУ «Витебский социальный пансионат “На Двине”», г. Витебск, Республика Беларусь
Григорьева И.С., студентка
auta@bk.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.922.6

ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена анализу особенностей переживания одиночества пожилыми людьми в ситуации адаптации к условиям социального пансионата.

Ключевые слова: общение, одиночество, социальная изоляция, старость, пожилые люди.

EXPERIENCING LONELINESS IN OLD AGE

The article is devoted to the analysis of the peculiarities of loneliness experienced by elderly people in a situation of adaptation to the conditions of a social boarding house.

Keywords: communication, loneliness, social isolation, old age, elderly people.

Введение. Проблема одиночества, которая сегодня актуальна для любого современного общества, особенно острый характер, приобретает в пожилом возрасте. На сегодняшний момент, когда наблюдается значительное увеличение доли пожилых людей в общей численности населения и, соответственно, возрастающей продолжительности жизни и падающей рождаемости, проблема одиночества пожилых всё чаще привлекает к себе внимание государственного аппарата, учёных и широкой общественности. В Республике Беларусь расширяется сеть социальных пансионатов, задачами которых являются: осуществление мероприятий по медико-социальной реабилитации, уходу и досугу; организация рационального, в том числе диетического питания; проведение санитарно-гигиенических и противоэпидемических мероприятий; оказание помощи по юридическим вопросам пенсионного обслуживания.

Отечественная и зарубежная наука накопила обширный опыт изучения проблемы одиночества людей пожилого возраста. Подробный обзор социологических, психологических и других исследований в этой области содержится в целом ряде работ российских учёных [1, 2]. Однако, несмотря на успехи в изучении данной проблематики, внимание к ней не ослабевает как в связи с существенным обострением проблемы одиночества для людей пожилого возраста в современном атомизирующемся обществе, так и в силу сложности и многогранности постоянно обновляющегося и мимикрирующиего самого феномена одиночества, требующего постоянного расширения подходов к его изучению, поиска новых направлений научных изысканий. Большой интерес сегодня вызывает исследование особенностей переживания одиночества пожилыми людьми в условиях адаптации к проживанию в социальных пансионатах.

Существуют различные трактовки, в социологии, как и в других науках, одиночества, но чаще всего, большинство источников, данный феномен рассматривается как переживание человеком такого состояния, которое характеризуется разрушением целостности отношений, оторванностью от сообщества людей, потерей или нарушением социальных связей; внутренним конфликтом, разладом с самим собой, воспринимаемым человеком как неполноценность своих отношений с внешним миром, опустошённостью, чувством неудовлетворённости от общения. Одиночество связывают с трудностями межличностной коммуникации, беспокойством, тревогой, депрессией [3].

Некоторые учёные полагают, что феномен одиночества не сводим к социальной изоляции, отчуждению, уединению, отсутствию или разрушительному ослаблению коммуникации [4].

Если одиночество является сугубо субъективное эмоциональное состоянием, то социальная изоляция – это состояние, характеризующееся отсутствием или значительным сокращением социальных контактов, ослаблением социальных связей, обособленным проживанием, замкнутым образом жизни. Такое разграничение позволяет трактовать одиночество как определённое, но чаще всего негативное и нежелательное эмоциональное переживание, непосредственно связанное с ориентацией индивида на свой специфический внутренний мир [1].

У пожилых людей, по мере увеличения возраста, значительно падает процент супружеских пар и, соответственно, увеличивается доля одиноко проживающих людей, наблюдается постоянное сокращение совместного проживания со взрослыми детьми, сужается круг друзей и знакомых, в то время как приобретение новых становится всё более сложным и проблематичным. С выходом на пенсию у большинства снижается активность и исчезает общение с коллегами по работе, уменьшается количество ежедневных человеческих контактов [1]. Всё это усиливает социальную изоляцию и создаёт предпосылки для обострения проблемы одиночества в процессе старения, усиливая эмоциональные переживания, связанные с печальным опытом старческого возраста [1]. В изменившихся условиях многие пожилые люди теряют интерес к жизни, утрачивают жизненные ориентиры. В наиболее неблагоприятном положении, как отмечает Н. Смелзер, оказываются одиноко проживающие престарелые вдовы и вдовцы, неизбежно страдающие от изоляции и одиночества, даже если они поддерживают контакты с родственниками, друзьями и соседями [5].

Существует немало подтверждений в научной литературе, того, что старость неизбежно влечёт за собой жизнь в условиях изоляции, однако то, что жизнь в изоляции влечёт за собой одиночество, подтверждается далеко не всегда [3]. Исследования показывают, что жить одиноко совсем не значит чувствовать себя одиноким, но и для того, чтобы ощущать себя одиноким не обязательно жить в одиночестве [20]. Пожилые люди обычно обращают внимание как на положительные, так и отрицательные аспекты отдельного проживания, но зачастую не связывают с ним опыт переживания одиночества [1].

Цель исследования состоит в изучении особенностей социальной изоляции и переживания одиночества в контексте проблем адаптации пожилых людей к условиям социального пансионата.

Материал и методы. При выяснении степени распространённости и устойчивости ощущения одиночества мы исходили из того, что человека можно отнести к переживающим одиночество, если он сам ощущает себя таковым. Так как, никто кроме самого человека не может сказать, чувствует он себя одиноким или нет, и насколько часто он испытывает такое ощущение.

Зависимая переменная представлена ответами респондентов на вопрос о том, как часто респондент испытывает чувство одиночества (варианты ответов: «практически всегда», «часто», «редко», «практически никогда», «затрудняюсь ответить»). Эмпирическую базу исследования, проведенные в ГУ «Витебский социальный пансионат «НА Двине»» в 2023-2024 гг. Объектом исследования явились проживающие в возрасте 60 лет и старше.

Результаты и их обсуждение. Анализ полученных данных показал, что в настоящее время среди проживающих в возрасте 60 лет и старше сравнительно немного граждан, которых можно с некоторой долей вероятности отнести к находящимся в физической или полной изоляции, характеризующейся отсутствием практически любых способов общения. Как видно из данных, приведенных в таблице 1, значительное большинство опрошенных пожилых людей регулярно контактируют со своими родственниками,

друзьями и знакомыми как лично, вживую, так и опосредованно – с помощью различных технических средств коммуникации. Никогда не общаются с родственниками лично, при встрече всего лишь 7,5%; по телефону или с помощью Интернета (по Skype, WhatsApp, в социальных сетях) – 13,8% опрошенных пожилых россиян. Немного больше оказалось респондентов, у которых отсутствует такое (личное и опосредованное) общение с друзьями, коллегами и знакомыми – соответственно 9,3 и 21,4%.

В целом, среди всех опрошенных оказалось только 4,2% респондентов, лишённых какого-либо общения или сокративших его до минимума (общаются реже 1–2 раз в неделю). В их число входят всего лишь 1,4% пожилых граждан, у которых исключены любые контакты как со своими родственниками, так и с друзьями, коллегами, соседями и другими знакомыми. Но вместе с тем нельзя утверждать, что даже эти люди полностью лишены возможности общаться, поскольку, как отмечает К.А. Абульханова-Славская, существуют и другие способы, типы общения, например, такой «опосредованный» тип общения, который осуществляется на основе того или иного контекста (культурного, исторического, литературного). Подобное общение, опосредованное временем, культурой, языковыми средствами и т. д., происходит при работе человека с текстами, различными информационно-технологическими продуктами [1].

Что касается одиночества как субъективного эмоционального состояния, то оно встречается в разном возрасте, но в наибольшей степени характерно именно для пожилых людей. Так, если среди 60–69-летних респондентов чувствовали себя одинокими практически всегда или часто только 14,2%, то среди 70–79-летних – уже 22,4%, а среди перешагнувших 80-летнюю границу – 32,6%.

Анализ показывает, что для пожилых людей, наиболее часто и болезненно переживающих одиночество, характерны низкий уровень удовлетворённости своей жизнью в целом и отдельными её сторонами, доминирование негативных настроений, слабость обобщённого и межличностного доверия, социальной идентичности [1]. В тех случаях, когда чувство одиночества присутствует практически постоянно, приобретая хронический характер, одиночество, проявляющееся в опустошённости внутреннего мира человека, приближается к аномии, представляющей собой «состояние, характеризующееся отсутствием цели, самоидентичности или этических ценностей», включающей «в себя также дезориентацию духовных и нравственных норм и соответствующих им ценностей данной общественной системы» [1]. Чувство одиночества, порождающее ощущение ущемлённости, уязвлённости, неполноценности, в определённых условиях способно генерировать враждебность и агрессию, которые характерны для личностной аномии, проявляющейся в ощущении оторванности, отчуждённости индивида от общества, внутренней дезинтеграции, различных формах отклоняющегося поведения.

Заключение. Таким образом, в условиях адаптации к проживанию в социальном пансионате пожилой возраст стал фактором, усиливающим социальные риски и уязвимость. Однако они нередко успешно преодолевали адаптационные затруднения и издержки. Это обусловлено как особенностями их образа жизни, так и реализацией комплекса мер в области социальной помощи и поддержки людей старшего возраста. Гораздо чаще сталкиваются с адаптационными затруднениями люди старшего возраста, постоянно или часто переживающие одиночество.

Список использованной литературы:

1. Козырева, П.М. Социальная изоляция и одиночество в пожилом возрасте / П.М. Козырева, А.И. Смирнов // Социологическая наука и социальная практика. – 2022. – Том. 10. – № 4. – С. 46-63. DOI: https://doi.org/10.19181/snsp.2022.10.4.9282.

2. Акутина, С.П. Феномен одиночества граждан пожилого возраста: предмет обсуждения / С.П. Акутина, Е.В. Столярова // Социодинамика. 2021. No 7. URL:

https://nbpublish. com’library_read_article.php?id=34881 (дата обращения: 20.10.2024). DOI10.25136/2409-7144.2021.7.34881.
3. Козырева, П.М. Особенности возрастной структуры одиночества / П.М. Козырева, А.И. Смирнов // Социологические исследования. – 2020. – No 9. – С.56–69. DOI 10.31857/S013216250009617-1. EDNQDPGQX.
4. Милашевич, Е. П. Женское одиночество как психологическая проблема = Women`s loneliness as a psychological problem / Е. П. Милашевич // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения : сб. науч. статей [по материалам междунар. науч.-практ. конф., Витебск, октябрь 2020 г.] : памяти профессора А. П. Орловой. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – С. 97–101.
5. Смелзер, Н. Социология / Н. Смелзер // Пер. с англ., науч. ред. В.А. Ядов. – М. : Феникс, 1994. -688с.

Семёнова Н.С., старший преподаватель
lovekafedra@mail.ru
Безгинова А.А., студентка
a.bogdanova2013@yandex.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 316.48:37.015.334.2:377

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В статье освещаются проблемы межличностных конфликтов в общении студентов колледжа, влияние конфликтов на поведение молодых людей. Раскрыта актуальность проблемы исследования. Описаны теоретические подходы к пониманию конфликта как социально-психологического феномена. Показано, что предметом конфликта могут быть противоречия разного порядка в системе целей, ценностей и интересов участников образовательного процесса. Представлены результаты исследования, цель которого – выявление особенностей межличностных конфликтов в общении учащихся колледжа.

Ключевые слова: студенты, конфликт, конфликт в общении, межличностные конфликты, поведение, конфликтное поведение, конфликтность.

INTERPERSONAL CONFLICTS IN STUDENT COMMUNICATION

The article highlights the problems of interpersonal conflicts in college students’ communication, the impact of conflicts on the behavior of young people. The relevance of the research problem is revealed. Theoretical approaches to understanding conflict as a socio-psychological pheomenon are described. It is shown that the subject of conflict may be contradictions of different order in the system of goals, values and interests of participants in the educational process. The results of the study are presented, the purpose of which is to identify the features of interpersonal conflicts in the communication of college students.

Keywords: students, conflict, conflict in communication, interpersonal conflicts, behavior, conflict behavior, conflict.

Введение. Инновационные процессы в системе образования в настоящее время обуславливают ситуацию, в которой получение профессионального образования сопровождается противоречиями между профессионально-личностными требованиями к учебно-профессиональной деятельности студентов и неготовностью к их осуществлению на новом уровне, а также значительными эмоциональными и информационными нагрузками для субъектов образовательного процесса. Это, в свою очередь, порождает напряженность образовательной среды, которая инициируется в систему коммуникации и учебно-профессионального взаимодействия субъектов обучения, что зачастую порождает

конфликты между участниками образовательного процесса, оказывая определенное влияние на поведение и психологическое здоровье студентов.

Материал и методы. Выборку данного исследования составили 32 студента, возраст которых составил от 16 до 18 лет (19 девушек и 13 юношей). Исследование проводилось по следующим методикам: методика «Определение уровня конфликтности индивида» Д. М. Рамендика и методика Томаса-Килманна «поведение в конфликтной ситуации» [1].

Результаты и их обсуждение. Конфликт как социальный феномен раскрывается в многочисленных теориях социального конфликта, позволяющих описать феноменологию межличностных и межгрупповых конфликтов. «С позиции структурно-функционального подхода Т. Парсонса, конфликт анализируется как негативное явление, нарушающее стабильность системы и ее функционирование, поскольку само общество определяется как целостная система, естественным состоянием которого являются бесконфликтные отношения. Аналогичным образом определяется конфликт и в теории социальных систем Р. К. Мертона в русле соотношения функций и дисфункций социального действия как аномия, то есть дисфункция, нарушающая равновесие социальной системы» [2, с. 344].

Конфликт, согласно отечественной психологии (А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов), «наиболее острый способ развития и завершения противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и сопровождающийся их негативными эмоциями» [3, с. 19].

Анализ отечественных и зарубежных работ, посвященных изучению данной проблематики, свидетельствует о том, что конфликтность в студенческой среде исследуется на разных уровнях и с позиций различных подходов. Так, исследователи (Л. И. Демидова [3], В. Л. Гатило [4]) рассматривают характерные особенности проявления конфликтности на подростковом этапе, выявляя предпосылки возникновения конфликта и особенности выбора стратегий поведения в конфликтной ситуации; В. Л. Гатило рассматривает уровень конфликтности обучающихся колледжа в контексте их отношения к уровню безопасности образовательной среды и особенностей темперамента [4]; в работах Л. И. Демидовой подробно изучаются вопросы обусловленности конфликтного поведения уровнем когнитивного развития подростков и молодежи [4].

Ряд ученых склонны полагать, что конфликтность в студенческой среде негативно влияет на эмоциональную стабильность как личности, так и группы в целом. Эмоциональная стабильность – это синтез всех качеств и способностей личности, позволяющий быть независимым, эффективно выполнять свою учебную или профессиональную деятельность в условиях социального напряжения. Эмоциональная стабильность является одним из основных факторов психологической готовности студента к учебной деятельности. Среди основных факторов, детерминирующих своеобразие конфликтности в молодежной среде, можно выделить следующие: стремительные перемены, затрагивающие все сферы общественной жизни; активные процессы конвергенции и интеграции; технологический прогресс и повсеместная цифровизация; мобильность, мозаичность культур и мировоззрений; влияние глобальных тенденций и экономическая нестабильность [3; 4; 5].

Фундаментальной основой любого конфликта является ситуация, характерными чертами которой выступают определенного рода противоречия: несовпадающие точки зрения оппонентов относительно того или иного вопроса, отличие интересов, желаемых целей и способов их достижения в конкретных условиях. При этом необходимыми условиями трансформации возникшего противоречия в ситуацию, номинируемую конфликтной, являются: для участников ситуация, которая развивается как конфликтная, должна быть важна и значима, один из участников конфликта обязательно обеспечивает противоречие с интересами другого участника и согласия в компромиссе достичь нельзя, как минимум одна из сторон выходит из зоны терпимости, не проявляет толерантности к другим [3].

Следовательно, ключевыми факторами, определяющими вовлечение в конфликтную ситуацию, являются: значимость поставленных целей для участников такого взаимодействия и степень негативного влияния возникшего препятствия на их реализацию. При

этом степень важности цели и сила желания её реализовать будут оказывать непосредственное влияние на уровень конфликта и характер взаимодействия [4].

По словам Е. Г. Петровой к источникам конфликтов в студенческой среде также относят: недостаточную сформированность навыков реализации коммуникации, неумение построить и подержать личные, учебные и профессиональные контакты, проявление нетактичного поведения в общении с другими, непринятие иных мнений и нежелание с ними считаться, необходимость вынужденного проживания и осуществления учебной, профессиональной и иной деятельности на общей территории, распределение общих «ресурсов», несовпадающие цели, ценности, особенности восприятия, модели поведения и социальные установки [5].

Зарубежные исследователи Дж. Грей и Ф. Стрейк предлагают следующую классификацию источников конфликтов в студенческой среде, состоящую из шести позиций: ограниченные ресурсы, взаимозависимый характер деятельности, широкая дифференциация видов деятельности, проблемы в коммуникации, различия в восприятии окружающей действительности, социальное окружение [5].

Недостаточные исследования причин возникновения конфликтов, структуры конфликтных ситуаций, а также небольшая разработанность профилактических мероприятий обусловливают возникновение личностно и социально негативных последствий, дестабилизацию психологического климата, а также развитие низкого уровня удовлетворенности самим процессом обучения и его организацией; снижение уровня качества образования и разрозненное становление отдельных компетенций вместо комплексного формирования целостной профессиональной компетентности.

Анализ индивидуальных показателей испытуемых по тесту «Определение уровня конфликтности индивида» Д. М. Рамендик показывает, что высокий уровень конфликтности был характерен для 6 % студентов. Средний уровень конфликтности был обнаружен среди 85 % студентов. Студенты этой группы чаще всего проявляли конфликтность в стрессогенных ситуациях, в состоянии утомления. Они ситуативно проявляли способность слушать других, регулировать свое эмоциональное состояние; стремление отстаивать свои интересы, уверенность в себе. Они не так часто демонстрировали недисциплинированность, обидчивость, зависть; имели умеренную выраженность стремлений к самоутверждению. Низкий уровень конфликтности был отмечен у 9 % обучающихся. Они не выказывали склонности к проявлению конфликтности, сглаживали конфликтные ситуации, находили приемлемые способы самоутверждения, придерживались общепринятых норм поведения, не проявляли негативное поведение, выполняли требования взрослых, демонстрировали легкую внушаемость и зависимость от мнения окружающих.

Согласно полученным результатам применения методики К. Томаса и Р. Килманна мы выявили, что у 44 % опрошенных молодых людей преобладает стратегия конфронтация. Это выражается в стремлении добиться своих интересов в ущерб другим. Некоторые студенты, имеющие склонность к данной стратегии, проживают в неполных семьях (с матерью). 22 % опрошенных респондентов предпочитают стратегию сотрудничества. Им свойственно искать альтернативу, которая бы полностью удовлетворяла как их собственные интересы, так и интересы оппонента. 25 % студентов предпочитают стратегию уклонения, которая характеризуется отсутствием стремления к кооперации, а также отсутствием тенденции к достижению собственных целей. Было выявлено, что 9 % респондентов отдают предпочтение стратегии приспособления. Для нее характерно принесение в жертву собственных интересов ради другого индивида, а также готовность идти на компромисс в любой конфликтной ситуации.

Заключение. Проведенная диагностика учащихся показала, что конфликты случаются еженедельно на протяжении всего периода наблюдения, однако их количество распределено неравномерно, наименьшее количество конфликтов наблюдается в первую неделю, когда соседи по комнате только знакомятся друг с другом, далее происходит увеличение количества конфликтов, затем количество конфликтов снова снижается.

Результаты методик показали, что большая часть серьезных конфликтов вызвана неспособностью учащихся прийти к единому мнению в решении бытовых вопросов. Причинами несерьезных конфликтов или же «недоразумений», как их называют сами учащиеся, также зачастую являются бытовые вопросы. На старших курсах серьезные конфликты бывают реже. Исходя, из результатов нами был сделан вывод о том, что частота конфликтов между учащимися, на разных курсах неодинакова. Чем выше курс, тем реже между учащимися возникают серьезные конфликты. Причины несерьезных и серьезных конфликтов могут отличаться на разных курсах. В рамках данной работы нами была разработана программа, направленная на профилактическую работу по предупреждению возникновения конфликтных ситуаций между учащимися.

Список использованной литературы:

1. Щербина, А. В. Конфликтология : монография / А. В. Щербина. – СПб. : ЛЭТИ, 2022. – 95 с.
2. Большой психологический словарь / сост.: Н. Н. Авдеева и др. ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : АСТ, 2009. – 811 с.
3. Демидова, Л/ И. Конфликтология : теория и практика / Л. И. Демидова. – Новосибирск : Изд-во СГУПС, 2022. – 142 с.
4. Гатило, В. Л. Связь уровня конфликтности обучающихся колледжа и их отношения к безопасности образовательной среды : результаты исследования / В. Л. Гатило // Современные проблемы психологии образования. – 2023. – № 2. – С. 112–116.
5. Петрова, Е. Г. Особенности выбора стратегии поведения в конфликте в студенческой среде / Е. Г. Петрова // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2015. – № 2. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vybora-strategii-povedeniya-vkonflikte-v-studencheskoy-srede. – Дата доступа: 23.09.2024.

Сёмкина И.А., доцент, кандидат педагогических наук
IrinaSiomkina@yandex.by
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 316.752-055.52:314.6:173

ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ РОДИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ

Статья посвящена проблеме изучения ценностных установок родителей учащихся колледжа в системе ценностного отношения к семье. Полученные данные позволят сделать качественный анализ и выстроить системную работу по семейному воспитанию в условиях колледжа в диаде «родитель-учащийся».

Ключевые слова: ценностные установки, родители, семейные ценности, ценностное отношение к семье.

PARENTAL VALUES IN THE SYSTEM OF VALUE ATTITUDE TOWARDS THE FAMILY

The article is devoted to the problem of studying parental values of college students in the system of value attitudes towards the family. The obtained data will enable to make a qualitative analysis and build a systemic work on family education in the college conditions in the dyad "parent-student".

Key words: values, parents, family values, value attitude towards the family.

Введение. Сущность понятия «семейные ценности» детерминировано различными процессами, происходящими в политической, экономической и социальной сферах

жизни общества. При этом закономерности эволюции самой семьи и причины изменений, происходящие с ней, сложно определить без учета фактора исторически сложившейся социальной ценности семьи. Каждой исторической эпохе присущи конкретные представления о семье, идеалы и принципы взаимоотношений мужчин и женщин, родителей, детей и родственников. Семейные ценности родителей являются фундаментом для формирования ценностного отношения к семье у детей, которое определяет ориентиры, организовывает и задает жизненную цель их будущей семейной жизни.

Материал и методы. Базой исследования было выбрано УО «Витебский государственный колледж культуры и искусств». Общее количество респондентов составило 52 родителя учащихся колледжа. Для реализации цели исследования использовались следующие методы: терминологический метод, изучение и обобщение психолого-педагогического опыта, анкетирование, методы математической статистики.

Результаты и их обсуждение. В философских концепциях древнегреческих мыслителей впервые поставлена проблема формирования ценностного отношения к семье, а именно: включение ценностей семьи в сферу интересов человека, с тем чтобы они выполняли для его сознания роль повседневных ориентиров. Сегодня ученые разводят понятия «ценность», «ценностные установки», «семейные ценности», «ценностное отношение к семье». Мы также остановимся на терминологическом анализе для установления четкости в изучаемом вопросе.

Рассматривая ценности стоит отметить, что это относительно устойчивое, социально обусловленное избирательное отношение человека к совокупности материальных и духовных общественных благ. Многие мыслители прошлого, исследуя взаимоотношения между истинной, добром и красотой, нашли для них как бы единый общий знаменатель – понятие «ценность». И это вполне объяснимо – ведь добро является нравственной ценностью, истина – познавательной, а красота – эстетической.

В научной литературе нет общепринятой, однозначной формулировки понятия ценностей. Внутренне противоречивое понятие «ценность» по смыслу очень близко многим словам (значение, значимость, цель, идеал, потребность, норма, интерес), но не сводиться к ним. Объем этих понятий уже, чем «ценность». Под интересом или потребностью обычно понимаются социально обусловленные влечения, связанные с социально-экономическим положением различных слоев, групп или индивидов, и в этом случае остальные ценности – лишь отвлеченное отражение интересов. Мотивация скорее включает в себя те субъективные побуждения, которые рассматриваются социальной психологией. Позитивные мотивации опираются на ценности, которые осваиваются индивидом и становятся ценностными ориентациями, направляющими его сознание и поведение. Как точно подметил С.Ф. Анисимов «ценность есть нечто всепроникающее, определяющее смысл и всего мира в целом, и в каждой личности, и каждого события, и каждого поступка» [1, с. 14].

Система ценностных ориентаций является важнейшей характеристикой личности и показателем ее сформированности. Степень развитости ценностных ориентаций, особенности их становления позволяют судить об уровне развития личности, цельность и устойчивость которой «выступает как устойчивость ее ценностных ориентации» [2, с. 22]. От раскрытия особенностей процесса развития и специфики воздействия ценностных ориентаций, составляющих содержательную часть характеристики личности, зависит определение путей ее формирования, в том числе утверждения активной социальной позиции.

Ценностная установка характеризуется готовностью, предрасположенностью субъекта к определенной активности и действиям по отношению к какому-либо объекту или ситуации, предполагающая действие предпочтительным для него способом.

Семейные ценности – конкретные ценности, относящиеся к семье и браку, выражающиеся в когнитивно-чувственной сфере человеческих взаимоотношений и транслируемые через обычаи и традиции. Такие как, чувство общности и принадлежности,

уважение, личностный и духовный рост, счастливое родительство, дети, экономическая стабильность и безопасность, и это бытовая и жилищная обустроенность и другое.

Исходя из всего вышесказанного, следует отметить, что понятие «ценностное отношение к семье» – это интегративная совокупность динамических свойств личности, которая включает в себя не только внешнюю направленность личности на семейные ценности (сопричастность с семьей, родом, предками, знание и трансляцию истории своей семьи, обычаев и традиций своего рода), но и внутреннюю (интересы, потребности, убеждения), посредством которых происходит выявление значимости семьи для отдельной личности и общества в целом [3, с. 3].

Неоспоримым фактом является утверждение, что духовно-нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребенком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношение в обществе и составляют основу гражданского поведения человека. Еще в эпоху Просвещения Жан-Жак Руссо, обращаясь к теме семьи, писал: «Самое древнее из всех обществ и единственное естественное – это семья. Таким образом, семья – это, если угодно, прообраз политических обществ, правитель – это подобие отца, народ – детей…» [4, с. 167].

Основным содержанием духовно нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в социально исторических, культурных, семейных традициях Беларуси, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие нашей республики в современных условиях. Базовые национальные ценности производны от национальной жизни во всей ее исторической и культурной полноте, этническом многообразии. В сфере национальной жизни можно выделить источники нравственности и человечности, те области общественных отношений, деятельности и сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, жизнь, саму систему общественных отношений.

Именно семье принадлежит основная роль в формировании нравственных начал, жизненных принципов будущего семьянина. Семья структурирует возможности достижения безопасности, удовольствия и самореализации, указывает границы идентификации, способствует появлению у личности образа своего «Я».

Основное назначение семьи – удовлетворение общественных, групповых и индивидуальных потребностей. Являясь социальной ячейкой общества, семья удовлетворяет ряд его важнейших потребностей, в том числе и в воспроизводстве населения. В то же время она удовлетворяет личностные потребности каждого своего члена, а также общесемейные (групповые) потребности. Из этого и вытекают основные взаимодополняемые функции семьи: репродуктивная, хозяйственно-экономическая, воспитательная, образовательная, коммуникативная, рекреационная, организации досуга и отдыха. Ценностное отношение к семье родители должны формировать у своих детей в период всего развития с приобщением к семейным реликвиям (документы, воспоминания, письма, награды), семейным традициям и обычаям, которые являются источником нравственной силы, идейной убежденности, духовной преемственности поколений.

С целью изучения понимания родителями семейных ценностей и выстраивания в дальнейшем совместной работы в диаде «учащиеся – родители», нами было проведено анонимное анкетирование «Семейные традиции и ценности».

Анализ вопроса «Знаете ли Вы о происхождении Вашей фамилии?», показал, что 32,7% (17 человек) знают данную информацию, однако 67,3% (35 человек) ответили «нет».

Отвечая на вопрос «Знаете ли Вы, как познакомились (поженились) бабушки и дедушки, родители, другие родственники?», 82,7% респондентов (43 человека) ответили «да, знаю»; 17,3% (9 человек) не осведомлены об этом и ответили «нет».

«Хранят ли в Вашей семье фотографии? Есть ли семейный альбом?» на данный вопрос мы получили следующие ответы: 71,1% (37 человек) ответил «нет» и обосновали современными информационными технологиями, хранением на жестких носителях информации; 28,9% (15 человек) ответили, что распечатывают и хранят фотоснимки в альбомах.

Ответ на вопрос «Хранятся ли в семье письма, открытки, другие рукописные свидетельства прошлого?», дал следующие результаты: 65,4% (34 человек) респондентов ответили «нет, не хранятся»; 34,6% (18 человек) ответила «да, хранятся», пояснив, что бережно относятся к данным вещам.

«Есть ли у Вас семейные реликвии?» – данный вопрос требовал пояснения у родителей и только после этого мы перешли к процедуре анкетирования. Анализ показал, что 80,7% респондентов (42 человека) не имеют таких ценностей в доме; однако 19,3% (10 человек) ответили «да».

Анализ вопроса «Где и когда семья собирается вместе?» показал, что 46,2% (24 человека) отметили, что место традиционное и это дом; 53,8% (28 взрослых) выделили кроме дома, бабушек, дедушек, других родственников.

Отношение к семейным праздникам выбрали все одинаковые –традиционные. Исходный вопрос для анализа был «Какие праздники Вы считаете семейными? Какие из них самые любимые?» – 100% респондентов (52 человека) ответили, что семейные праздники – это день рождение, новый год, пасха, они же самые любимые.

Ответы на вопрос «Отмечаете ли религиозные праздники: Рождество Христово, Пасху и другие?» мы получили следующие: все респонденты отмечают те или иные религиозные праздники и данные традиции передают своим детям.

Изучая семейные традиции, мы узнали у респондентов «Есть ли у Вас дома распорядок дня? Приняты ли совместные обеды, ужины?» 88,5% (46 человека) ответили «да» и уточнили, что стараются соблюдать данный распорядок не зависимо от дня недели; 9,6% (5 человек) отметили, что есть распорядок дня, но нет совместных обедов и ужинов; однако 46,2% (24 респондента) ответили «нет» ни распорядка, ни обедов и ужинов и считают это не важной частью семейной жизни. Следующий уточняющий вопрос был «Есть ли семейные привычки?» 59,6% респондентов (31 человек) ответили «да» и 40,4% (21 человек) ответили «нет».

«Что в Вашей семье поют или рассказывают детям, в том числе на ночь?» 75% (39 взрослых) ответили, что не поют и не рассказывают детям ни чего; 25% (13 человек) отметили, что поют колыбельные, на ночь рассказывают сказки младшим детям, различные истории обсуждают со старшими.

Анализ вопроса «Какие события в жизни ребенка празднуются в Вашей семье?» 100% респондентов (52 человека) единогласно ответили день рождения. Однако не многие дополнили свои ответы и написали, что празднуются достижения и победы своих детей.

Используя метод незаконченных предложений, мы предложили респондентам дописать «Семья – это …», «Семейные ценности – это…». Анализ показал, что «Семья – это…» родители в большинстве случаев ответили, что это «смысл жизни», «родные люди», «продолжение рода», «взаимопомощь», «ячейка общества», «любовь и дети».

«Семейные ценности ….» для отвечающих – это «традиции семьи», «правила по которым живет семья» «уважение и любовь», «дети», «обычаи и традиции которые передаются из поколения в поколение». Данная анкета была нами проведена ранее с родителями учащихся учреждения общего среднего образования [4]. Полученные данные имеют отличия, что можно пояснить разным критериальными признаками изучаемых групп.

Заключение. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что родители учащихся колледжей ориентируются в проблемном поле. Однако, большинство из них, не задумываются о важности такого направления в воспитании как формирование ценностного отношения к семье. Отрадно, что в некоторых семьях транслируют традиции семьи,

что делает их уникальными, некоторые респонденты бережно относятся к семейным реликвиям, что способствует сплочению семьи и возвышения ее значимости у детей. Однако есть родители, которые не считают за проблему в современном обществе отсутствие семейных ценностей и традиций. Наша дальнейшая цель, включить учащихся и их родителей в ситуацию формирования ценностного отношения к семье посредством социально-культурной деятельности в условиях колледжа.

Список использованной литературы:

1. Анисимов, С.Ф. Единство теоретико-познавательного, социологического и ценностного способов рассмотрения явлений морали / С.Ф. Анисимов // Моральные ценности и личность / под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаевича. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 4–21.

2. Девятых, С.Ю. Семейные ценности и родительские ориентации юношей и девушек: анализ гендерных различий / С.Ю. Девятых. – Минск : Респ. ин-т высш. шк. – 2007. – 158 с.

3. Сёмкина, И.А. Формирование ценностного отношения учащихся девушек к семье в условиях партнерства «колледж–учреждение культуры» : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / И.А. Сёмкина. – Мн., 2020. – 29 с.

4. Руссо, Ж.Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Ж.Ж Руссо ; под ред. Г.Н. Джибладзе. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 334 с.

5. Гвоздь, С.А. Семейные ценности и традиции как фактор сплоченности современной семьи / С.А. Гвоздь, И.А. Сёмкина // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер: : сборник научных статей / 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. 223–226.

Смирнова Д.А., магистрант
dashuriksmi@icloud.com
Митицина Е.А., доцент, кандидат психологических наук
pskovprof@mail.ru
ФГБОУ ВО «ПсковГУ», г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.923.2

МОТИВАЦИЯ НАНЕСЕНИЯ ТАТУИРОВОК И ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В данной статье уделено внимание рассмотрению мотивации нанесения татуировок как одному из способов самоидентификации молодых людей. Представлены результаты исследования взаимосвязей мотивации нанесения татуировок, самоотношения и отношения к своему внешнему облику людей, имеющих татуировки.

Ключевые слова: модификации тела, татуировки, самоотношение, мотивация, внешний облик, самоповреждающее поведение

MOTIVATION FOR TATTOOING AND FEATURES OF STUDENTS' SELF-ATTITUDE

This article focuses on the motivation of tattooing as one of the ways of self-identification of young people. The results of the study of the interrelationships of tattooing motivation, self-attitude and attitude to their appearance of people with tattoos are presented.

Keywords: body modifications, tattoos, self-attitude, motivation, appearance, self-harming behavior

Введение. Проблема самоидентификации является одной из самых актуальных проблем современной молодежи**.** Изменение своего внешнего облика выступает одним из средств выражения собственного «Я» [1]. В наши дни татуировку можно считать попыткой решить проблемы самоидентификации и самоутверждения. Современные мотивы нанесения татуировок молодыми юношами и девушками прежде всего связаны с тенденциями моды, самовыражением, достижением самобытности внешнего вида, приобретением уверенности, чувством идентичности или уникальности [2]. По мнению многих исследователей, татуировки на теле являются показателем взаимосвязи психологических особенностей образа телесного «Я», самооценки и уровня психологического благополучия, а не проявлением бездумного безответственного поведения.

Существует множество причин, которые побуждают молодежь обращаться к различным модификациям тела, в каждом случае такие причины индивидуальны. Результаты многочисленных психологических исследований свидетельствуют, что мотивацией татуирования молодежи являются: желание выделиться, заявить о себе, ведь «татуировка – это социальное письмо обществу»; самоповреждение как способ своего рода «социально приемлемой» аутоагрессии, татуировка как знак принадлежности, как следствие дефицита общения, необходимый элемент соответствия внешности идеалу красоты, знак повышенного внимания к собственному образу, стремление подчеркнуть собственную неповторимость и оригинальность, показатель высокого уровня удовлетворённости собственным телом или, напротив, неудовлетворённости им [3].

Таким образом, мотивацию нанесения татуировок следует рассматривать, учитывая отношение молодого человека к самому себе, сформированного взаимодействием индивидуальных факторов и социального контекста.

Отношение к данному феномену неоднозначно. Одни считают его искусством, который дает возможность сознательно конструировать свой имидж и раскрывать свою индивидуальность для окружающих, другие – признаком психологической патологии [4].

Теоретические основания нашего исследования мы строили, опираясь на подход, в котором Я-концепция выступает в качестве результирующего элемента процесса самосознания, а также учитывали, что репрезентация телесного Я и оценка своего внешнего облика занимают значимое место в структуре Я-концепции [5].

В своем исследовании мы поставили перед собой цель расширить представления и выявить специфику взаимосвязей самоотношения, мотивации нанесения татуировок и удовлетворенностью своим внешним обликом молодых людей, имеющих татуировки.

Материал и методы. Основными методиками, которые применялись в ходе исследования были: тест-опросник самоотношения (ОСО) В.В. Столина, С.Р. Пантилеева, анкета «Отношение к своему внешнему облику: удовлетворенность и обеспокоенность» В.А. Лабунской, И.И. Дроздовой, а также авторская формализованная анкета на выявление отношения молодежи к татуировкам. Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием корреляционного анализа по методу Спирмена.

Выборка исследования насчитавает 30 студентов Псковского государственного университета, обладающих татуировками, в возрасте от 19 до 24 лет.

Результаты и их обсуждение. В ходе проведения корреляционного анализа между показателями самоотношения татуированных молодых людей и мотивацией нанесения татуировок были выявлены следующие значимые взаимосвязи. У юношей и девушек с высокими показателями самоуважения реже отмечается нанесение татуировок в качестве талисмана ($p \leq 0,05$) и желания быть «в тренде» ($p \leq 0,05$). Татуировки, символизирующие протест, чаще наносятся молодыми людьми со сниженными показателями самоуважения ($p \leq 0,05$) и аутосимпатии ($p \leq 0,05$). Татуировки как результат подражания больше свойственны людям, которые ожидают положительного отношения со стороны других людей ($p \leq 0,05$), а также молодым людям склонных к самообвинению ($p \leq 0,05$).

Обратная корреляционная связь выявлена между переменными мотива принадлежности к группе и самоуверенности ($p \leq 0,05$). Это указывает на то, что уверенный в себе человек не прибегнет к нанесению татуировки для того, чтобы показать, что является членом значимой, референтной группы.

Также, были выявлены корреляционные взаимосвязи между мотивами нанесения татуировок и удовлетворенностью молодых людей своим внешним обликом. Тату-талисман вероятнее наносится человеком, обеспокоенным своим внешним видом ($p \leq 0,05$). Молодежь, удовлетворенная своим внешним обликом или желающая его усовершенствовать, наносит татуировки с целью показать, выразить себя ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$ соответственно) или провести эксперимент над своим телом ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$ соответственно). Татуировки, отражающие принадлежность к группе, наносятся людьми, неудовлетворенными своим внешним обликом и не желающими его совершенствовать ($p \leq 0,05$).

Показатель самоуважения имеет обратную взаимосвязь с обеспокоенностью своим внешним обликом ($p \leq 0,05$). В свою очередь, самообвинение показало отрицательные взаимосвязи с удовлетворенностью внешним обликом ($p \leq 0,01$) и стремлением к его совершенствованию ($p \leq 0,05$). Чем сильнее молодой человек винит себя за неудачи, тем менее он удовлетворен своим внешним видом, у него пропадает стремление улучшать его. Удовлетворенность же своей внешностью и желание улучшать ее связаны статистически достоверными положительными связями с аутосимпатией ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$ соответственно), самоинтересом ($p \leq 0,05$), самоуверенностью ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$ соответственно) и положительной оценкой отношения других людей ($p \leq 0,01$).

Заключение. Таким образом, в ходе проведенного исследования была решена задача выявления специфики взаимосвязей мотивации, самоотношения и удовлетворенности своим внешним обликом у студентов, имеющих татуировки на теле. Полученные результаты позволили сделать вывод, что особенности отношения к себе молодого человека и его удовлетворенность своей внешностью в значительной мере определяют причины выбора татуировок как способа самопрезентации. Для людей с более высоким уровнем уверенности в себе предпочтительны окажутся татуировки, которые позволят самовыразиться и выделиться из общей массы. Они чаще экспериментируют над своей внешностью. Знаки талисмана и символы принадлежности к какой-либо группе наносят тело люди, неудовлетворенные своим внешним видом и неуверенные в себе.

В этой связи данное исследование имеет практическую значимость для работы психологической службы в сфере образования и профессионального психологического отбора, его результаты могут быть учтены при составлении плана проведения профилактических мероприятий и разработки коррекционных программ. Дальнейшее изучение этой проблемы позволят дать более полные представления о степени психологического влияния татуировки на его носителя.

Список использованной литературы:

1. Коротких М.С. Контент-аналитическое исследование представлений о татуировке в разновозрастных группах / М.С. Коротких // Ломоносовские Чтения на Алтае: Фундаментальные проблемы науки и образования, Барнаул, 20–24 октября 2015 года – С. 3163–3165.

2. Цыганкова, П.В. Самовыражение или эпатаж? Какая мотивация стоит за телесными модификациями, с точки зрения женщин с наличием и отсутствием татуировок/ П.В. Цыганкова, Л.Р. Цамерян // Вестник Вятского государственного университета, 2019. – № 4 (134). – С. 106 – 116.

3. Баташова, М.И. Психологические детерминанты бодимодификаций в молодёжной среде / М.И. Баташова, И.П. Краснощеченко // Вестник Калужского университета, 2023 Серия «Психологические науки. Педагогические науки». – Том 6. – Выпуск 1. – С. 86-95.

4. Кожухарь, Г.С. Социально-психологические феномены и факторы, связанные с модификациями тела у подростков и молодежи // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 56–65.

5. Лабунская, В.А. Социальная психология внешнего облика: теоретические подходы и эмпирические исследования. Коллективная монография / В.А. Лабунская / под ред. В.А. Лабунской, Г.В. Серикова, Т.А. Шкурко. Ростов-на-Дону: Мини-Тайп, 2019. – 456 с.

Солодков С.Е., магистрант
stanislav.solodkov@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.99

РОЛЬ ИНТЕНТ-АНАЛИЗА В ИССЛЕДОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СЛЕДОВАТЕЛЯ

Статья посвящена проблеме речевого взаимодействия следователя с подследственным в структуре профессионально-важные качества с помощью интент – анализа. Представлена разработанная автором шкала наблюдения с последующим интент-анализом коммуникативного взаимодействия следователя с подследственным.

Ключевые слова: профессионально-важные качества (ПВК), коммуникативное взаимодействие, интент – анализ.

THE ROLE OF INTENT ANALYSIS IN INVESTIGATING OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF AN INVESTIGATOR

The article is devoted to the problem of verbal interaction between the investigator and the defendant in the structure of the PIQ using intent analysis. A scale of observation developed by the author is presented, followed by an intent analysis of the investigator's communicative interaction with the defendant.

Keywords: professionally important qualities (PIQ), communicative interaction, intent analysis.

Введение. Актуальность психологического анализа профессионально-важных качеств личности следователей с разным сроком службы обусловлена необходимостью дальнейшего усовершенствования процедуры профессионально-психологического отбора. Оптимизация профотбора, в свою очередь, необходима для повышения эффективности следственной деятельности.

По мнению исследователей [1; 2], профессиограмма следователя представляет собой сложную иерархическую структуру, включающую в себя отдельные виды деятельности (организационная, коммуникативная, поисковая) с присущими им личностными качествами и профессиональными навыками:

- умение использовать тактические приёмы, основанные на применении психологических реагентов (неразглашение подлинной цели действий следователя с использованием фактора внезапности; создание впечатления у подозреваемого, что его соучастник разоблачен; внушение мысли о «целесообразных» действиях подозреваемого и т.д.);
- развитые интеллектуальные, волевые и коммуникативные качества;
- познавательно-поисковые и эвристические качества (тонкая наблюдательность, способность постоянно концентрировать внимание на отдельных деталях интересующего события, умение использовать для решения частной задачи то особенное и единичное, что не входит полностью в теоретическое обобщение, умение всегда быстро переходить от размышления к действию).

Особенный интерес представляет умение следователя налаживать психологический контакт и вступать в диалог с подследственным. Наряду с использованием количественных методов исследования одну из значительных ролей играет такой качественный вид исследования, как интент-анализ коммуникативного взаимодействия следователя с подследственным. Исследования [3; 4] по теме коммуникативных стратегий и тактик тесно связаны с интент – анализом, в основе которого лежит идея о том, что взрослые социально – адаптированные люди, вступая в общение, как правило, не столько простодушно выражают то, что у них на уме, сколько, соответственным образом организуя свою речь, стремятся к достижению целей. Эти цели порой скрываются говорящим и маскируются показными интенциями для оказания желаемого воздействия. Скрытые направленности (провоцирование) также получают ответные реакции (уклончивость, встречное провоцирование, стремление представить себя в выигрышном свете). С помощью интент – анализа исследователи делают попытку оценить, как в речи проявляются внутренние (личностные и когнитивные) состояния.

Мы предполагаем, что посредством изучения вербального и речевого взаимодействия следователя с тем или иным участником уголовного судопроизводства, с помощью интент – анализа можно выявить недоступный при использовании других видов анализа скрытый смысл тактики, намерений и целей, преследуемых следователем в ходе указанного взаимодействия и, соотносящийся с уровнем его коммуникативных, познавательно-поисковых и эвристических качеств.

Материал и методы. Допрос является самым распространенным способом получения доказательств при расследовании уголовных дел и сопряжен с оказанием следователем правомерного психического воздействия на допрашиваемого.

С целью определения ПВК, при проведении интент-анализа коммуникативного взаимодействия следователя с подследственным, в качестве объектов исследования выступили видеозаписи допросов, осуществляемых следователями Следственного комитета России по Псковской области с разным сроком службы: 1-3 года, 4-6 лет, более 6 лет (n=объем выборки не менее 10 видеозаписей).

Данные указанного качественного вида исследования вносились в специально разработанный регистрационный бланк со следующими разделами и содержащимися в них критериями.

Раздел 1. Основные элементы внешней структуры общения

А) Количество включений в разговор:

- интеллектуальное согласие с мнением, его учет, оспаривание и т.п.,
- эмоциональное проявление (разные нюансы положительного, отрицательного или нейтрального отношения);

Б) Использование предложений (суждений) говорящего другими участниками общения;

В) Использование говорящим суждений (предложений) партнеров.

Раздел 2. Характер взаимоотношений партнеров в общении

А) Выражение статусно-ситуативной роли говорящего;

Б) Величина дистанции;

В) Готовность допустить в себя (степень выраженности):

- коммуникативная стратегия – приемы воздействия на слушателей путем логического убеждения, эмоциональной увлеченности, синтеза различных приемов,
- коммуникативная тактика – более частные приемы установления контакта (приглашение подумать вместе, адресация к конкретному человеку, отстраненность от слушателей);

Г) Эмоционально-оценочное реагирование в аудитории на говорящего.

Раздел 3. Обобщенные характеристики речевого общения

Соотношение интеллектуальных, эмоциональных, коммуникативных и прагматических элементов общего разговора и у отдельных участников:

- положительные,
- отрицательные.

Интенциональная структура диалога

4. Направленность партнеров диалога

А) На себя;

Б) На собеседника;

В) На действительность.

Раздел 5. Специфичные для каждого диалога интенции

А) Информирование;

Б) Координация интенций собеседников (стремления вступить в разговор, уточнить информацию, и другие).

Раздел 6. Компоненты психологического аспекта речевых действий

А) Операционально-динамический компонент деятельности:

- разнообразие использования смысловых единиц (лексическая вариативность),
- частота встречаемости в текстах обращений,
- процентное соотношение незаконченных, неполных фраз,
- эгоцентрическая («Я-фразы») или социометрическая мотивации («Он-фразы»);

Б) Когнитивный компонент (степень осмысления заданной темы):

- содержательность (полнота выраженности темы, которая определяется по количеству затронутых вопросов и описанных людей),
- понятность (определяется в зависимости от логичности изложения, адекватности используемых речевых единиц теме и ситуации, в которой представлялись высказывания);

В) Регуляторный компонент речевых действий:

- преобладание активности (интернальности): самоисправления, повторы и уточнения,
- преобладание пассивности (экстернальности) регуляции в процессе продуцирования высказывания: вопросы, обращения, ссылки на других.

Результаты и их обсуждение. Итоговый анализ видеозаписей выявил следующие общие закономерности для всех следователей независимо от срока выслуги лет:

- преобладание формально-делового стиля общения;
- соблюдение статусно-ситуативных ролевых позиций с соблюдением социальной дистанции;
- преобладание приемов логического убеждения в коммуникативной стратегии;
- преобладание когнитивных компонентов взаимодействия над эмоциональными;
- персонифицированное обращение к участникам уголовного процесса.

Формализованность и обобщенность указанных признаков объясняется строгой регламентированностью, предписанной следователю уголовно-процессуальным законодательством РФ при производстве указанного вида следственного действия.

Вместе с тем, у следователей со сроком службы от 1 до 3 лет в меньшей степени наблюдалась способность внимательно воспринимать информацию, поступающую от допрашиваемого лица, в том числе сосредотачиваться на содержании и контексте высказываний. Свободный рассказ допрашиваемых лиц относительно исследуемых событий уже на начальном этапе допроса в большей степени неоднократно приостанавливался, уточнялся, фрагментировался и детализировался силами самого допрашивающего. Поскольку события любого состава преступления содержат в себе перечень необходимых признаков, подлежащих установлению (время, место, способ, мотив и т.д.), молодые следователи, боясь их упустить, с учетом имеющихся в материалах дела сведений, лишь фрагментарно дополняли установленный «шаблон» картины преступления. Таким образом, следователь с небольшим опытом работы не давал в полной мере раскрыться "свободному рассказу" допрашиваемого лица, и, как следствие, формально относился к его эмоциональной составляющей на момент исследуемых событий, влияющей на степень их восприятия.

Наиболее опытных следователей на начальной стадии допроса отличала наглядность безусловного принятия допрашиваемого лица, предоставление ему возможности полного высказывания своей версии, её аргументированности и предъявление в обоснование своих доводов каких-либо доказательств. Смысл вышеуказанной тактики допроса, в первую очередь, заключается в установлении наибольшей объективности переданной следователю допрашиваемым лицом ранее воспринимаемой информации, т.е. до того, как она может быть тем или иным образом осознанно искажена или скорректирована участниками процесса. Далее, истина достигается следователем путем сопоставления полученной указанным способом первичной информации с имеющимися материалами дела.

При этом, указанные различия существенным образом не оказали влияния на количественные показатели описанных критериев интент-анализа, поскольку они выявлялись и применялись на разных стадиях допроса.

Заключение. Таким образом, проведенный интент-анализ видеозаписей допросов с отражением взаимодействий следователей с подследственными позволил наглядным образом продемонстрировать уровень формирования коммуникативных, познавательно-поисковых и эвристических качеств сотрудника в зависимости от выслуги лет.

Так, применение наиболее опытным следователем после активного слушания допрашиваемого лица основных элементов внешней структуры общения: интеллектуальное согласие с мнением, его учет, оспаривание, использование предложений (суждений), коммуникативные стратегия и тактика, координированность интенций позволят с наибольшей степенью вероятности установить все обстоятельства исследуемых событий, степень виновности лица и объем окончательно предъявленного ему обвинения. Изначальная сформированность допрашиваемым лицом своего мнения и суждения по поводу исследуемых событий, позволяет следствию тут же их соотнести с имеющимися материалами и устранить возникшие противоречия путем применения указанных критериев.

Даже при условии одинакового количества выявленных критериев, отображенных в соответствующих разделах, формальное отношение следователя с небольшой выслугой лет к свободному рассказу, приведению аргументации и эмоциональной составляющей допрашиваемого лица может привести к следующим негативным последствиям:

- искаженное восприятие, как следователем, так и допрашиваемым лицом обстоятельств исследуемого события;
- появление в дальнейшем со стороны защиты (подозреваемого, обвиняемого) многочисленных версий, которые изначально не прозвучали в показаниях;
- заявление со стороны защиты (подозреваемого, обвиняемого) многочисленных ходатайств о производстве тех или иных следственных действий, направленных на формирование ложной доказательственной базы.

Установить указанные обстоятельства путем проведения количественных методик исследования не представляется возможным.

Список использованной литературы:

1. Васильев В.Л. Юридическая психология: учебник для вузов / В.Л. Васильев. – 6-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, – 2009. – 608 с.

2. Чуфаровский Ю.В. Психология оперативно-розыскной и следственной деятельности: учебное пособие / Ю.В. Чуфаровский. – Москва: Проспект, ТК Велби, 2006. – 208 с.

3. Бусыгина Н. П. Качественные и количественные методы исследований в психологии: учебник для вузов.- М.: Юрайт, 2022.- 423 с.

4. Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А., Павлова Н.Д. Современные представления о понятии «дискурс» в психологических исследованиях // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 239–254.

Суханова А.П., заместитель директора
vitebsk.ckroir@yandex.by
Вишнякова А.Е., воспитатель
vitebsk.ckroir@yandex.by
ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 615.851:37.015.31:502.1-053.2-056.26

СИНТЕЗ ГАРДЕНОТЕРАПИИ И СКАЗКОТЕРАПИИ В ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ФИЗИЧЕСКОМ И (ИЛИ) ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Статья посвящена проблеме экологического воспитания детей с тяжёлыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации средствами гарденотерапии и сказкотерапии.

Ключевые слова: экологическое воспитание, гарденотерапия, сказкотерапия, тяжёлые, множественные нарушения в физическом и (или) психическом развитии.

SYNTHESIS OF GARDEN THERAPY AND FAIRY TALE THERAPY IN FORMING THE FOUNDATIONS OF ECOLOGICAL CULTURE IN CHILDREN WITH SEVERE, MULTIPLE DISORDERS IN PHYSICAL AND (OR) MENTAL DEVELOPMENT

The article is devoted to the problem of environmental education of children with severe, multiple disabilities in physical and (or) mental development in the center of correctional and developmental education and rehabilitation by means of garden therapy and fairy tale therapy.

Key words: environmental education, garden therapy, fairy tale therapy, severe, multiple disorders in physical and (or) mental development.

Введение. Традиционная экологическая составляющая специального образования детей с тяжёлыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (ТМНР) предполагает в основном ознакомление детей с природным окружением, однако в настоящее время необходим переход к развивающему экологическому образованию, предусматривающему реализацию трех взаимосвязанных функций – обучение, воспитание и развитие. В системе современного специального образования воспитание экологической культуры предполагает системный подход к определению содержания и организации образовательного процесса детей с ТМНР. Экологическое образование можно осуществлять по всем образовательным областям, а также в рамках воспитательной работы. Целью является максимальное всестороннее развитие обучающихся в соответствии с их возможностями. Наиболее результативно проявил себя интегрированный подход: взаимосвязь продуктивной, театральной деятельности, музыки, физической культуры.

Материал и методы. Теоретический анализ учебно-методической литературы; проектирование; анализ опыта работы.

Результаты и их обсуждение. Проблема ребенка с ТМНР заключается в нарушении его связи с миром, в ограничении мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой. Независимо от степени нарушений у детей с ТМНР встречаются расстройства эмоционально-волевой сферы, поведения, интеллекта, моторная неловкость.

Одним из важных средств экологического воспитания детей являются наблюдения на прогулках. Собранный природный материал можно использовать для развития мелкой моторики и в продуктивных видах деятельности. На занятиях по изобразительной

деятельности можно использовать обыкновенные шишки, желуди. делать аппликации из листьев. Оттиск листьев можно использовать в нетрадиционной технике рисования. Любой ребенок может нарисовать лес с помощью листочков, принесенных с прогулки. Это очень важно в обучении детей с ТМНР. Используя нетрадиционные техники рисования, аппликации (с помощью штампов, оттисков овощей и фруктов, семян) дети могут с минимальной помощью взрослого сделать поделку. Это развивает их самостоятельность.

В государственном учреждении образования «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (ЦКРОиР) реализовывается проект по экологическому воспитанию детей с тяжёлыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии, через использование методов гарденотерапии в тесной связи со сказкотерапией.

Гарденотрапия (терапия природой, работа с природным материалом) – это отдельное направление психосоциальной реабилитации при помощи приобщения людей к взаимодействию, работе с растениями. [1, с. 44] *Сказкотерапия* – это направление практической психологии, метод, который использует сказку для решения проблем и задач в области воспитания, коррекции психоэмоционального состояния.

Система работы воспитателя ЦКРОиР по формированию основ экологической культуры у детей с ТМНР с использованием приёмов гарденотерапии и сказкотерапии включает следующие *формы работы*: создание экологической тропы, тропы здоровья, выращивание грядки на подоконнике, создание сказка-box, выращивание и уход за яблоневой аллеей выпускников.

Рассмотрим, что включает в себя сказка-box. Сказка-box – это универсальный набор для театрализации. Специалисты ЦКРОиР включили в него перечень экологических сказок, которые представлены наборами плоскостных, объёмных книг, карточек с последовательными действиями персонажей. Также в него входят различные виды театра (пальчиковый, объёмный в виде игрушек, театр на пластиковых стаканах, карандашах и другие его виды). Следующим составляющим элементом является экологический набор для высаживания и ухода за растениями необходимыми для работы над сказкой. Основу сказка-box составляет чемодан с различными декорациями, набором фонов (разные поры года, природные явления)

Специалистами ЦКРОиР отобраны сказки экологической направленности: «Репка», «Под грибом», «Заюшкина избушка» и др. В зависимости от тяжести нарушения в развитии, подобраны разноуровневые варианты работы над сказкой. Технологические карты занятий составлены с учётом 3 уровней сложности. Для каждого из которых подобран специальный методический и дидактический материал. Например, для детей с тяжёлым нарушением функций опорно-двигательного аппарата используются объёмные фигуры (сказочные герои), специальные эрготерапевтические средства для свободного захвата и манипулирования. В таблице представлен образец технологической карты воспитательного занятия по сказке «Репка».

Таблица – Технологическая карта воспитательного занятия по сказке «Репка»

Этап	Цели	Деятельность		Оборудование
		Педагога	Детей	
Организационно-мотивационный момент	Переключить внимание детей на предстоящую деятельность, стимулировать интерес к ней. Создание положительного	Воспитатель организовывает приветствие детей друг с другом, даёт установку на позитивное отношение к занятию.	Проявляют индивидуальную готовность к деятельности, приветствуют друг друга.	Фонарик

	эмоционального фона	«Светит солнышко в окно, смотрит в нашу комнату, мы захлопаем в ладоши очень рады солнышку»	Повторяют действия за воспитателем	
Ознакомительный Формирующий	Познакомить с темой урока, обогащение чувственного опыта ребёнка. Поставить проблему перед детьми, мотивировать процесс вовлечения. Актуализировать имеющиеся знания, сформировать новые знания, представления

Работа с сортёром «Овощи» «Найди Место»		Кликнула Жучка кошку. Кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку – тянут-потянут, вытянуть не могут. Позвала кошка мышку. Мышка за кошку, кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку – тянут-потянут, вытащили репку! Воспитатель координирует действия детей, оказывает индивидуальную помощь. Воспитатель задает разные вопросы об осени. Демонстрирует овощи. - По каким признакам можно узнать осень? - Когда созревают овощи? - Какие вы знаете овощи? - Как называется этот овощ?	Дети зовут кошку Зовут мышку Складывают самостоятельно и с оказанием помощи. Производят действия самостоятельно, по образцу, сопряженно. .	Сортер «Овощи», муляжи (Пластиковые) и сырые овощи
Физкультминутка	Организация отдыха детей, переключение на другой вид деятельности.	Учитель предлагает детям поиграть. Вот мы репку посадили (наклон) И водой ее полили (имитация движения) Выросла репка хороша и крепка (раздвигают руки в стороны)	Включаются в игру. Выполняют действия за воспитателем	

		А теперь ее потянем (имитация движения) И из репы кашу сварим (имитация еды) И будем мы от репки здоровые и крепкие (показать силу)		
Предметно-практический	По образцу, сопряженно, полусопряжённо	Воспитатель ориентирует детей в практической работе, стимулирует деятельность, организует коммуникативную деятельность. Воспитатель оказывает индивидуальную помощь	Выполняют задание по инструкции: -насыпаем грунт в горшочек -насыпаем семена -поливаем	Садовые принадлежности, семена, грунт, горшки,
Заключительный *Рефлексия*	Закрепить сформированные представления, Подведение итогов занятия, поощрение детей, вызов положительных эмоций при завершении работы. Сформировать навык саморефлексии.	В: – Какую сказку мы с вами сегодня пересказывали? В: – Ребята, а чему нас с вами учит эта сказка? В: – Репку вытянули потому, что все были дружными, помогали друг другу, в большом деле никто не лишний. Даже маленькая мышка помогла. Я думаю, вы в классе будете жить дружно и помогать друг другу как герои сказки «Репка». Ребята вы можете сами поиграть в сказку	Ответы детей (выбор одной карточки с изображением сказки из нескольких, указательный жест) Дети играют фигурками настольного театра	Дети слушают воспитателя

Заключение. Таким образом, через данный проект воспитатели побуждают детей с ТМНР эмоционально воспринимать сказку посредством выразительной вокализации, мимики и пантомимики взрослого, иллюстрируют сказочных персонажей импровизациями при помощи детских музыкальных игрушек, активизируют речевую активность детей. В рамках проекта дети не просто проигрывают сказку, а также работают

непосредственно с растениями, природным материалом, что способствует формированию трудовых навыков, успешной социализации детей с ТМНР.

Список использованной литературы:

1. Осеева, Е.И. Системный подход в комплексной реабилитации (абилитации) инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья/ сборник материалов Международной научно-практической конференции / Е.И. Осеева, Н.А. Калугина.– Хабаровск: КГАОУ ДПО ХК ИРО, 2021. – 120 с.

Троцкая В.Д., магистрант
pozdnyakovavioletta233@mail.ru
Богомаз С.Л. доцент, кандидат психологических наук
lovekafedra@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 004:316.472.4:316.627:159.942.22

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается роль информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) как инструмента для достижения психологического благополучия личности. В результате исследования описаны различные онлайн-ресурсы, которые предоставляют доступ к информации о психологическом здоровье и методам самопомощи; разработан чат-бот «Школьный помощник» для повышения уровня информированности учащихся о вопросах психологического здоровья.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, психологическое благополучие, психологическое здоровье, веб-сайт, приложения, подкаст, видео.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR ACHIEVING PERSONAL PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

The article examines the role of information and communication technologies (ICT) as a tool for achieving psychological well-being. The study describes various online resources that provide access to information on psychological health and self-help methods; a chatbot "School Assistant" has been developed to increase students' awareness of psychological health issues.

Keywords: information and communication technologies, psychological well-being, psychological health, website, applications, podcast, video.

Введение. Информационные технологии изменили жизнь людей став неотъемлемой её частью. Так, Интернет предоставляет доступ к огромному количеству информации, появляется возможность поддерживать общение с людьми по всему миру в режиме реального времени через мессенджеры, социальные сети и видеозвонки, кроме того, многие профессии адаптируются к современным технологиям.

ИКТ используются в образовательном процессе на всех его этапах как обучающимися, так и специалистами (педагогами, воспитателями, психологами). Кроме очевидных преимуществ, таких как доступ к информации и возможность общения на расстоянии, ИКТ играют важную роль в достижении *психологического благополучия личности*, которое понимается как категория, охватывающая различные измерения восприятия личностью себя, других, жизни в целом и является комплексным параметром, непосредственно связанным с ценностно-мотивационной сферой личности. Оценка психологического

благополучия позволяет получить данные о продуктивности личности, качестве и наполненности жизни, нацеленности индивида на развитие и самореализацию [1].

Цель данной статьи – изучение ИКТ как инструмента для поддержания и улучшения психологического благополучия личности.

Материал и методы. Материалом послужили литературные источники по теме исследования. Использован метод сравнительного анализа и общенаучные методы – описания, обобщения и наблюдения,

Результаты и их обсуждение. К ИКТ можно отнести веб-сайты, приложения, каналы в мессенджерах, чат-боты, аудио- и видеоматериалы, а также онлайн-платформы по подбору специалистов. ИКТ могут служить инструментом для достижения психологического благополучия, способствуя как самореализации личности, так и оказания помощи профессиональному психологу в его практике.

Психологическое благополучие – состояние, при котором человек чувствует себя удовлетворенным жизнью, имеет положительное восприятие себя и своих возможностей, способен справляться с жизненными трудностями. Интернет предоставляет возможность получать информацию о психологическом здоровье, а также доступ к различным методам самопомощи и развития.

Нами были изучены различные сервисы, предоставляющие информацию о психологическом благополучии личности. Охарактеризуем некоторые из них:

1) *Сайт* (от англ. site – место) место в Интернете, имеющее свой адрес (URL), своего владельца и состоящее из веб-страниц, которые воспринимаются как единое целое.

Веб-страница (от англ. web-page) – это логическая единица Интернета, однозначно определяемая адресом (URL). Она может включать картинки, скрипты, форматированный текст, звук, видео, ссылки на другие веб-страницы или ресурсы Интернета **[2]**. Сайты, посвященные психологии, предлагают статьи, видео и онлайн-курсы, которые помогают людям лучше понять свои эмоции, управлять стрессом, тревогой. Охарактеризуем наиболее значимые из них: 1) *Веб-сайт Psychology Today* – последние новости из мира психологии: от поведенческих исследований до практических рекомендаций по взаимоотношениям, психологическому здоровью и зависимостям; 2) *Психология ру* – сайт, посвящённый психологическому здоровью, предлагающий статьи, видео и советы по улучшению эмоционального состояния; 3) *Samopomo.ch* – портал с информацией о психологии, с тестами, видеоматериалами и статьями по теме психологического здоровья.

2. Мобильное приложение – это программное обеспечение, предназначенное для использования на смартфонах, планшетах и других мобильных устройствах. Интернет предлагает большой выбор приложений, которые помогают поддерживать психологическое здоровье: 1) *Moodfit* – предлагает задания для самопомощи и инструменты для улучшения настроения, дает возможность отслеживать настроение и психологическое состояние; 2) *Sanvello* – предоставляет инструменты для управления тревожностью и депрессией, включая трекеры настроения и медитации; 3) *Антипаника Lite* – помогает людям, страдающим от панических атак и тревожных расстройств.

Приложения и сайты легко доступны в любое время и в любом месте. Кроме того, приложения и сайты предлагают тесты, опросники, упражнения, помогающие пользователям лучше понять своё поведение, настроение, а также техники для управления стрессом, тревогой, негативными эмоциями, что будет способствовать улучшению психологического здоровья. Еще одним преимуществом использования приложения и сайтов является их анонимность: онлайн-форматы позволяют пользователям обращаться за помощью без страха осуждения, негативной оценки, что может быть особенно важно для обсуждения личных тем.

Популярным инструментом информирования являются подкасты и видео. Аудио и видео-контент доступны в приложениях YouTube, Spotify, ЯндексМузыка и др. Например, в приложении ЯндексМузыка можно найти такие подкасты как «Психология», «На психологическом», «Познай самого себя» (аудиофайлы на тему психологии в формате интервью, обсуждения, рассказов или образовательного контента).

Видео- и аудиоматериалы позволяют легко и быстро получать информацию о психологии, психологических расстройствах и методах самопомощи. На платформах можно найти широкий спектр тем – от основ психологии до изучения методов терапии, что позволяет каждому найти что-то полезное для себя.

В начале 2010-ых годов начали набирать популярность онлайн-сервисы по подбору психотерапевтов в связи с увеличением осведомленности и обсуждении психологического здоровья, а с 2020 года, во время пандемии COVID-19, многие люди столкнулись с повышенным уровнем тревоги, что привело к росту интереса к онлайн-терапии. Сейчас популярными платформами являются сервис «Ясно», Alter.ru, Мета.

Преимуществом онлайн-подбора специалиста является возможность выбирать клиенту психолога и психотерапевта по различным характеристикам, таким как: 1) жалоба от клиента, формулирование проблемы (депрессия, тревожные расстройства, зависимости, особенности поведения и др.), 2) подход в оказании помощи клиенту (когнитивно-поведенческая терапия (КПТ), психоанализ, гештальт-терапия и др.), 3) другое (изучение местоположения и доступности специалиста; возможность онлайн-консультации; знакомство с отзывами от других клиентов), что помогает оценить квалификацию и стиль работы специалиста. Кроме того, платформы содержат профили психологов и психотерапевтов с информацией об их образовании, опыте работы и даже видео-визитки.

Существует множество приложений и платформ, с помощью которых можно проводить психологические эксперименты и опросы: 1) *PsychoPy* – программа для создания психологических методик, которая позволяет создавать тестовые задания и собирать данные; 2) *PsyToolkit* – онлайн-платформа, посредством которой создаются и реализуются психологические эксперименты и опросы; предоставляет инструменты для анализа данных.

Одной из самых доступных информационных платформ сейчас является мессенджер Telegram. В Telegram есть большое количество каналов и ботов, которые помогают в поддержании психологического здоровья; чаты, где люди могут делиться своим опытом, получать поддержку и общаться с теми, кто сталкивается с похожими проблемами. Например, *CBT CLINIC/Психотерапия* – Telegram канал первой клиники доказательной психотерапии в России (с 2014 года), посвященный вопросам когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) и психотерапии. На канале публикуются образовательные материалы, советы по самопомощи, анонсы мероприятий и афиша обучения, а также рубрика «вопрос-ответ».

Чистые когниции – канал, в котором публикуются статьи, переводы зарубежных исследований, новости и интервью о психологии. Главная цель проекта – сделать доступнее научный подход в психологии и психотерапии.

Доктор Сычев – канал квалифицированного психиатра и психотерапевта Кирилла Сычева. В своем канале он делится интересными новостями и исследованиями в области психологии, объясняя сложные вещи простым языком, сопровождая рассуждения юмором.

Активно создаются чат-боты с различными функциями: 1) предлагающие аудиозаписи медитаций, дыхательных практик; 2) предоставляющие информацию о психологическом здоровье, помогающие отслеживать настроение; 3) рекомендующие прохождение тестов на определение уровня стресса, тревожности или депрессии и т.д.

Бот Псайко – чат-бот для рефлексии о себе и мире. Основная функция чат-бота – задавать вопросы, фиксировать ответы и предоставлять их по запросу в виде списка для анализа и инсайтов. Кроме ключевого раздела «Рефлексия», в меню чат-бота заявлены блоки «Развить отношения» и «Рекомендации», где бот-психолог бесплатно делится советами, как выстраивать бережную и эффективную коммуникацию с другими людьми.

«Спокойный бот» – бесплатный проект когнитивно-поведенческого терапевта Даниила Данилова. Создатель рекомендует чат-бот в первую очередь людям с высокой тревожностью и депрессивными состояниями, где техники КПТ особенно эффективны. С другой стороны, сервис «Спокойный бот» обучит навыкам осознанного мышления и поведения, техникам когнитивной реструктуризации, прогрессивной релаксации, осознанности и другим ментальным практикам.

Кроме того, нами был разработан Чат-бот «Школьный помощник», работа которого направлена на информирование школьников по вопросам психологического благополучия, оказание «быстрой» поддержки, а также на снижение страха перед обращения за помощью у учащихся к специалистам учреждения образования [3].

Учащимся дается доступ к чат-боту посредством QR-кода. После сканирования кода, на экране появляется переписка с пояснительной запиской, где кратко описано, для чего создан бот. Чтобы начать диалог, необходимо по подсказке нажать «начать», в дальнейшем, чтобы начать переписку необходимо будет в строке сообщения написать /start и отправить.

По заранее заготовленному сценарию, чат-бот начинает переписку, задает уточняющие, важные вопросы, такие как имя, возраст, имя. После знакомства, на экране появляется список действий, которые может выполнить чат-бот, а именно: совет на день; упражнение для снятия стресса; задание на день; книжная рекомендация; поговорить со «Школьным помощником»; поговорить со специалистом.

Совет на день – чат-бот предлагает на выбор 20 эмоджи; учащийся может выбрать любой понравившийся и нажать на него. В зависимости от выбора, выпадает фраза. Совет на день – это ободряющая, мотивирующая цитата из списка. Мотивирующая фраза может помочь человеку начать день с позитивным настроением и энергией. Она может вдохновить на достижение целей, поднять самооценку и уверенность в своих силах. Мотивирующая фраза может стать своеобразным лозунгом, который будет напоминать о том, что все возможно, если верить в себя и не останавливаться на достигнутом.

Упражнение для снятия стресса – из списка, подросток выбирает понравившееся ему упражнение и может выполнить его. **Задание на день** – под каждым эмоджи, который выберет учащийся находится сообщение с четырьмя действиями, которые можно выполнить, например, написать письмо себе в будущее, убрать к комнате, обнять близкого человека. Это может помочь с улучшением самоорганизации: планированием и выполнением небольших задач, организацией дня, уменьшая хаос и упрощая управление временем. Завершение каждой маленькой задачи может приносить чувство достижения и успеха, что положительно влияет на самооценку и мотивацию. Кроме того, в Чат-боте есть задания, которые могут повлиять на взаимоотношения с близкими.

Книжная рекомендация – случайным образом учащемуся выпадает цитата из книги и её название. Выделение захватывающих, глубоких или интригующих цитат из книги может привлечь внимание к ее центральным темам и идеям, вызывая интерес к более глубокому изучению книги, кроме того, может вызвать сильные эмоции или отклик на ситуацию – все это стимулирует желание ребенка прочитать книгу полностью.

Поговорить со «Школьным помощником» – выдаётся перечень проблем, с которыми возможно столкнулся подросток: «Депрессия», «Тревога», «Отношения», «Самооценка», «Продуктивность», «Сон», «Взаимоотношения с родителями». На каждую проблему подготовлен список видео, которые могут без длительного ожидания подсказать подростку возможные пути решения проблемы.

Поговорить со специалистом – учащемуся даётся доступ к аккаунту педагога социального или педагога-психолога для общения с ними. График ответов выстраивается специалистами. В случае, если решение вопроса необходимо в срочном порядке, учащемуся будет предложено подойти в кабинет к педагогу социальному или педагогу-психологу.

Нами проведено анкетирование учащихся на базе УО «Витебский государственный технический колледж». К исследованию привлечено 50 учащихся 1-ого и 2-ого курса, из них 28 девушек и 22 юноши в возрасте от 15 до 18 лет. Так, ознакомившись с чат-ботом, 92% учащихся (46 человек) ответили, что чат-бот может быть полезен, 74% смогли бы обратиться к анонимному помощнику. Кроме того, учащиеся добавили свои варианты того, какие еще интересные разделы может содержать Чат-бот (материалы по здоровому образу жизни, обучению информационным технологиям, раздел с рецептами, информация о взаимоотношениях в семье, экономические и жизненные вопросы, подготавливающие ко взрослой жизни).

Заключение. Таким образом, информационно-коммуникативные технологии играют важную роль в достижении психологического благополучия личности. Они обеспечивают доступ к большому количеству информации, помогают формировать поддерживающие социальные связи, предлагают новые возможности для получения психологической помощи через онлайн-терапию, развивают навыки управления эмоциями и стрессом, делая процесс обучения более доступным и увлекательным, дополняют традиционные методы работы специалистов, улучшая качество и доступность психологической помощи и поддержки.

Список использованных источников:

1. Шишко, Н.С. Субъективное восприятие старшеклассниками влияния интернет-практик на их психологическое благополучие / Н.С. Шишко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 9-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-vospriyatie-starsheklassnikami-vliyaniya-internet-praktik-na-ih-psihologicheskoe-blagopoluchie (дата обращения .10.10.2024).

2. Смирнова, И.Н. Веб-сайт образовательного учреждения / И.Н. Смирнова. // Нижегородское образование. 2019. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/veb-sayt-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya (дата обращения: 10.10.2024).

3. Позднякова, В. Д. Использование чат-бота в социально-педагогической деятельности / В. Д. Позднякова; науч. рук. Матюшкова С. Д. // Молодость. Интеллект. Инициатива : материалы XII Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 26 апреля 2024 года : в 2 т. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – Т. 2. – С. 182-183.

Фатик С.В., студентка
lana.fatik@bk.ru
Лауткина С.В., доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 316.75:[314.5+314.6]:159.923-057.875

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К БРАКУ И СЕМЬЕ

В статье описаны результаты исследования ценностных ориентаций в области семейно-брачных отношений. Для современной белорусской молодежи главными факторами, влияющими на стабильность семейно-брачных отношений, является: доверие, любовь, честность, соблюдение семейных праздников и традиций, поддержание родственных связей, финансовый достаток.

Ключевые слова: студенты, юноши, девушки, брак, семья, традиции, ценности, отношение к браку и семье.

STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS MARRIAGE AND FAMILY

The article describes the results of a study of value orientations in the field of family and marital relations. For modern Belarusian youth, the main factors influencing the stability of family and marital relations are: trust, love, honesty, observance of family holidays and traditions, maintenance of family ties, financial well-being.

Keywords: students, boys, girls, marriage, family, traditions, values, attitude to marriage and family.

Введение. Тезис «Крепкая семья – сильное государство» традиционно является одной из стратегических основ, консолидирующих белорусское общество. Как подчеркнул Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко в своем докладе на пятом Всебелорусском

народном собрании, «*в системе ценностей белорусов семья занимает лидирующую позицию… Необходимо создать среду, благоприятную для жизнедеятельности семей. Настойчиво продвигать в обществе позитивное отношение к семьям, в которых не допускаются пьянство и другие негативные явления. Положительный пример родителей – это надежный путь воспитания с самого раннего детства достойного человека*». Также Президент отметил, что одним из важных пунктов сохранения и укрепления традиционных белорусских духовно-нравственных ценностей является сохранение, укрепление и продвижение традиционных семейных ценностей, в том числе защита института брака как союза мужчины и женщины [1]. Поэтому учитывая роль молодежи в замещении уходящих поколений и воспроизводстве социально-демократической структуры общества, проблема изучения мнения молодежи о семье и браке является весьма актуальной и своевременной.

Семья как наиболее сплоченная и устойчивая ячейка общества (социальная группа) связывает воедино целый ряд различных интересов и отношений: духовных, материальных, эмоциональных, сексуальных. Семья объединяет различные роли и статусы, нормы, ценности, санкции и образцы поведения, которые регулируют взаимодействие между партнерами, родителями, детьми и другими членами семьи. Семья является важнейшим институтом в обществе, который состоит из нескольких более узких институтов: брак, родство, материнство и отцовство, собственность и другие. Институт брака в свою очередь включает институты знакомства, сватовства, помолвки и прочие.

Брак – это юридически оформленные отношения между мужем и женой, регулирующие их права и функции в семейной жизни. Кроме того, брак представлен социальной системой, которая оговаривает правила поведения в семейных отношениях [2, с. 81].

Вступая в брак, молодые люди не всегда понимают всю в серьезность данного шага, в силу неоднозначных представлений о семейной жизни. Так, по результатам исследований, проводимых на базе ГНУ «Институт социологии НАН Беларуси», проживание мужчины и женщины без штампа в паспорте считается вполне приемлемой формой отношений (46 % опрошенных), данная тенденция в будущем будет укрепляться, так как среди 18–24-летних респондентов эта доля на 2023 г. составила 59 % [3, с. 54]. Таким образом, можно говорить о том, что официальная регистрация брака уходит на второй план [4, с. 56].

Наблюдается следующая тенденция – современное молодое поколение не полностью отказывается от брака в общепринятом понимании этого понятия, а отказывается своевременно и официально его регистрировать, что влияет на их репродуктивное поведение, и в целом и на состояние всего общества [4, с. 69].

Целью нашего исследования является изучение причин заключения студентами ранних браков и отношение студентов к браку и семье.

Материал и методы. В целях определения особенностей отношения студентов к браку и семье было проведено анкетирование «Ценностные ориентации в области семейно-брачных отношений». Исследование проходило на базе ВГУ имени П.М. Машерова на факультете химико-биологических и географических наук. К исследованию привлечены 50 студентов 4–5 курсов факультета. Возрастной диапазон респондентов от 19 до 24 лет.

Результаты и их обсуждение. Системный подход к семье является наиболее авторитетным в современной психологии семьи. В рамках парадигмы системного подхода семья рассматривается как открытая самоорганизующаяся социальная система, находящаяся в постоянном взаимообмене с окружающей средой. Жизненный цикл развития семьи определяется объективными событиями (рождение, смерть) и осуществляется в контексте возрастных изменений всех членов семьи. Рассмотрим жизненный цикл семьи, в основе которого лежит периодизация, предложенная Б. Картер и М. Макголдрик. Критериями данной периодизации являются следующие характеристики семьи: 1) жизненные цели; 2) задачи, реализуемые для достижения этих целей; 3) состав; 4) переходы с одной стадии на другую в соответствии с новыми жизненными установками семейной системы. Последний

критерий, является не чем иным, как нормативным кризисом семьи, поскольку переход на новую стадию в первую очередь требует перестройки всей семейной системы [5, с. 21].

Независимо от видов и форм своей организации, семья как часть общества выполняет определённые функции: репродуктивная, воспитательная, хозяйственно – бытовая, эмоциональная, экономическая, функция первичного социального контроля и, конечно же, функция защиты, поддержки, организации досуга и отдыха. В современном обществе роль семьи несравнима по своей значимости с другими социальными институтами. Именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность [5, с. 24].

Брак можно определить как санкционированную обществом, социально и личностно целесообразную, устойчивую форму половых отношений. Второй тип брака, также широко встречающийся в истории человеческого общества – это экзогамный брак. Его нормы требовали выбирать брачных партнеров за пределами своей общности. Социологи обычно указывают на позитивные аспекты, присущие этой форме брака, так как он разрушает границы между различными социальными группами, способствуя солидарности общества, представляет индивиду самому выбирать себе будущего супруга. Другим критерием типологии браков и супружества может служить численность партнеров, вступающих в семейно – родственные отношения [5, с. 25].

П. Сорокин пишет, что проблемы семьи как социального института не сводятся исключительно к восполнения человеческого ресурса. Они гораздо шире и объемнее, требуют качественного и глубинного психологического и социологического осмысления [5, с. 82].

По результатам проведенного опроса мы установили, что юноши убеждены, что самым главным в жизни является семья и дети, на втором месте здоровье. Девушки-студентки считают, что самым важным является здоровье, вторым по значимости названы семья и дети.

Важным в выборе партнера для юношей является: «сходство по социальному статусу», «наличие максимального количества желаемых качеств у партнера», «взаимное влечение», «наличие качеств у партнера, которых не достает у себя», «материальная обеспеченность партнера». По мнению девушек, самое главное в выборе спутника жизни – «взаимное влечение», «наличие максимального количества желаемых качеств у партнера».

Студенты считают, что будущая супруга должна быть честна, заботлива, и обладать развитым интеллектом, а студентки полагают, что будущий супруг должен уметь поддержать и быть честным.

Молодые люди к факторам, которые в большей степени влияют на стабильность семейно-брачных отношений относят: «взаимопонимание и комфортные жилищные условия». Девушки указывают на «устойчивое чувство любви и взаимопонимание» для стабильности в семье.

Юноши-студенты, к главным мотивам, которыми руководствуются люди, когда вступают в брак относят: «взаимную любовь», «рождение детей» и «материальную обеспеченность» будущей супруги. По мнению девушек, главными мотиваторами вступления в брак являются «взаимная любовь», «рождение детей».

В браке студентки избирают отношения, которые строятся на равноправии. Студенты также в большинстве своем согласны с девушками по поводу демократической структуры семьи, однако второй по популярности моделью устройства семьи у них является патриархальная семья. Возможно, это происходит потому, что общество, вне зависимости от изменения роли женщин, выдвигает к мужчинам такие же требования, как и в прошлом, обязывая их быть хозяином положения. И, стремясь соответствовать социальным ожиданиям, юноши предпочитают равноправию патриархат. Второй причиной, возможно,

является то, что, несмотря на сегодняшнюю общественную ситуацию, мужчинам все-таки предоставляется больше экономических и общественных возможностей, чем женщинам.

Юноши считают, что в семье важно сохранить следующие традиции: совместные поездки, путешествия, ценностное отношение к здоровому образу жизни и к семейным праздникам, поддержание родственных связей. Кроме перечисленного для девушек важны: совместные поездки, путешествия, встреча важных событий. Половина юношей уверена, что стирку должна осуществлять супруга, другая половина готова разделять эту функцию совместно с супругой. Девушки высказали мнение, что стирка – ответственность обоих супругов, т.е. обязанность должна быть разделена.

Девушки высказали мнение о том, что не против оказать помощь супругу в ремонте. Юноши остались при мнении, что ремонт – обязанность мужчины. Юноши и девушки полагают, что вынос мусора могут осуществлять оба супруга.

Юноши к главным семейным ценностям отнесли: верность и уважение к друг другу, а девушки, кроме перечисленного, назвали также и любовь друг к другу. Для девушек не важно образование будущего супруга, для юношей – важно иметь образованную супругу. Треть юношей не планируют заводить детей, девушки желают родить как минимум двух детей. Половина юношей согласны с тем, что супруги вносят одинаковый вклад в финансовую и бытовую часть совместной жизни, другая половина поддержала идею, что женщина должна играть роль домохозяйки. Большинство девушек согласны с тем, что оба супруга должны равнозначно обеспечивать семью.

Заключение. Брак – один из старейших общественных институтов, который упорядочивает межличностные и сексуальные отношения, признаваемый обществом союз между супругами с целью создания семьи, который порождает взаимные права и обязанности брачной пары. Проведенное эмпирическое исследование позволила назвать основные ценности современной семьи с позиции юношей и девушек. По мнению респондентов, главной ценностью в семье является забота (19 % опрошенных), главной традицией в семье – бережное отношение и соблюдение семейных праздников и традиций (20 %). Также молодежь предпочитает равноправие в отношениях (21 %), чаще всего, главным фактором, влияющим на стабильность семейно-брачных отношений, является финансовый достаток (40 %).

Список использованной литературы:

1. Лукашенко, А.Г. Доклад Президента Беларуси на пятом Всебелорусском народном собрании. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://president.gov.by/ru/events/uchastie-v-pjatom-vsebelorusskom-narodnom-sobranii-13867. – Дата доступа: 13.09.2024.
2. Сорокин, П. Кризис современной семьи / П. Сорокин // Социология современной семьи. – 2016. – № 2. – С. 78-82.
3. ГНУ «Институт социологии НАН Беларуси». [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://socio.bas-net.by/. – Дата доступа: 10.09.2024.
4. Погодина, Е. К. Основы семейной жизни. Учебное пособие / Е. К. Погодина. – Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2003. – 94 с.
5. Коваленко, И. В. Основы психологии семьи и семейного консультирования / И. В. Коваленко. – М. : Российский ун-т дружбы народов, 2020. – 74 с.

Фёдорова М.Г., директор
vog-ckroir@yandex.by
ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 376.091(476.5)

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются актуальные направления развития системы специального образования Витебской области, региональные аспекты их реализации и пути повышения качества обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, специальные условия, инклюзия, персональное сопровождение, ресурсный центр.

DIRECTIONS FOR DEVELOPMENT OF THE SPECIAL EDUCATION SYSTEM IN THE VITEBSK REGION, CONSIDERING REGIONAL ASPECTS OF THEIR IMPLEMENTATION

The article discusses current trends in the development of the special education system in the Vitebsk region, regional aspects of their implementation and ways to improve the quality of education and upbringing of children with special needs of psychophysical development.

Keywords: children with special needs of psychophysical development, special conditions, inclusion, personal support, resource center.

Введение. Ведущими принципами государственной политики в сфере образования определены: государственно-общественный характер управления, приоритет общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования, обеспечение принципа справедливости, равного доступа к образованию, инклюзия, повышение качества образования для каждого. Ключевые приоритеты развития системы образования определены в таких документах, как: Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития на период до 2030 года, Программа социально-экономического развития Республики Беларусь на 2021-2025 годы, государственная программа «Образование и молодежная политика», постановление Совета Министров Республики Беларусь от 30 ноября 2021 г. № 683 «О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года».

Система образования Республики Беларусь динамично развивается и совершенствуется с учетом международных тенденций, среди которых ключевыми являются: ориентация на личность обучающегося, непрерывность образования, компетентностный подход, неотделимость обучения от воспитания, обеспечение доступности и качества образования.

Материал и методы. Использовались информационно-аналитические данные развития системы специального образования Витебской области, системный анализ нормативной правовой документации, педагогической, методической литературы по проблеме исследования; передовой опыт в организации обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР).

Результаты и обсуждение. В Витебской области сформирована система образования для детей с ОПФР. В 2024/2025 учебном году количество обучающихся с ОПФР в области составляет 19806 детей, из них 1918 детей с инвалидностью. Последние годы охват специальным образованием и коррекционно-педагогической помощью выявленных детей с ОПФР составляет 99,98 %.

Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года является ориентиром для определения направлений развития системы специального образования области: 1) повышение качества образования детей с ОПФР; 2) обеспечение доступности и вариативности образования для лиц с ОПФР с учетом их образовательных потребностей; 3) создание безопасной, адаптивной, в том числе доступной, образовательной среды для обучающихся с ОПФР с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей; 4) обеспечение психологической безопасности обучающихся – социально-педагогическая поддержка и психологическая помощь обучающимся и их родителям; 5) кадровое обеспечение в организации образовательного процесса с детьми с ОПФР; 6) обобщение и распространение лучших образовательных практик в области интегрированного (совместного) обучения и воспитания; 7) формирование готовности всех субъектов образовательного процесса к реализации принципа инклюзии в образовании; формирование инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса.

Целью современного инклюзивного образования области является обеспечение индивидуального развития личности, помощи обучающимся в приобретении компетенций, необходимых для успешной социализации и ответственного принятия осознанных решений, с которыми связана жизнь человека, в том числе при осуществлении профессионального выбора; усвоении подрастающим поколением накопленного социального опыта с последующей возможностью его использования на практике.

В области функционируют 29 учреждений специального образования (4 специальных детских сада; 4 специальные школы, специальные школы-интернаты, 21 центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации), в которых концентрируются материальные, методические, кадровые и иные ресурсы, что позволяет использовать учреждения как ресурсные центры для работы с разными категориями детей с ОПФР.

Выстроена непрерывная система образования от рождения до периода взросления на протяжении всей жизни на всех уровнях образования. Процесс развития, обучения и воспитания ребенка планируется в зависимости от характера нарушения. Сложность и характер нарушения развития ребенка в норме определяют особенности формирования у него необходимых знаний, умений и навыков, а также различные формы педагогической работы с ним. Сегодня важной задачей является обновление форм и содержания, методов обучения, воспитания и коррекционно-развивающей работы с детьми с ОПФР.

Факторами, влияющими на качество образовательной интеграции, являются: 1) подготовленность педагога к работе в новых социальных условиях образовательной интеграции; 2) умение педагога работать в двух образовательных системах – общей и специальной (знание образовательных стандартов, программ, методик); 3) знание педагогом психофизических особенностей детей с особыми образовательными потребностями; 4) знание нормативно-правовой базы образовательной интеграции; 5) желание учителя сотрудничать с учителем-дефектологом, коллегами по работе, родителями учеников с ОПФР.

Обеспечение личностно ориентированного, социально значимого и качественного образования по предмету зависит от умения учителя решать в ходе урока в классе интегрированного обучения и воспитания следующие задачи: 1) соотносить (адаптировать) содержание учебного материала с потенциальными возможностями ребенка; 2) развивать по предмету те умения и навыки, которые особо значимы для социализации и самореализации ученика с ОПФР; 3) развивать самостоятельность и самосознание в процессе включения ученика с ОПФР в учебную деятельность; 4) обеспечивать специальные условия для совместной деятельности детей на правах партнерства и реализации принципа равных прав и возможностей.

Ежегодно возрастает количество специальных групп (классов) и групп (классов) интегрированного обучения и воспитания. Более 70 % детей с ОПФР, нуждающихся в

получении специального образования, охвачены интегрированным обучением и воспитанием. Практически в каждом учреждении дошкольного и общего среднего образования работают пункты коррекционно-педагогической помощи, которые посещают дети с легкими нарушениями развития.

На уровне дошкольного образования должны быть созданы равные стартовые возможности для продолжения образования, а на уровне общего среднего образования – для успешной социализации учащихся в динамичных условиях информационного общества, подготовки к осознанному выбору профессии и продолжению образования на протяжении всей жизни. В качестве способа обеспечения доступности образования рассматривается переход к обязательному общему среднему образованию, закрепленный статьей 144 Кодекса об образовании, которое может быть получено либо в учреждениях общего среднего образования, либо в учреждениях среднего специального образования [1]. Учащиеся, которые завершили обучение на II ступени общего среднего образования, могут получить профессионально-техническое образование с получением квалификации рабочего и обязательным общим средним образованием. Еще одним способом обеспечения доступности образования является включение всех обучающихся в образовательный процесс в формах, наиболее эффективных с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Статьями 30, 83, 88 Кодекса Республики Беларусь об образовании гарантировано право со стороны специалистов учреждения образования на социально-педагогическую поддержку и психологическую помощь обучающимся [1].

Педагогические работники должны использовать в образовательном процессе психологические знания, направленные на разрешение конфликтных ситуаций, создание благоприятного психологического климата в детских коллективах. Педагоги должны обращать внимание на необоснованные изменения в эмоциональных и поведенческих реакциях ребенка. В случае подозрения на наличие этих факторов обязаны незамедлительно сообщать руководству.

Ежегодно в рамках выполнения подпрограммы 2 «Доступная среда жизнедеятельности инвалидов и физически ослабленных лиц» государственной программы «Социальная защита» на 2021-2025 годы обобщается информация по созданию среды и приобретению оборудования в районах, городах области. В государственной программе заложен комплексный подход к формированию доступной среды, чтобы обеспечить доступную среду для людей с инвалидностью во всех сферах нашей жизни [2].

Повышение качества образования детей с ОПФР тесно связано с реализацией кадрового обеспечения в организации образовательного процесса с детьми с ОПФР.

Не менее важный вопрос – структурирование системы подготовки кадров на местах с учетом потребности и прогнозирования сети. У педагогов должна быть сформирована способность мыслить креативно, функциональная грамотность в современном понимании. Педагог, который будет готов к работе в условиях инклюзии, в полной мере сможет обеспечить формирование функциональной грамотности личности как важнейшего условия развития обучающегося.

Образовательный процесс с детьми с особыми образовательными потребностями осуществляют 1 184 учителя-дефектолога (в т.ч. по совместительству – 107 учителей-дефектологов), из них высшую и первую квалификационные категории имеют 70,3% (832 чел.) педагогических работников. Персональное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра осуществляет 336 воспитателей.

В 2023 году в Витебском областном ИРО проведены: 8 повышений квалификации, 1 обучающие курсы, 2 тематических семинара и 3 заседания учебно-методических объединений учителей-дефектологов, учителей интегрированного обучения и воспитания.

В области на базе учреждений специального образования открыты и функционируют 9 ресурсных центров (из них 2 областных), в которых аккумулируются материальные, методические и иные ресурсы для работы с различными категориями детей с ОПФР. В 2023 году было проведено 164 мероприятия для 1153 педагогических работников.

Среди новых компетенций педагога – это способность обеспечить воспитание личности с гуманистическим мировоззрением, критическим, социально и экологически ориентированным мышлением, активной гражданской позицией, национальным самосознанием в условиях открытой культурно-образовательной среды, готовность к культурно-нравственному воспитанию детей, организации социально значимых инициатив обучающихся с опорой на лучшие традиции коллективного воспитания, умение формировать у них установку на здоровый образ жизни, осуществлять профилактику вредных привычек, агрессии, владение навыками работы в цифровой образовательной среде, способность предвосхищать социальную ситуацию развития современного ребенка, готовность к работе в условиях инклюзии и непрерывному личностному профессиональному саморазвитию.

Образовательная среда учреждений образования должна учитывать особенности и потребности учащихся. Реализация принципа инклюзии в образовании нашла отражение в статье 150 Кодекса об образовании, где предусмотрено, что в учреждениях общего среднего образования могут создаваться классы совместного обучения. Учащиеся с разными особенностями и образовательными потребностями будут осваивать программу общего среднего образования.

Заключение. Одним из основных направлений развития системы специального образования Витебской области является реализация принципа инклюзии в образовании как одного из принципов государственной политики в сфере образования, закрепленного в Кодексе Республики Беларусь об образовании.

Толерантное и инклюзивное пространство складывается постепенно, поэтому деятельность всех участников образовательного процесса должна быть направлена на тесное взаимодействие и основываться на нравственных и гуманистических ценностях.

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&p0=hk1100243. – Дата доступа: 25.10.2024.

2. О Государственной программе «Социальная защита» на 2021–2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета министров Республики Беларусь от 21 декабря 2020 г. № 748 (с изменениями и дополнениями от 29 ноября 2022 г. № 824 и от 28 декабря 2023 г. № 967) // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22000748. – Дата доступа: 25.10.2024.

Финогенова О.Н., доцент, кандидат психологических наук
finogenova1971@mail.ru
Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация

УДК 316.6

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ ОБ ИДЕАЛЬНОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ

На материале исследования «События жизни» рассматриваются представления современных подростков о желаемом (идеальном) образе жизни. Выявлены базовые аспекты представления об идеальном образе жизни: представления о желаемом месте жительства, доходе, типе отношений с близкими, профессионально-трудовая позиция личности.

Ключевые слова: представления, подростки, ментальность, образ жизни, идеал образа жизни

MODERN TEENAGERS' IDEA ABOUT AN IDEAL LIFESTYLE

The subject of the study is the ideas of modern teenagers about an ideal lifestyle. The basic aspects ideal lifestyle are revealed: ideas about the desired place of residence, income, type of relationships with loved, professional and labor position of the individual.

Keywords: teenagers, mentality, lifestyle, lifestyle ideal

Введение. Исследования жизненного пути современной российской молодежи, организованные исследовательским коллективом Сибирского федерального университета, рассматривают механизмы и факторы детерминирующие особенности построения жизни и социализации подрастающих людей. Внимание исследователей сосредоточено на смысловых аспектах экзистенциальных процессов. Одним из них стал относительно новый конструкт – представление об идеальном образе жизни. Мы считаем, что ПИОЖ является одним из основных мотивационно-смысловых образований, обуславливающих процесс жизненного проектирования. Близкими понятиями, отраженными в исследованиях, являются Modus vivendi, modis operandi «картина мира», «представление о мире», «тип жизни», «уклад жизни», «стиль жизни», «способ жизни» и другие.

Результаты и их обсуждение. На основании анализа социологических, экзистенциально-психологических и социально-психологических исследований мы составили таблицу, отражающую функции и роль ПИОЖ в процессах проектирования жизни личности.

ПИОЖ играет существенную роль на начальных этапах жизненного проектирования и на ранних этапах онтогенеза – в период, когда происходит формирование жизненного проекта. Определим представления об идеальном образе жизни как когнитивно-ценностный комплекс, обуславливающий содержание и мотивацию жизненного проектирования личности. Именно субъективный проект и определяет содержание, мотивационное наполнение, направленность, личностный смысл всей жизни личности, а если говорить в социальном масштабе – то жизнь целых поколений.

Если обратиться к теории поколений по Хоуву-Штраусу [7], то можно увидеть, что, анализируя влияние социальной ситуации на мировоззрение поколения, выделяют поколенческие особенности, входящие в комплекс «представления об идеальном образе жизни»:

- эвдемоническая направленность или представление о том, в чем заключается счастье;
- иерархия терминальных ценностей;
- тип семьи;
- тип отношений с окружающими;
- позиция человека как субъекта труда и профессиональной деятельности.

Таблица 1 – Элементы представлений об идеальном образе жизни в структуре процессов проектирования жизненного пути личности

Этапы жизненного проектирования	**Личностные структуры, обеспечивающие жизненное проектирование**	**Элементы представлений об идеальном образе жизни**
Формирование представлений о социальной действительности	Картина социальных аспектов мира	Представления об условиях жизни различных социальных групп
Оценка социальной ситуации жизни личности	Смысложизненные ориентиры	Притязания на уровень жизни
Формирование ценностей	Иерархия ценностей	Иерархия терминальных ценностей
Формирование стремлений	Цели	Эталоны возможных достижений
Постановка целей	Планы	Образы целей
Реализация действий в контексте целей	Поведение	
Коррекция действий	Оценка эффективности действий	
Коррекция ценностей	Сопоставление достижений и удовлетворенности жизнью	
Реализация жизненного проекта	Осмысленное, целенаправленное поведение	

В исследованиях объемный конструкт ПИОЖ конкретизирован в аттитьюдах, характеризующих их представления о собственном будущем:

- планируемое место жительства в будущем;
- тип семейных (близких) отношений;
- уровень материальной обеспеченности;
- профессионально-трудовая позиция.

Планируемое место жительства как индикатор ПОИЖ – это вопрос не только и не столько географии, это еще и оценка уровня благополучия территории проживания. С этой точки зрения важно намерение оставаться жить там же, где человек вырос – или стремление сменить местожительства. В России несколько десятилетий был выражен «западный вектор», – стремление наиболее активной молодежи переехать на Запад. В некоторых исследованиях такой тренд назван центростремительной тенденцией: молодежь из сельских территорий стремилась перебраться в город, из городов – в столицы региона и страны, из столиц – за рубеж. На имидж типа местожительства влияют как идеологические, так и социологические и социальные факторы. В качестве примера имиджа местожительства можно отнести бытовую коммуникативную семантику. Так, вопрос «вы что, с Урала» или пословицы «нельзя вывести деревню из девушки» иллюстрирует наличие в массовом сознании образов жизни, детерминированных местом жительства: столица vs провинция; город vs село; запад (Европа) vs не Европа. В сознании россиян (в конце XX – первых двух десятилетиях XXI) хорошее место проживания – в городе, в европейском городе, лучше в столичном.

В последние несколько лет представления молодежи о желаемом месте жительства значительно изменились, что было выявлено в исследовании «Жизненные события».

Тип отношений – это представления об образе жизни как о характере взаимодействий с близкими людьми и формах организации таких отношений. Типы «традиционная

семья», «семья чайлдфри», «свободные отношения», «право неограниченного выбора личностью» ярко представлены в массовой культуре, особенно – Европы и Америки. Отдельно хотелось бы отметить культ котиков – тенденцию идеализации домашних питомцев, которые иногда выступают в качестве партнера по отношениям вместо близких людей. Американский публицист Т. Карлсон считает, что осуществляется целенаправленная кампания уничтожения семьи, одним из средств которой является замена семейных отношений на привязанность к домашним питомцам.

Материальная обеспеченность – самый очевидный измеритель образа жизни. Но вопрос о представлениях молодежи об уровне дохода не является однозначным «чем больше – тем лучше». Интересны критерии, по которым молодежь определяет уровень обеспеченности. Социальные образы достатка, транслируемые и бессознательно усваиваемые подростками как программы «must have» можно определить, анализируя нарративы блогеров и рекламных сообщений. Представления о достатке в информационной среде требуют семантических исследований, выделим некоторые тенденции:

- установка «ты достоин наивысшего уровня жизни, вне зависимости от прилагаемых усилий»;

- критерии высокого уровня жизни – символические, «брендовые». Богатый (соответствующий идеальному образу жизни) – тот, кто пользуется определенными брендами. Объективные характеристики предметов пользования или услуг не имеют значения, важны называния фирм.

Профессионально-трудовая позиция – это представления о том, стоит ли трудиться в принципе; о том, какую позицию человек занимает в трудовых отношениях, какие профессии подходят успешному человеку.

Типы отношения к труду в принципе – важная характеристика культуры. Филогенезу отношения к труду посвящены работы К.Д. Ушинского, С.Н. Гессена. Еще в библейских текстах можно найти осмысление этого важнейшего аттитьюда. После изгнания из райского сада, в котором прародители человечества жили без труда, они наказаны необходимостью «добывать хлеб в поте лица своего». Труд был наказанием и проклятием. А.Г. Асмолов, обсуждая тему образа жизни, противопоставлял режим потребления и режим созидания в образе действий личности.

Позитивное отношение к труду впервые осознано как социальная норма Кальвином в период Реформации, но существовало недолго. Самое позитивное отношение к труду существовало в начале истории Советского Союза, где трудящегося человека позиционировали как строителя собственной жизни и своей страны. В современных рекламных текстах зачастую используются фразы «можно жить, не работая», «я хочу не работать, но получать», формируется установка «хорошая жизнь – это жизнь бе необходимости работать». Некоторые другие типы профессиональных позиций: «бюджетники», «фриланс». Условно названные «бюджетники»

– это обладатели кальвинистского мировоззрения, согласно которому человек существует и реализуется в труде, труд – это предназначение человека. Работа является естественной частью жизни и одним из аспектов самоопределения личности.

Тип «фрилансеры» характеризуется осознанием необходимости труда для обеспечения жизни, но труд не является формой самореализации, а вариативным обстоятельством, средством для достижения личностно значимых целей.

Кроме обобщенного отношения к труду, разные типы культур формируют представления о желательном образе трудовой жизни личности. Например, во Франции считается, что правильный образ жизни оставляет возможность для проведения досуга с удовольствием. Японцы ориентированы на принадлежность к корпорации и фанатичный труд без учета его содержания. Американцы двадцатого века – на предпринимательство. Стремительные многочисленные изменения жизни россиян отразились в многообразии

карьерных ориентаций молодежи. Из трендов можно упомянуть отрицание идеи упорного труда, ориентация на психологический комфорт как необходимое условие рабочего поста. Снизилась ценность карьеры, принадлежности к предприятию или организации, молодежь ориентируется на независимость, отсутствие принуждающего руководства. Профессии, привлекательные для молодежи не столько приносят пользу окружающим людям и обществу, сколько позволяют им реализовывать личные интересы.

Использованные здесь представления об идеальном образе жизни (место проживания, доход, труд, отношения) не составляют полного объема субъективного образа жизни, но охватывают наиболее важные его аспекты. Близким к предмету нашего исследования можно считать понятие «идеал образа жизни». Факторное исследование ценностей и стремлений студентов позволило Д.И. Гвоздевой выявить типы «идеальных образов жизни»: матримониальный, богемный, здоровый, карьерный, общественный, социально-протекционный, гностический.

Исследовательским коллективом педагогов и психологов Сибирского федерального университета под руководством А.К. Лукиной [4] проводится комплексное исследование жизненных событий современной молодежи. В том числе в 2020-2023 г. проводился опрос «События жизни подростков» среди подростков городов и сел Красноярского края. Всего 251 человек в возрасте от 11 до 16 лет, из них 123 девочки и 128 мальчиков.

Методика исследования – опросник «События жизни», разработанный А.К. Лукиной [4] на основании биографических методик событийного подхода психологии. Заданием опроса было составление перечня значимых событий жизни респондентов. Каждое из событий подростки квалифицировали как относящееся к одной из четырех областей жизни (личная жизнь, учеба, семьи и работа). События оценивались как позитивные или негативные по шкале от минус пяти («очень плохое») до плюс пяти («благоприятное, очень хорошее»).

Первой характеристикой анализа желаемого образа жизни было определение иерархии сфер жизни – какая из областей жизни подростка наиболее наполнена событиями.

Количество событий, отнесенных подростками к той или иной сферам жизни, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Среднее количество событий в сферах жизни подростков

семья	**личное**	**учеба**	**работа**
3,52	8,14	2,47	1,11

Наиболее насыщена сфера «личная жизнь», включающая более восьми событий из пятнадцати. На втором месте по количеству события – семья, на третьем – учеба. Работа представлена (в среднем) единственным событием на жизненном пути подростка.

Представления о будущем месте жительства отражены в таблице 3.

Таблица 3 – Распределение подростков по подразумеваемому месту проживания в будущем (в процентах)

Дом	за границей	столица	другой город	деревня
85,7	4,8	2,0	6,1	1,2

В опросе не было прямого вопроса о намерении жить в будущем в некотором регионе. Если в событиях жизни не было указаний о переезде, то считалось, что подросток будет жить там же, где живет в момент опроса (на графике и в таблице – «дом»). Такой способ анализа создает тенденцию переоценки намерения жить в том же месте, но все же отражает представления подростков о намерении жить в определенном месте.

- «дом» – отсутствие признаков намерения изменить место жительства обнаружено в ответах подавляющего большинства подростков 85,7%;

- «за границей» – указание «жизнь за границей» (либо указание конкретной страны) – 4,8%;
- жить в столице собираются 2% красноярских подростков;
- несколько человек планируют жить в деревне (события «купить дом в деревне», «жить на ферме» и т.д.).

Профессионально-трудовая позиция определена по нескольким показателям, один из которых – это образовательные планы подростков, представленные в таблице 4.

Таблица 4 – Распределение подростков по типам образовательной траектории (%)

Образовательные планы	**11-16 лет**	
	город	**село**
закончить 9 классов, а дальше не думал	3	9
закончить 9 классов и пойти в техникум	9	28
закончить 11 классов и пойти в техникум	1	8
закончить 11 классов и пойти в вуз	55	38
закончить 11 классов и пойти работать	1	4
пока не знаю, мои планы постоянно меняются	20	12
я не думаю об этом	2	1
другое	9	0

Планы получения среднего профессионального образования имеют 10% городских подростков и 36% – сельских. Высшее образование планируют получить 55% городских и 38 сельских подростков.

Представления о труде, профессии в будущей жизни

В таблице 2 можно увидеть, что среднее количество событий, отнесенных подростками к категории «труд, работа» – 1, 1 из 15. Для нас важна и содержательно наполнена дифференциация подростков по количеству и качеству трудовых событий жизни. 43, 8% подростков ни разу не упомянули работу среди важных событий жизни. 24,7% подростков упомянули работу единственный раз, не уточняя ее содержания: «буду работать», «работа», «пойду работать» и т.д. Это разные типы отношения к труду. Для первых работы может вообще не быть в жизни, а для вторых работа – неотъемлемая часть жизни. Более тонкие нюансы отношения к труду определены методом контент-анализа событий сферы «работа» и представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Распределение респондентов по типам смыслового содержания труда (в %)

занятость	**карьера**	**бизнес**	**заработок**	**самореализация**	**творчество**	**переезд**
17	10,5	9,5	7,6	6	6	4,7

Роль труда и профессии в образе будущей жизни подростка, в порядке по количеству ответов:

- неотъемлемая, хотя и не обязательно личностно значимая часть жизни;
- средство для материального обеспечения жизни
- средство приобретения социальной успешности, карьеры
- средство самореализации

Заключение. Представление об идеальном образе жизни являются значимым механизмом формирования жизненного пути личности, поколения, общества в целом.

Представления об идеальном образе жизни формируются под воздействием как объективных условий жизни, так и специально организованных культурных воздействий, в первую очередь – средств массовой информации, цифровой среды.

Важной задачей социальной педагогики, социально психологии, социальной политики является сопровождение формирования социально позитивных и продуктивных представлений молодежи.

Список использованной литературы:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001.

2. Гвоздева, Д. И. Идеалы образа жизни личности студентов-выпускников различных специальностей : автореферат дис. ... кандидата психологических наук . – Ростов-на-Дону, 2009.

3. Классов, Б. А. Психологические механизмы формирования образа жизни личности: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01. – Новосибирск, 1996

4. Лукина, А. К. Самоопределение молодежи в современном мире : [монография] / А. К. Лукина, О. Н. Финогенова, М. А. Волкова [и др.] ; Сибирский федеральный университет, – Красноярск : СФУ, 2020. – 288 с.

5. Лысуенко, С. А. Развитие умений проектирования индивидуальной траектории профессионального будущего у студентов колледжа : дисс. канд. психол. н. – Екатеринбург, 2015.

6. Coscioni V., Maria Paula Paixão M.P., Teixeira M.A.P. A theoretical model of projects in motivated behavior Theory & Psychology Volume 33, Issue 1, February 2023, Pages 59-77

7. Howe, Neil; Strauss, William (2008). Millennials Go to College: Strategies for a New Generation on Campus (2nd ed.). Great Falls: LifeCourse Associate

Цюхай Е.И., старший преподаватель
catic@yandex.ru
Казакевич Ю.Г., выпускница
yuliakazakevich1@yandex.by
Белорусский государственный универсиет, г. Минск, Республика Беларусь

УДК 159.9.07

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ, ПСИХИЧЕСКАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Статья посвящена проблеме детско-родительских отношений, в которых зачастую отмечается чрезмерная включенность родителей в воспитание ребенка. Период поступления ребенка в первый класс сопряжен с повышением психической напряженности у родителей из-за недостаточной определенности изменившихся жизненных условий. Это отражается на выборе ими порой неадаптивных способов совладания. Результаты исследования могут быть использованы педагогами-психологами при построении эффективной работы с родителями в период адаптации первоклассников к школе.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, совладание, избегание, психическая напрженность, родители первоклассников.

TOLERANCE TO UNCERTAINTY, MENTAL TENSION AND COPING BEHAVIOR OF PARENTS OF FIRST GRADERS

The article is devoted to the problem of child-parent relations, in which parents are often overly involved in the upbringing of a child. The period of the child's admission to the first grade of school is associated with an increase in mental tension among parents due to a lack of certainty in the changed living conditions. This is reflected in their choice of sometimes maladaptive copings. The results of the study can be used by psychologists in building effective work with parents during the period of adaptation of first-graders to school.

Keywords: tolerance to uncertainty, coping, avoidance, mental tension, parents of first graders.

Введение. В современном обществе значительное внимание уделяется не просто проблеме воспитания детей, а в частности роли родителей в данном процессе. Детско-родительские отношения стали объектом множества исследований.

Темп жизни современного человека предполагает его умение справляться как со своей профессиональной ролью в условиях высокой конкуренции на рынке труда, так и с ролью родителя, а также супруга / супруги. Проблема воспитания детей актуальна на протяжении всего периода их взросления. Родителю, имеющему несколько детей, требуется уделять время каждому ребенку, обладать навыками справедливого судьи и психолога [1], учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка и сочетая это с собственным опытом и семейными традициями. Неудивительно, что переживания родителя о собственной роли и ответственности за воспитание ребенка может привести к родительскому стрессу, который проявляется даже у молодых родителей, особенно среди матерей [2].

Поступление в первый класс сопряжено с трудностями как для самого первоклассника, так и для всех членов семьи, которые сталкиваются с неопределенностью и новыми требованиями. Неопределенность как отсутствие однозначности может быть обнаружена в межличностной коммуникации при решении задач и принятии решений [3].

Многовариантность развития событий, отсутствие необходимой информации, ожидания родителей и имеющийся у них опыт порождают не только ситуацию неопределенности при адаптации первоклассника к школьному обучению, но и сопровождаются ростом психической напряженности у родителей и «переживаются в форме негативных чувств по отношению к себе и/или к ребенку» [4, с. 315]. Напряженность вызвана ощущением нехватки ресурсов и трудностями в адаптации к выполнению родительских обязанностей.

Действий родителей по устоявшемуся алгоритму уже недостаточно, сложность повседневных задач может превысить имеющиеся ресурсы, а набора привычных реакций становится мало. Проблема низкой толерантности к неопределенности становится актуальной для родителей первоклассников, которым требуется совладать с изменившейся ситуацией (рост эмоциональной, физической и интеллектуальной нагрузки у ребенка; оказание ему эмоциональной поддержки; приучение его к новому режиму и распорядку дня; установление контакта с учителем; мониторинг успеваемости первоклассника; его взаимодействия со сверстниками и др.).

С целью снизить негативное влияние стрессоров, чувства тревоги и беспокойства, восстановить над ситуацией контроль родители первоклассников прибегают к различным способам совладания. Их выбор зависит как от имеющихся личных ресурсов и предыдущего опыта, так и от отношения к сложным задачам и новым ситуациям. При этом имеют значение характер отношения родителей к неопределенности и уровень их психической напряженности.

Материал и методы. Гипотеза исследования состояла в том, что уровень толерантности к неопределенности, психической напряженности и совладающее поведение родителей первоклассников взаимосвязаны; более толерантные к неопределенности родители на фоне низкого уровня психической напряженности менее склонны к использованию избегающего копинга в своем поведении.

При сборе эмпирических данных предпочтение было отдано ***опросному методу*** и стандартизированным ***методикам***, и которых использовались следующие:

1. Шкала толерантности к неопределенности (MSTAT-I) Д. МакЛейна, адаптированная Е.Н. Осиным;

2. опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой;

3. Шкала психологического стресса (PSM-25) Р. Тесье, Л. Лемура и Л. Филлиона, адаптированная Н.Е. Водопьяновой.

Выборка состояла из 101 родителя первоклассников (78 женщин и 23 мужчин). Возраст участников варьировался от 26 до 47 лет. Респонденты имели различное семейное положение, занятость и количество детей. Участие в исследовании осуществлялось на добровольной основе, что объясняет преимущественное участие матерей первоклассников.

Статистическая обработка данных осуществлялась в пакете SPSS Statistics v. 22.0. Проводился анализ достоверности различий между группами родителей с низким и средним уровнем психической напряженности (69 и 32 человека соответственно). Значимые различия определялись попарно с помощью t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна-Уитни. Для выявления взаимосвязи между предпочитаемыми способами совладания, толерантностью к неопределенности и психической напряженностью использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Анализ использования конкретных способов совладания при повышении психической напряженности показал, что при среднем уровне напряженности чаще характерно использование неадаптивной стратегии «Бегство/избегание». Для родителей с низким уровнем психической напряженности более характерны «Поиск социальной поддержки» и «Самоконтроль» (рис. 1).

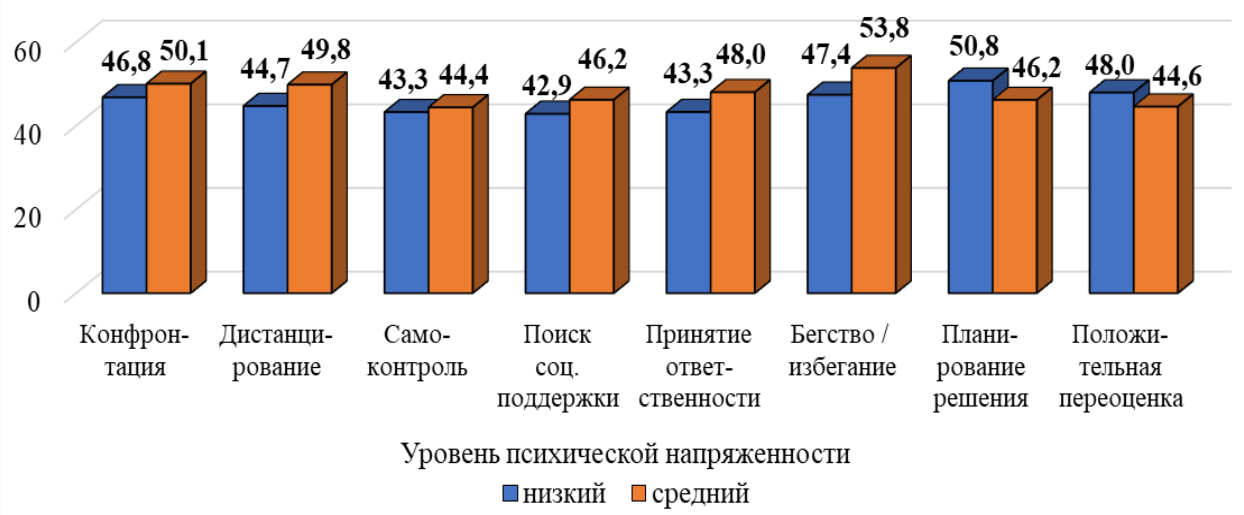


Рисунок – Выраженность способов совладающего поведения в группах родителей с различным уровнем психической напряженности

Статистически значимые различия выявлены по способам «Дистанцирование» (p=0,017), «Бегство / избегание» (p=0,005), «Принятие ответственности» (p=0,022). С повышением напряженности родители предпочитают отстраниться от ситуации, чтобы сохранить внутреннее равновесие. Принятие на себя чрезмерной ответственности за воспитание ребенка усугубляет состояние родителя, лишая возможности расслабиться. Отстраняясь от проблем, родители тем самым пытаются отсрочить принятие важных решений, что, в свою очередь, приводит к дальнейшим конфликтам в ситуации неопределенности при обучении ребенка в первом классе. Родители могут не замечать проблем ребенка с адаптацией, его подавленность ребенка или изменение семейных отношений. Использование «Бегства / избегания» может придать чувство беспомощности, не только не решив проблему, а, наоборот, усилив ее.

Если при наличии первого ребенка родители более склонны пытаться избегать напряженных ситуаций (p=0,036) и в большей мере контролировать свое эмоциональное состояние (p=0,010), то родители трех и более детей по сравнению с родителями, имеющими одного или двоих детей (p=0,024) достоверно более склонны к дистанцированию. Родители первоклассников, не испытывающие психической напряженности, не склонны отрицать проблемы и уходить от реальности, в меру самокритичны, но при этом не обвиняют себя во всех неудачах.

Значимые различия в средних значениях компонентов толерантности к неопределенности в группах родителей с низким и средним уровнями психической напряженности обнаружены не были. Однако, следует отметить, что практически по всем шкалам в группе со

средним уровнем психической напряженности получены более низкие значения. Это говорит о том, что с ростом психической напряженности родители более тяготеют к знакомым им ситуациям; более легким задачам (будучи уверены в правильности их решения); избегая при этом изменчивые и незнакомые им ранее ситуации. Хотя это несколько не согласуется с результатами исследований A. Byrne и коллег, утверждающих, что умеренный стресс и напряженность повышают устойчивость к неопределенности [5].

В ходе корреляционного анализа обнаружены статистически значимые взаимосвязи между ***итоговым показателем толерантности к неопределенности*** и способами совладания «Бегство / Избегание» ($\rho = -0{,}201$ при $p=0{,}044$), «Планирование решений» ($\rho=0{,}204$ при $p=0{,}040$). Родители, позитивно воспринимающие неопределенные ситуации, в том числе в условиях противоречивой информации по поводу обучения ребенка, не склонны в своем поведении уходить от реальности. Они активно участвуют в жизни ребенка, не боятся нового опыта и склонны проводить анализ ситуации, делить ее на мелкие части и действовать согласно разработанному плану. Например, такие родители способны распределить обязанности между членами семьи, избежав перенапряжения и конфликтов.

Итоговый показатель толерантности к неопределенности обратно связан с ***психической напряженностью*** ($\rho = -0{,}202$ при $p=0{,}042$), что отражается в выборе соответствующих способов поведения. В стрессовых и психически напряженных ситуациях, как в случае начала школьного обучения ребенка, на фоне снижения терпимости к неопределенности для родителей характерно достоверно более частое использование неадаптивных «Конфронтации» ($\rho=0{,}359$ при $p<0{,}001$), «Бегства / избегания» ($\rho=0{,}403$ при $p<0{,}001$). Это говорит об импульсивном и зачастую агрессивном отреагировании негативных эмоций или избегании неприятных ситуаций с целью снижения уровня напряжения и дискомфорта.

Заключение. Родители с низким уровнем толерантности к неопределенности более склонны выбирать неадаптивные способы совладания, что происходит на фоне усиления у них психической напряженности. В этом случае предпочитаемыми в поведении становятся «Бегство / Избегание» и «Дистанцирование», что в ситуации неопределенности, связанной с началом школьного обучения ребенка, может проявляться в задержках на работе сверх рабочего времени, принятии дополнительных обязанностей и т.п. Кроме того, чем более сложной воспринимается родителем задача, тем выше их склонность к планированию собственных действий с целью снижения психической напряженности.

Список использованной литературы:

1. Василенко, В.Е. Родительский и повседневный стресс у матерей детей раннего и дошкольного возраста / В.Е. Василенко // Консультативная психология и психотерапия. – 2021. – Т. 29, № 4. – С. 27–48.

2. Савенышева, С.С. Стрессоры повседневной жизни и семейное функционирование: анализ зарубежных исследований / С.С. Савенышева // Мир науки: интернет-журнал. – 2016. – Т. 4, № 3. – Режим доступа: http://mir-nauki.com/PDF/28PSMN616.pdf. – Дата доступа: 10.10.2024.

3. Леонов, И.Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта / И.Н. Леонов // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2014. – № 4. – С. 43–54.

4. Deater-Deckard, K. Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions / K. Deater-Deckard // Clinical Psychology: Science and Practice. – 1998. – Vol. 5 (3). – P. 314–332.

5. Byrne, K.A. Acute stress enhances tolerance of uncertainty during decision-making / K.A. Byrne [et al.] // Cognition. – 2020. – Vol. 205, № 104448. – P. 1–18.

Шаршнёва В.В., магистрант
Sharshaneva75@gmail.com
Космач В.А., профессор, доктор исторических наук
v.kosmach@tut.by
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК [613.842+613.843]-053.66

ПРИЧИНЫ ПЕРЕХОДА С ТАБАЧНЫХ СИГАРЕТ НА ВЕЙПЫ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

В статье изучаются причины, по которым подростки перестают курить табачные сигареты и начинают использовать вейпы. В результате исследования описаны различные мотивы, побудившие подростков заниматься вейпингом, а также их тип курительного поведения. Сделаны выводы о сложности и многогранности проблемы использования электронных сигарет в данной возрастной группе.

Ключевые слова: вейпинг, электронная сигарета, курение.

REASONS FOR SWITCHING FROM TOBACCO CIGARETTES TO VAPING AMONG TEENAGERS

The article examines the reasons why teenagers stop smoking tobacco cigarettes and start using vapes. As a result of the study, various reasons that prompted teenagers to engage in vaping, as well as their type of smoking behavior, are described. Conclusions are drawn about the complexity and versatility of the problem of using electronic cigarettes in this age group.

Keywords: vaping, electronic cigarette, smoking.

Введение. Стремительно набирает обороты новое подростковое увлечение – вейпинг.

Ранее начало употребления табака, затрагивает все функциональные системы организма подростков, воздействует на особенности формирования и течения психических познавательных процессов, определяющих успешность учебной деятельности. Но не только табакокурение является современной подростковой зависимостью, наряду с ним существует вейпинг [1].

Цель данной статьи – изучение причин побудивших подростков отказаться от табакокурения и начать заниматься вейпингом.

Материал и методы. Материалом послужили литературные источники по теме исследования. Использован метод сравнительного анализа и общенаучные методы – описания, обобщения и наблюдения,

Результаты и их обсуждение. Вейпинг происходит от английского слова «vaping», что буквально означает «парение», а содержательно — процесс курения электронных сигарет, испарителей и иных устройств подобного рода. В этом контексте вейпинг также нередко трактуется как новое направление, течение молодежной культуры, связанное с объединением курильщиков в группы и использованием различных устройств для парения веществ, имеющих самые разнообразные ароматические свойства [2].

Электронная сигарета (вейп) состоит из двух основных частей: батарейный блок (блок аккумуляторов, мод) и испаритель (атомайзер, картридж). Ток от батарейного блока переходит на нагревательный элемент в испаритель, что преобразует заправленную жидкость в пар. Внутри батарейного блока располагают: встроенный или съемный элемент питания и элементы управления питанием различной степени сложности в зависимости от типа блока. Напряжение подают вручную, путем нажатия кнопки. Испаритель - устройство для равномерной подачи жидкости от картриджа к нагревательному элементу (атомайзеру) и ее испарения. Он состоит из нагревательного элемента и фитиля, окруженных различными вспомогательными конструктивными приспособлениями.

Применяемые материалы: фехраль (кантал), нихром, нержавеющая сталь, титан, никель. В качестве фитиля применяют хлопок (вату), синтепон (устарело), кремнеземную или бамбуковую нить (устарело) [3].

НПЦ гигиены 18 лет проводит мониторинг табакокурения среди школьников с помощью национального репрезентативного опроса Global Youth Tobacco Survey.

В этом году исследователи измеряли уровень использования электронных сигарет (ЭС) детьми и подростками в 39 школах Беларуси. Всего опрошено 3493 учащихся 7-10 классов. Как показал мониторинг, электронные сигареты чрезвычайно популярны среди школьников подросткового возраста. Доля вейперов среди школьников составляет 15% от опрошенных.

Закономерно увеличивается число потребителей ЭС с возрастом. Критической отметкой, как свидетельствуют данные мониторинга, является 9 класс, то есть подростки в возрасте 15 лет чаще других школьников приобщаются к бездымному табаку. Число вейперов среди учащихся 9-х классов в 3,4 раза больше, чем среди семиклассников, среди учащихся 8-х классов в 2,4 раза больше, чем среди семиклассников. Почти в 2,5 раза больше девочек, чем мальчиков, не видят опасности в электронном курении (4,2% против 10,2%). С возрастом уменьшается сомнение во вреде такого вида курения, показывают данные опроса.

По мере взросления увеличивается количество подростков, не желающих бросать вейпинг, – число потребителей бездымного табака за пять лет среди подростков выросло в три раза [4].

Разберём причины популярности «вейпинга» у молодёжи. Как мы выяснили, основные причины следующие:

1. Подражание взрослым.
2. Попытки обойти поставленные запреты.
3. Влияние окружения.
4. Многие курильщики со стажем утверждают, что используют сигареты как способ снять стресс.
5. В некоторых исследованиях утверждается, что если использовать электронных сигарет, то окружающие не подвергаются пассивному курению [5].

В результате проведенного нами опроса выяснилось, что 54% опрошенных находятся в статусе «не курящих» и «не парящих».

Известно, что 39% подростков в прошлом курили табачные сигареты, и 22% из них перешли на вейпинг. Среди причин перехода выделяются простота использования электронных сигарет (13%), меньший вред для здоровья (8%) и стремление бросить табачные сигареты (7%). По мнению 51% подростков, табачные сигареты гораздо вреднее вейпов. Тем не менее, 97% учащихся убеждены, что вейпинг оказывает вред для здоровья. Кроме того, 92% респондентов считают, что вейпинг вызывает зависимость.

Для 5% опрошенных никакая причина парения не характерна. 21% респондентов имеют 3-ий тип курительного поведения: «Расслабление». Курят только в комфортных условиях. С помощью курения они получают «дополнительное удовольствие».

11% учащихся вейпят по 4-й типу – «Поддержка». Этот тип курения связан с ситуациями волнения, эмоционального напряжения, дискомфорта. Парят, чтобы сдержать гнев, преодолеть застенчивость, собраться с духом, разобраться в неприятной ситуации. Относятся к парению как к средству, снижающему эмоциональное напряжение.

3% респондентов используют вейп по 2-й типу – «Игра с сигаретой». Человек как бы «играет» в курение. Ему важны «курительные» аксессуары: зажигалки, пепельницы, сорт сигарет. Нередко он стремится выпускать дым на свой манер. В основном курят в ситуациях общения, «за компанию».

2% респондентов вейпят по таким типам как:

«Стимуляция». Курящий верит, что сигарета обладает стимулирующим действием: взбадривает, снимает усталость. Курят, когда работа не ладится. У курящих с данным типом отмечается высокая степень психологической зависимости от никотина.

«Жажда». Данный тип курения обусловлен физической привязанностью к табаку. Человек закуривает, когда снижается концентрация никотина в крови. Курит в любой ситуации, вопреки запретам.

«Рефлекс». Курящие данного типа не только не осознают причин своего курения, но часто не замечают сам факт курения. Курят автоматически, человек может не знать, сколько выкуривает в день, курит много. Курят чаще за работой, чем в часы отдыха; чем интенсивнее работа, тем чаще в руке электронная сигарета.

Обобщенная диаграмма причин побудивших подростков заниматься вейпингом (рис.).

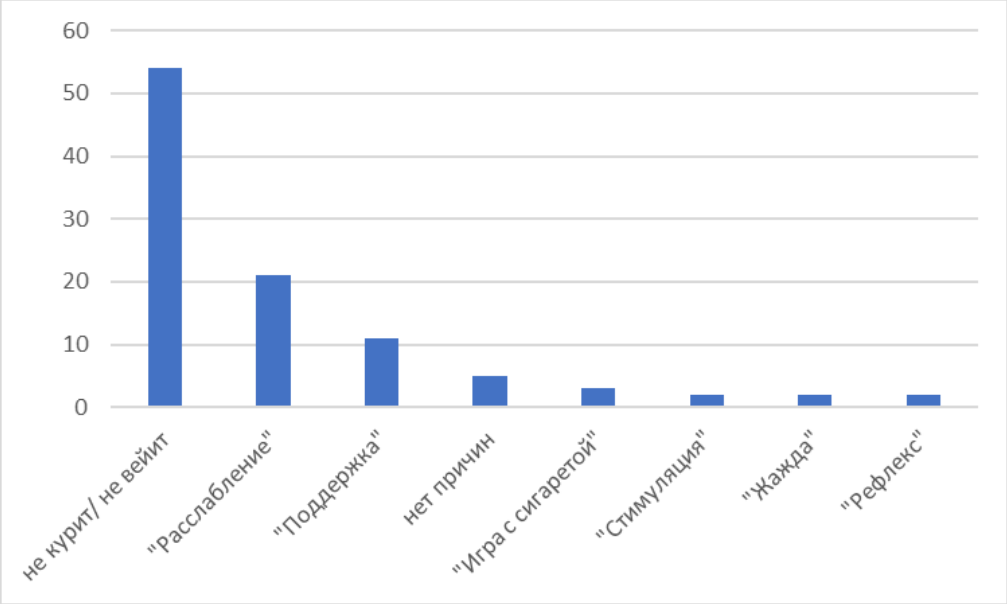


Рисунок – Курительное поведение (причины вейпинга)

Заключение. Выводы из проведенного опроса о причинах вейпинга среди подростков настоятельно подчеркивают сложность и многогранность проблемы использования электронных сигарет в данной возрастной группе. Большинство подростков находятся в статусе «не курящих» и «не парящих», что говорит о некурящей тенденции в обществе.

Данные показывают, что вейпинг распространен среди подростков, многие из которых перешли на него с табачных сигарет, мотивированные простотой использования и восприятием его как менее вредного стремясь бросить табачные сигареты.

В большинстве подростки вейпят для того, чтобы расслабиться, получить дополнительное удовольствие, что может свидетельствовать о недостаточной эмоциональной насыщенности подростковой жизни.

Известно, что подростки курят в ситуациях волнения, эмоционального напряжения и дискомфорта, что говорит о том, что они не умеют справляться со стрессовыми ситуациями по-другому. Важно научить подростков справляться со стрессом без вреда для здоровья.

Для некоторых подростков вейпинг связан не только с получением никотина, но и с социальными аспектами курения, такими как общение в компании или подражание курильщикам.

Для пользователей типа «Стимуляция» вейпинг может быть способом получения стимулирующего эффекта, который помогает справиться с усталостью, взбодриться и повысить концентрацию, что повышает необходимость проведения просветительских бесед по борьбе с усталостью, ученической мотивации.

Учащиеся парящие по типу «Жажда» имеют уже определенную зависимость, что говорит о необходимости проведения комплекса профилактических мероприятий с несовершеннолетними.

Эти данные позволяют лучше понять мотивации людей, курящих или вейпящих, и могут быть использованы для разработки программ по борьбе с табачной зависимостью и предоставления поддержки тем, кто желает избавиться от этой привычки.

Список использованных источников:

1. Табакокурение в среде подростков: воздействие на интеллектуальный и репродуктивный потенциал / П.Н. Большакова, С.Н. Черкасов // Проблемы стандартизации в здравоохранении – [Электронный ресурс]. – 2023. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/tabakokurenie-v-srede-podrostkov-vozdeystvie-na-intellektualnyy-i-reproduktivnyy-potentsial – Дата доступа: 17.10.2024.

2. Давлетшина, Л.А. Актуальные вопросы прикладного исследования вейпинга / Л.А. Давлетшина, М.В. Карманов // Вестник университета, 2022.- № 7. С.165.

3. Brandon T.H., Goniewicz M.L., Hanna N.H. et al. Electronic nicotine delivery systems: a policy statement from the American Association for Cancer Research and the American Society of Clinical Oncology. J Clin Oncol. 2015; 33(8): 952-63. DOI: 10.1200/JCO.2014.59.4465. Epub 2015 Jan 8. PMID: 25572671.

4. НПЦ гигиены: количество подростков-вейперов за пять лет выросло в три раза. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.sb.by/articles/npts-gigieny-kolichestvo-podrostkov-veyperov-za-pyat-let-vyroslo-v-tri-raza.html?amp=1. – Дата доступа: 17.10.2024.

5. Островская, И.В. Причины использования молодежью электронных систем доставки никотина в организм / И.В. Островская, Н.Г. Косцова, А.К. Хожатова // Здоровье мегаполиса – [Электронный ресурс]. – 2023. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-ispolzovaniya-molodezhyu-elektronnyh-sistem-dostavki-nikotina-v-organizm – Дата доступа: 22.02.2024.

Шерякова Т.Д., магистрант
sherakovatat@gmail.com
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9.616.89

ПРОБЛЕМА ИЗБЕГАНИЯ ТЕМЫ СМЕРТИ У ЛЮДЕЙ, СТРАДАЮЩИХ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Статья посвящена проблеме избегания темы смерти у людей, страдающих алкогольной зависимостью. В современном обществе вопрос смерти часто остается табуированным, что особенно заметно в контексте работы с алкогольной зависимостью. Алкоголь, как средство ухода от действительности, зачастую становится способом избежать размышлений.

Ключевые слова: смерть, отношение к смерти, избегание смерти, алкогольная зависимость, аддикция.

THE PROBLEM OF AVOIDING THE TOPIC OF DEATH IN PEOPLE, WITH ALCOHOL DEPENDENCE

This article is devoted to the problem of avoiding the topic of death, in the context of overcoming alcohol addiction. In modern society, the issue of death often remains taboo, which is especially noticeable in the context of working with alcohol addiction. Alcohol, as a means of escapism, often becomes a way to avoid thinking.

Keywords: death, attitude towards death, avoidance of death, alcohol dependence, addiction.

Введение. Проблема алкогольной зависимости является одной из наиболее актуальных и серьезных проблем в современном обществе [1]. Многие люди сталкиваются с этим заболеванием, которое не только разрушает их здоровье, но и приводит к социальным и эмоциональным проблемам. Однако, часто, при работе с психологом, клиенты избегают обсуждения темы смерти, что может затруднять процесс выздоровления.

Согласно когнитивно-поведенческому подходу, алкогольная зависимость и избегание темы смерти связаны с негативными убеждениями и мыслями у пациентов. Люди, страдающие от алкогольной зависимости, часто испытывают страх перед смертью и отказываются воспринимать ее как неотвратимое явление, смерть для таких людей становится “тем, что случится с кем угодно, но только не со мной”. Избегание темы смерти становится для них способом контролировать свои эмоции и прикрывать свои внутренние конфликты и страхи. При всем этом, сама тема смерти является остро табуированной в обществе и в то же время одной из значимых социальных тем, способных затронуть абсолютно все аспекты жизни [2].

Психологи, работающие с клиентами, страдающими от алкогольной зависимости, должны учитывать эту проблему и находить способы преодоления избегания обсуждения темы смерти. Одним из эффективных методов является работа над когнитивными искажениями у пациента. Клиентам предлагается анализировать свои убеждения о смерти, размышлять о своих страхах и ассоциациях с ней, чтобы изменить свое отношение к этой теме. Кроме того, важным аспектом является развитие навыков справляться с эмоциями и стрессом. Клиентам необходимо научиться открыто выражать свои чувства и мысли, а также находить здоровые способы реагировать на стрессовые ситуации.

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. В данной работе был сделан акцент на анализе отношения к смерти и поиске взаимосвязей со смысложизненными ориентациями. Так как с помощью выбранных методик можно оценить то, как взаимосвязаны определенное отношение к смерти и субъективное восприятие жизни [3,4].

При диагностике отношения к смерти у лиц с алкогольной зависимостью было установлено, что по шкале избегания смерти у 6 человек присутствует высокий уровень избегания, что составило 23% из общего числа пациентов. У 15 человек – средний уровень, что составило 61% от общего числа. 3 человека получили низкий уровень избегание смерти, что составило 16% от общего числа (рисунок 1).

Рисунок 1 – Результаты психологической диагностики «Отношение к смерти»

С учетом того, что данное исследования проводилась на пациентах УЗ “Витебского областного клинического центра психиатрии и наркологии”, страдающих алкогольной зависимостью и склонных давать социально желаемые ответы, результаты можно считать достаточно значительными. Для анализа смысложизненных ориентаций был использован «Тест смысложизненных ориентации (методика СЖО)» (Д.А. Леонтьев). были получены следующие результаты (рисунок 2):

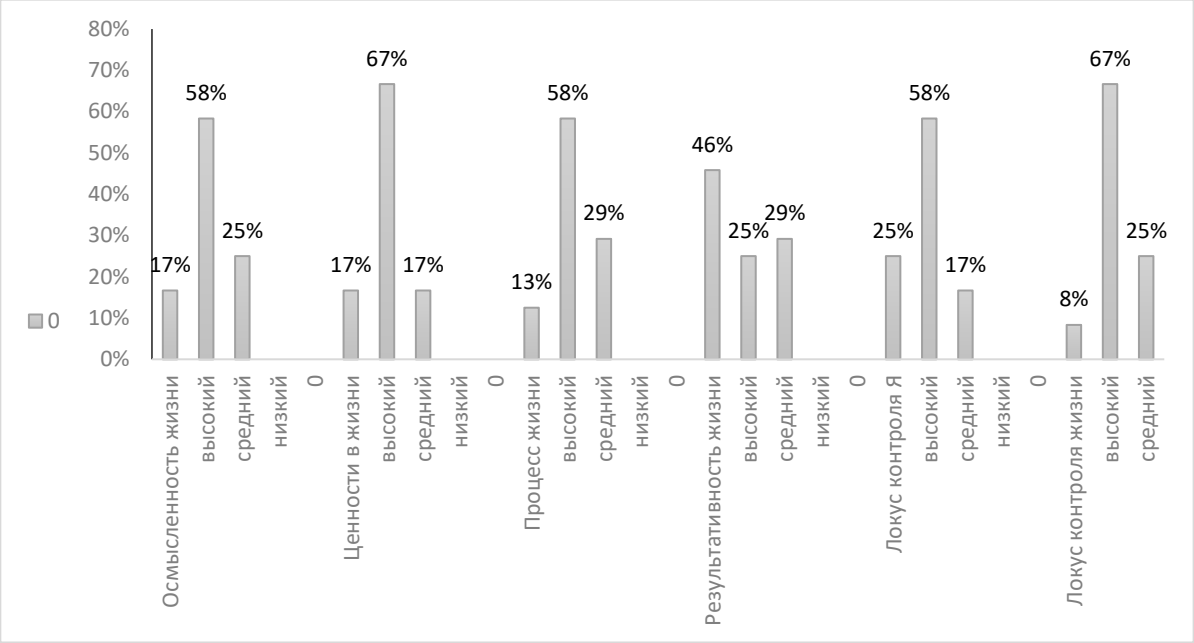


Рисунок 2 – Результаты психологической диагностики смысложизненных ориентаций

По методике «Смысложизненные ориентации» наиболее высокие баллы приходятся на шкалу «результативность жизни», преобладающее количество низких результатов приходится на шкалы «процесс жизни», «локус контроля».

Исходя из данных, полученных по двум методикам, для поиска статистически достоверных взаимосвязей между показателями был выбран метод статистической обработки (корреляционный анализ Спирмена), который показал наличие трех статистически значимых взаимосвязей.

Существует умеренная отрицательная связь локуса контроля жизни и избегающего принятия (rs = -,376, при p≤0,01). Наличие взаимосвязи этих показателей может свидетельствовать о том, что при потере человеком убеждённости в своих силах и уверенности в контроле собственной жизни, невозможно быть уверенным в своих решениях и быть не готовым к реализации своих планов. У человека повышается избегающее принятие смерти, что характерно для страха уйти сейчас, так и не успев реализоваться.

Присутствует умеренная отрицательная связь между оценкой процесса жизни и избегающим принятием смерти (rs = -,486, при p≤0,05). Это указывает на то, что чем больше человек удовлетворен процессом проживания жизни, тем меньше избегает мысли о её конечности.

Выявлена умеренная отрицательная связь между осмысленностью жизни и избегающим принятием (rs = -,348, при p≤0,01). В этом случае человек воспринимает смерть как естественный этап жизни.

Заключение. Таким образом, избегание темы смерти, в контексте работы с алкогольной зависимостью, является серьезным препятствием для процесса выздоровления. Психологи должны активно работать с этой проблемой, помогая клиентам изменить свое отношение к смерти, развивать умение справляться с эмоциями и находить здоровые способы реагировать на стресс. Одним из главных правил успешной работы с темой отношения к смерти

является необходимость уделять особое внимание психотерапевтическим отношениям. Невозможно провести качественную работу с человеком, если попытаться скрыть факт того, что все человеческое психологам не чуждо. Важно дать понять – человек не одинок в своих экзистенциальных рассуждениях и психолог может «подсветить» эту экзистенциальную проблему [5]. Только взяв контроль над своими мыслями и эмоциями, пациенты смогут преодолеть свою зависимость и вернуть себе здоровую и счастливую жизнь.

Список использованной литературы:

1. Короленко, Ц.П. Аддиктология: настольная книга / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – М.: Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига, 2012. – 536 с.

2. 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 с.

3. Завьялов, В.Ю. Психологические аспекты формирования алкогольной зависимости / В. Ю. Завьялов. – Новосибирск: Наука, 2002. – 198 с.

4. Лукомский, И.И. Психология хронического алкоголизма / И.И. Лукомский. – М.: Эксмо, 2009. – 328 с.

5. Ялом, И. Вглядываясь в солнце: жизнь без страха смерти / И, Ялом. – М.: Эксмо, 2023. – 384 с.

Шпак В.Г., доцент, кандидат педагогических наук
Garrievi4@tut.by
Воробьёв Д.В., магистр педагогических наук
Garrievi4@tut.by
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 378.147:796:004

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Проблемы овладения современными информационными и коммуникационным технологиями и их использование становятся одними из главных составляющих профессиональной подготовки современного специалиста в области физической культуры и спорта. Это требует разработки и внедрения в учебный процесс факультетов физической культуры и спорта профессионально-ориентированных программных и программно-педагогических средств и курсов. В статье рассмотрены ряд понятий и терминов, связанных с информатизацией образования, а также дистанционное обучение, которое стало актуальным в последние годы.

Ключевые слова: образование, информатизация образование, дистанционное обучение, компьютерная компетентность.

THE INFLUENCE OF EDUCATION'S INFORMATIZATION ON THE MAIN ASPECTS OF PHYSICAL EDUCATION SPECIALISTS' TRAINING

The problems of mastering modern information and communication technologies and their use are becoming one of the main components of the professional training of a modern specialist in the field of physical culture and sports. This requires the development and implementation of professionally-oriented software and software-pedagogical tools and courses in the educational process of the faculties of physical culture and sports. The article discusses a number of concepts and terms related to the informatization of education, as well as distance learning, which has become relevant in recent years.

Keywords: education, informatization of education, distance learning, computer competence.

Введение. В 21 веке происходят глобальные изменения во всех сферах нашей жизни. Основную роль в этих моментах играет быстрое развитие научно-технического прогресса, глобальная информатизация ведущих стран мирового сообщества.

Система информационных технологий представляет собой совокупность устройств, методов и средств, позволяющих манипулировать информацией вне мозга человека. Это компьютеры и программное обеспечение, различные устройства и системы связи.

В современном обществе информация играет одну из главных ролей, становится основой экономики, стабильное функционирование которой зависит от правильного решения комплекса проблем, которые связаны с обработкой информационного потока, развитием информационной индустрии и рыночных информационных систем. Базисом формирования информационного общества является развитие различной информационной техники, которое определяет следующие изменения, доказывающие о наступлении новой ступени информационного общества.

Информатизация образования – это процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационно–коммуникационных технологий, ориентированных на реализацию психолого–педагогических целей обучения и воспитания и используемых в комфортных и здоровье сберегающих условиях [1].

Информатизация физкультурного образования – процесс обеспечения сферы физической культуры методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания и используемых в здоровьесберегающих условиях [2].

Материал и методы. Средствами информатизации и коммуникации в физкультурно-образовательном процессе являются средства информационных и коммуникационных технологий, используемые вместе с учебно-методическими, нормативно-техническими и иными материалами необходимыми для реализации оптимальной технологии их педагогического использования.

Проблема освоения современных информационных и коммуникационных технологий и их использование становятся одной из главных аспектов профессиональной подготовки современного специалиста в области физической культуры и спорта. Для решения этой проблемы необходимо разработать и внедрить в учебный процесс факультетов физической культуры и спорта профессионально-ориентированных программных и программно-педагогических средств и курсов, содействующих усвоению специальных знаний, способствующих обогащению личного опыта их использования в профессионально-педагогической и спортивной деятельности.

В соответствии с новыми требованиями, учебные заведения должны содействовать выявлению и формированию компетенций, обучающихся основываясь на их личных умениях и интересах. Преследуя цель возможности влияния университета на ход профессионального становления будущего специалиста и самореализацию личности студента, возникает острая необходимость в создании новой образовательной среды, интерактивного образовательного пространства.

Результаты и их обсуждение. В практике высшего образования можно выделить три основные часто используемые технологии: кейс-технология, когда учебно-методические материалы комплектуются в специальный набор и передаются обучаемому для самостоятельного изучения (например, с периодическими консультациями у специальных преподавателей – тьюторов, в созданных для этих целей региональных учебных центрах или специальных учебных подразделениях); TV-технология, базирующаяся на использовании телевизионных лекций с консультациями у преподавателей – тьюторов; сетевая технология, базирующаяся на использовании сети Интернет, как для обеспечения обучаемых учебно-методическими материалами, так и для интерактивного взаимодействия

между преподавателем и обучаемым. Существуют и другие интерактивные технологии (например, обучение по переписке, по e-mail), однако они получили существенно меньшее распространение на практике [2].

Перспективным направлением в использовании возможностей информационных технологий для повышения качества профессиональной подготовки специалиста и развития личности студента в системе образования является дистанционное обучение (ДО), которое в идеале позволяет построить для каждого обучающегося индивидуальную траекторию обучения, что особенно актуально для образования в области физической культуры и спорта [3].

Под дистанционным обучением обычно понимают обучение с использованием информационных и коммуникационных технологий, при котором преподаватель и студент, опосредованно коммуницируя, реализуют общий учебный процесс, направленный на самообразование человека. Основываясь на таком понимании, дистанционное обучение весьма неплохо встраивается в общую образовательную систему. Целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа студента является основой образовательного процесса в дистанционном обучении. Основной задачей преподавателя становится – организовать деятельность студентов так, чтобы научить их в самостоятельном порядке работать с информацией, приобретать знания и их применять на практике. Студент должен понимать то, что руководство преподавателя является неотъемлемым на протяжении всего периода изучения дисциплины. Именно поэтому колоссальное значение в процессе дистанционного образования придается педагогическому сопровождению.

Основой для внедрения дистанционного образования в учебный процесс необходимо наличие компьютерной компетентности, как у студента, так и у преподавателя. Следует учитывать личностные качества студента, выраженные в знаниях о способах получения, переработки, передачи, хранения и представления профессионально обработанной информации с помощью компьютерных технологий.

Заключение. В настоящее время возникает большой интерес к теме перехода от традиционных средств и методов обучения к внедрению информационных и коммуникационных технологий в область физической культуры и спорта, минуя некоторые трудности, касающиеся организационных и материально-технических моментов. Включение информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс позволяет эффективнее осуществлять сбор, обработку и передачу информации, вести самостоятельную работу и самообразование, преобразовать содержания, методы и организационные формы обучения, подготовки высококвалифицированных спортсменов и судей, проведения физкультурно-оздоровительной работы с населением. Принимая во внимание стремление перманентного расширения сферы использования специалистами в сфере физической культуры и спорта информационных технологий, компьютерную компетентность необходимо рассматривать в качестве неотъемлемого компонента их профессиональной компетентности.

Список использованной литературы:

1. Информатизация общества: социологический анализ: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 115 с.

2. Рева, А. В. Особенности подготовки специалистов по физической культуре в условиях информатизации образования/ А. В., Рева // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2011 – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-podgotovki-spetsialistov-po-fizicheskoy-kulture-v-usloviyah-informatizatsii-obrazovaniya/viewer. Дата доступа: 27.09.2023.

3. Сергиенко, Е.Б. Роль дистанционного обучения в образовательном процессе // Адаптивная физическая культура, спорт и здоровье: интеграция науки практики: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. Часть II. – Уфа: РИУ БашИФК, 3 – 5 октября 2011 г. – С. 126.

Юнель С.А., кандидат психологических наук
iunel.lana@yandex.ru
ФГБОУ ВО «ПсковГУ», г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.99

АГРЕССИВНОСТЬ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме агрессивности в поведении подростков. Рассмотрен теоретический аспект проблемы агрессивности. Автор сравнивает понятия «агрессия» и «агрессивность», дает краткую характеристику подросткового возраста. В статье автор описывает особенности проявления агрессивности в старшем подростковом возрасте и его причины. Автор рассматривает агрессивность как способ адаптации подростка к критическим для него ситуациям. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей агрессивного поведения подростков.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, социализация, подростки, адаптация, тревожность.

AGGRESSIVENESS AND SOCIALIZATION IN OLDER ADOLESCENCE

The article is devoted to the problem of aggression in the behavior of adolescents. The theoretical aspect of the problem of aggressiveness is considered. The author compares the concepts of "aggression" and "aggressiveness", gives a brief description of adolescence. In the article, the author describes the features of aggression in older adolescence and its causes. The author considers aggressiveness as a way of adapting a teenager to critical situations for him. The results of an empirical study of the characteristics of aggressive behavior of adolescents are presented.

Keywords: aggression, aggressiveness, socialization, teenagers, adaptation, anxiety.

Введение. В современном российском обществе всё чаще встречаются случаи подростковой агрессии, девиантного поведения подростков, проявления вандализма, экстремизма и жестокости, что вызывает беспокойство и озабоченность у педагогов, родителей, всего общества.

Рассмотрим понятия агрессия и агрессивность. В Большом психологическом словаре агре́ссия трактуется, как «мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический, моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт» [1; 16].

И.А. Фурманов считает, что «агрессивность является готовностью, предрасположенностью человека к реализации агрессивной модели поведения, которая обеспечивает адаптацию человека, как один из способов удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации развития и жизнедеятельности (стресса, депривации, фрустрации)» [1; 59].

Подростковый возраст считается наиболее сложным и противоречивым, но в то же время наиболее значимым в онтогенезе человека. Главным его содержанием является переход от детства к взрослости. Все стороны развития подростка в это время изменяются, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки личности. Хухлаева О.В. выделяет в качестве ведущих психологических структур этого возраста не возрастные закономерности, а закономерности, связанные с индивидуальным формированием психики человека. Кризисный характер перехода от одного этапа формирования личности к другому обусловлен тем, что потребности и стремления, возникающие у субъекта в связи с образованием новых психологических структур, встречают препятствия на пути своего удовлетворения и, таким образом, оказываются нереализованными [3; 46].

Классические и современные представления о природе и механизмах агрессии подростков представлены в работах отечественных и зарубежных ученых: А. Бандура,

А. Басса, А. Дарки, Г.Э. Бреслава, Л.М. Барденштейн, Е.В. Гребенкина, Л.М. Семенюка, М. Кравцова, Б. Крэйхи, А.В. Ковальчука, М.Л. Мельниковой, Ю.Б. Можгинского, Л.Ф. Обуховой, Е.В. Ольшанской, А.А. Реана, Л.М. Фридман, Д.И. Фельдштейна, А. Фрейд, Н.М. Хлыстова.

В истории науки детская и подростковая агрессивность исследовалась, например, в трудах А. Фрейд, которая, опираясь на положения психоаналитической теории, изучала природу и динамику развития детской агрессивности. С точки зрения А. Басса, «агрессивное поведение для подросткового возраста представляет собой обычное явление. Оно в процессе социализации подростка выполняет ряд важных функций: освобождает от страха, помогает отстаивать свои интересы, защищает от внешней угрозы, способствует адаптации. Причем для развития личности ребенка и подростка опасны их результат и реакция окружающих» [4; 94].

Изучение личностных характеристик и особенностей поведения агрессивных подростков в исследованиях М.Л. Мельниковой, несмотря на их различие, позволило выявить некоторые общие черты. Например, «бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У этих детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение» [5; 48].

Главными причинами социальных, психологических и нравственных деформаций личности, как доказали многие ученые (А.А. Бандура, И.В. Дубровина, М.П. Квадрициус, М.П. Коренева, Р. Уотерс, А.С. Макаренко, Т.Д. Молодцова, А.В. Мудрик и др.) являются, прежде всего, недостатки семейного и школьного воспитания. Чаще всего склонность к агрессии у ребенка связана с явной или скрытой конфликтностью в семье, эмоциональным отвержением, тотальным и жестким контролем. Агрессивное поведение для подростка является своего рода протестом против «двойных стандартов» мира взрослых.

Материал и методы. В 2023 году нами было проведено исследование с целью изучения особенностей агрессивности подростков 14-15 лет. В исследовании приняли участие подростки (n=30) в возрасте от 14 до 15 лет школы-интерната. Целью эмпирического исследования являлось изучение особенностей агрессивности подростков. Гипотеза состояла в том, что агрессивность в подростковом возрасте может выступать, как способ адаптации к современным социальным условиям.

Использовались следующие методы исследования:

1. Теоретические (анализ научной психологической литературы, классификация и систематизация полученной информации по проблеме исследования).

2. Эмпирические (тестирование с помощью психодиагностических методик): методика «Агрессивное поведение» (П.А. Ковалев), методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев); Проективная методика «Дом, дерево, человек» (Д. Бак).

3. Методы обработки эмпирических данных: описательная статистика, интерпретационный метод.

Результаты и их обсуждение. Анализ полученных результатов показал следующее. Изучение агрессивности показало, что мальчики подросткового возраста по опроснику «Агрессивное поведение» имеют средний уровень агрессивности (81%), а девочки – низкий уровень агрессивности (80%), 20% – средний уровень агрессивности.

По опроснику «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А Ковалев) видим, что у мальчиков (47%) и девочек (57,5%) преобладает «Личностная агрессивность». Личностная агрессивность представляет собой готовность к проявлению личностной агрессивности особенно у девочек.

В тоже время выявление склонности к конфликтности и агрессивности, позволило выделить шкалу «Склонность к компромиссам».

Анализ результатов, полученных по проективной методике «Дом, дерево, человек» позволил выявить такие два наиболее выраженных показателя, как «незащищенность», «трудность в общении» и «тревожность», что говорит о трудностях социализации в данном возрасте и необходимости оказывать поддержку со стороны взрослых, но при наличии этого желания со стороны подростка (см. рисунок).

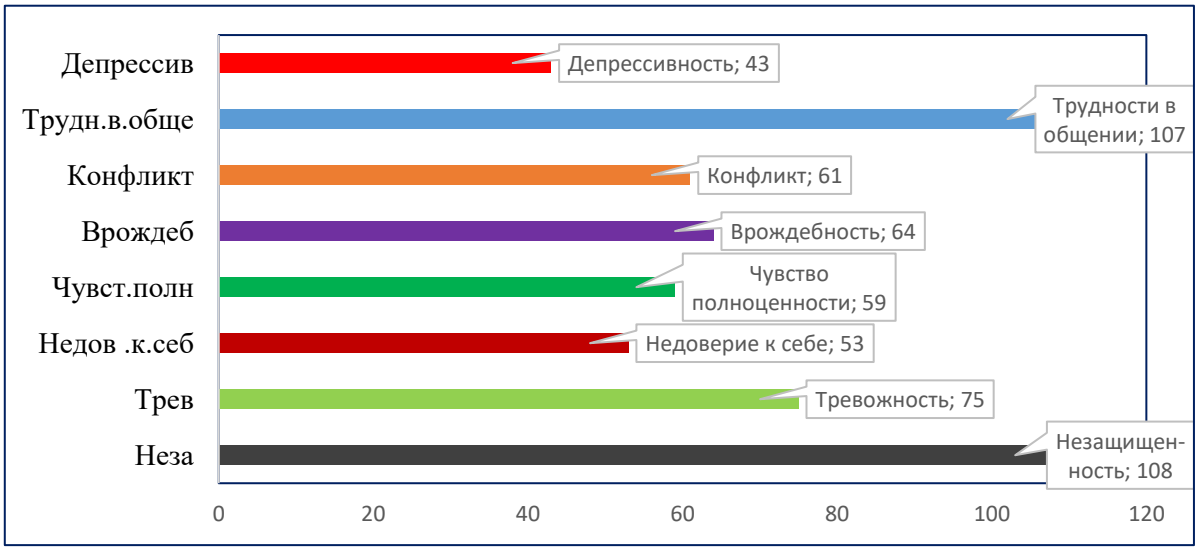


Рисунок – Результаты исследования с помощью методики «Дом, дерево, человек»

На диаграмме мы видим, что для испытуемых характерны чувства беззащитности, чувствительности, уязвимости, ранимости, а также эмоциональной неустойчивости, тревожности, враждебности, осторожности, подозрительности, конфликтности, зависимости от группы, от общественного мнения, недисциплинированность, плохой самоконтроль и др.

Заключение. Таким образом, агрессивность детей и подростков определяется как личностная характеристика, которая сформировалась в процессе развития личности на основе социального научения и является проявлением агрессивных реакций на разного рода раздражители. Поэтому агрессивное поведение – это обычное явление для подросткового возраста. Развитие агрессивности в подростковом возрасте детерминировано психобиологические факторы; социальными макро- и микрофакторами, а также психологическими особенностями личности. Проявления агрессивности определяются в первую очередь условиями воспитания, условиями социализации. Агрессивные проявления у подростков имеют особенности, обусловленные возрастом и полом. При расстройствах личности агрессивное поведение у детей и подростков достигает патологического уровня.

Список использованной литературы:

1. Мещеряков, Б. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Олма-пресс, 2004. – 632 с.
2. Фурманов, И. А. Детская агрессивность / И. А. Фурманов. – М.: Наука, 2002. – 192 с.
3. Хухлаева, О. В. Психология подростка / О. В. Хухлаева. – М.: Владос, 2008. – 313 с.
4. Басс, А. Концепция агрессии / враждебности / А. Басс, А. Дарки. – Екатеринбург: Феникс, 2003. – 585 с.
5. Мельникова, М. Л. Агрессивное поведение делинквентных подростков: детерминанты и условия коррекции: дисс. … канд. психол. наук / М. Л. Мельникова. – Екатеринбург: Нева, 2007. – 215 с.

Lautkina S.V., Associate Professor PhD in Psychology,
lautkinasv@vsu.by
Morozhanova M.M., PhD in Psychology,
morozhanovamm@vsu.by
Fengjuan Zhao, master's degree graduate
VSU named after P.M. Masherov Vitebsk, Republic of Belarus

УДК 316.4:372.46:372.3

INTERCULTURAL FEATURES OF COMMUNICATION AND SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS

The article deals with the problem of the development of speech and communication skills in preschoolers from the standpoint of their intercultural differences. The analysis of the results of significant differences between Chinese and Belarusian preschoolers in the level of speech development and communication styles is given.

Keywords. Cultural differences, preschool children, language development, communication skills, China, Belarus.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема развития речи и коммуникативных умений у дошкольников с позиций их межкультурных различий. Дается анализ результатов значимых различий между китайскими и белорусскими дошкольниками в уровне речевого развития и коммуникативных способностей.

Ключевые слова. Культурные различия, дети дошкольного возраста, языковое развитие, коммуникативные навыки, Китай, Беларусь.

Introduction. With the development of globalization, communication and interaction between different cultures are becoming more frequent, which makes the ability to communicate cross-culturally an important skill necessary for modern society. In this context, it is especially important to understand and respect cultural differences, especially in speech and communication styles. Speech is a complex mental function that mediates other mental processes, influences their formation and development, regulates human behavior, and shapes his personality. Since preschool age is a critical period for language acquisition and cultural assimilation, the speech and communication characteristics of preschoolers depend not only on their physiological and cognitive development, but also on the cultural environment in which they live. Thus, the study of speech and communication characteristics of preschoolers in various cultural contexts is of great theoretical and practical importance for promoting intercultural understanding and communication.

Material and methods. The purpose of this study was to study cultural differences in speech and communication between Chinese and Belarusian preschoolers. The sample of the study was preschoolers aged 4-6 years. In China, the sample consisted of 30 children from kindergartens in Shandong Province, and in Belarus, the sample consisted of 30 children from kindergartens in Vitebsk. Methods for diagnosing the development of children's speech: V.I. Yashina [1], a map of observations of the manifestations of communicative abilities in preschoolers A.M. Shchetinina, M.A. Nikiforova [2]. The data obtained were processed by descriptive statistics and the Student's T-test.

Results and their discussion. Comparing the average values according to the conducted methods, it can be noted that: the communicative qualities of personality among Belarusian preschoolers amounted to 7.1 points, while among Chinese children this indicator is higher – 8.09. Analyzing the average values for the indicator of communicative actions and skills, here

in the Chinese sample it was 7.73, and in the Belarusian one it was slightly lower – 7.27. Drawing conclusions about the general level of development of communication skills in preschoolers from China (average 71.7) higher than that of Belarusian children (average 65.1). These indicators correspond to the average level of development of communication skills. Consequently, according to the results of the conducted methodology, the Map of observations of the manifestations of communicative abilities, preschoolers from both samples are empathetic, friendly in communicating with each other, express a desire to communicate with both adults and peers, act as organizers, initiators of games, communication, and interaction.

The results of measuring communication skills in Chinese preschoolers amounted to 1.96, and in Belarusian – 2.56. Analyzing the features of sound reproduction, we also note that in Belarusian preschoolers it is also higher (average 2.6), while in Chinese preschoolers 2.36. Thus, it can be assumed that Belarusian children have better developed listening skills and they understand speech, they participate in communication more often on the initiative of others, they know how to use forms of speech etiquette.

To identify significant differences between the two groups, a t-test was used for independent samples. To identify significant differences between the two groups, a t-test was used for independent samples. According to calculations, statistically significant differences were obtained in terms of immediacy, direct: $t=4.416$, $p<0.001$. Consequently, Chinese preschoolers speak and act directly, more openly demonstrate their attitude towards people and problems; are more sincere in their statements, in expressing their feelings; openly declare their intentions. Differences were also found in the Confrontation indicator ($t=4.670$, $p<0.001$), which suggests that Chinese preschoolers are more boldly defending their position (but without conflict); they prove, argue, and try to convince of their rightness than Belarusian preschoolers. Perceptual skills are also higher in Chinese preschoolers ($t=2.38$, $p<0.05$), therefore, children strive to understand the other, his thoughts, feelings, they are more observant, aware of the characteristics of other children, adults.

Chinese preschoolers have a lower level of communication skills compared to their Belarusian peers ($t=-3.449$, $p<0.05$), which means activity in communication; the ability to listen, communicates taking into account the situation.

Thus, the study revealed significant differences in indicators of the formation of communication skills and the level of speech development between Chinese and Belarusian preschoolers.

Conclusion. In general, it can be said that Chinese preschoolers are characterized by a more active position in all respects – they are prone to leadership, are able to communicate avoiding conflicts, and are more emotionally prosperous. Belarusian preschoolers, on the other hand, are more sociable, sociable, and use their communicative abilities to communicate with both adults and peers. These findings emphasise the importance of taking cultural factors into account when designing educational interventions in cross-cultural contexts, and the need to adapt support for children's holistic development to their cultural contexts and social settings.

List of used literature

1. Alekseeva M.M., YAshina V.I. Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkol'nikov: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. i sred, ped. ucheb. zavedenij. – 3-e izd., stereotip. – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2000. – 400 s.

2. SHCHetinina A.M. Diagnostika social'nogo razvitiya rebenka : ucheb.-metodich. posobie. – Velikij Novgorod: NovGU im. YAroslava Mudrogo, 2000. – 88 s.

Li Kexin, master's student
likexin251@gmail.com
Krestsyaninova T.Yu., Associate Professor PhD in Biology
auta@bk.ru
VSU named after P.M. Masherov, Vitebsk, Republic of Belarus

УДК 159.9

THE SOCIAL STATUS OF CHILDREN IN CHINA AND BELARUS

The article is devoted to comparing the social status of Chinese and Belarusian children, as well as identifying the social, cultural and economic factors underlying the differences in social status, educational opportunities and psychological development of children in the two countries.

Keywords: the status of children; the status of China and Belarus; comparative social psychology.

СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ДЕТЕЙ В КИТАЕ И БЕЛАРУСИ

Статья посвящена сравнению социального статуса китайских и белорусских детей, а также выявление социальных, культурных и экономических факторов, лежащих в основе различий в социальном статусе, возможностях получения образования и психологическом развитии детей в двух странах.

Ключевые слова: статус детей; статус Китая и Беларуси; сравнительная социальная психология.

Introduction. As an important research field in Social Psychology, Child Social Status has a direct impact on children's self-esteem, self-confidence and social adaptability.

The definition of children's social status can be regarded as a multidimensional social phenomenon, whose connotation and extension not only involve the position of the individual in the social system, but also cover the rights, resources and social identity of the individual. The concept of social status usually follows the interpretation of different schools and has various ways of interpretation. For example, from the perspective of Functionalism, the existence of social status is a necessary condition for maintaining social stability, giving individuals the desired roles and functions, and promoting the overall functioning of the social structure. Meanwhile, Conflict Theory emphasizes that social status is caused by the unequal distribution of power and resources, which reflects the conflict of interests between classes and directly affects the survival and development of individuals [1].

In the analysis of children's social status, we can introduce a multi-dimensional classification framework to fully understand the complexity of the concept. From the perspective of family background, educational opportunities, legal protection and social care, children's social status is actually the result of multiple factors. Family background determines children's initial social status to a considerable extent, such as parents' education level, economic status and social network. It not only affects children's material conditions, but also may shape children's sense of self-worth in psychological identity [2].

Educational opportunities constitute another important dimension of children's social status. In this dimension, the fair distribution of educational resources is directly related to children's social development opportunities. Statistics show that children in China enjoy relatively rich educational resources at the stage of basic education, while children in Belarus are guaranteed equal educational opportunities by law, but the problem of regional differences in resource allocation is still significant. This difference is directly reflected in children's academic performance and social participation, and further affects children's social status [3].

The purpose of the study is to comparing the social status of Chinese and Belarusian children, as well as identifying the social, cultural and economic factors underlying the differences in social status, educational opportunities and psychological development of children in the two countries.

Material and methods. The research method of this study mainly adopts the combination of qualitative analysis and quantitative analysis, aiming to fully reveal the differences in the social status of children in China and Belarus and the underlying reasons. In the research process, first of all, we carried out a systematic literature analysis, by reviewing the existing research in related fields, to build a theoretical foundation, thus providing the necessary background support for this study.

This literature includes not only academic papers on the social status of children, but also relevant reports from international organizations such as UNICEF and WHO, which form a comprehensive understanding of children's rights and welfare [3; 4].

We used quantitative analysis methods to collect large amounts of data in the form of questionnaires to quantify children's social status in areas such as family, education, legal protection and social care. The questionnaire was designed in accordance with the principle of "Likert Scale" to ensure that the respondents' feedback could effectively reflect their true feelings and evaluations. In order to ensure the reliability of the data, we conducted random sampling of samples from different regions and reached statistical significance in the number of samples. The collected data were analyzed by correlation and regression analysis using SPSS software to ensure the scientific and objective results.

A series of interviews were also conducted with relevant professionals, including education authorities, social service agencies and researchers, in order to explore the actual impact of children's social status in depth. This qualitative approach helps us to truly understand the role of children in the social structure and the challenges they face in both countries. These interviews not only enrich the data sources of the research, but also provide the necessary background and explanation for the quantitative analysis, making the research results more comprehensive and three-dimensional.

Results and their discussion. When discussing the current situation of children's social status in China, family background, as an important influencing factor, obviously occupies a core position. Family background not only determines children's living conditions and psychological development at an early stage, but also profoundly influences their future social status. According to a sociological perspective, a family's economic status, educational level and cultural capital all constitute important pillars of a child's social status. Specifically, children from affluent families usually have access to higher quality educational resources, which include not only better schools, textbooks and teaching equipment, but also richer extracurricular activities and learning opportunities.

Through case studies of Chinese family backgrounds, it can be observed that the economic capital of families plays a particularly prominent role in children's education. For example, studies have shown that annual family income is positively correlated with children's academic performance, i.e. children from high-income families tend to outperform children from low-income families in academic performance [5]. This phenomenon is particularly pronounced in large cities, where the importance parents place on education and their ability to provide their children with specific educational resources directly shapes children's academic achievement as well as their long-term social adjustment.

On the other hand, the cultural capital of the family cannot be ignored. According to Pierre Bourdieu's theory, the cultural background of the family affects the socialization process of children. Reading habits in the family, the degree of emphasis on knowledge and the level of parental education all affect children's attitudes towards learning and awareness of social rules [6]. To be specific, well-educated parents tend to give children more support and guidance in

learning, which is not only reflected in their academic attention, but also in the cultivation of soft skills such as social communication ability and emotional management.

The diversity of family structure also has a new influence on children's social status. For example, the performance of single-parent families and reorganized families in social interactions is often limited by social prejudices against them, resulting in children may face unequal status in their peer group. Therefore, how to promote the social status of children from these family backgrounds through policies has become an important social issue at present [2].

When discussing the current situation of the social status of children in Belarus, the influence of family background as a core element on the social status of children is of great importance. Factors such as family structure, economic status and parents' level of education form the cornerstone of children's social status. In Belarus, in particular, the family is the basic unit of society, whose function is not limited to financial support, but also to provide emotional care and social recognition, an importance that is reflected in different socio-cultural contexts [4].

With regard to family structure, most families in Belarus are nuclear families, and the active participation and educational input of parents directly affect the socialization process of children. Studies have shown that there is a significant positive correlation between parents' education level in the family and children's academic achievement and social adaptability ($P<0.05$) [4]. For example, in urban areas, where parents generally have a higher education background, children are often able to receive more educational resources and social capital, thereby enhancing their social status. This phenomenon is particularly evident in families with better economic conditions, which are usually able to provide their children with better educational facilities and a richer cultural life.

Families' economic status also has a profound impact on children's social status. According to statistics, Belarusian middle class families attach significantly more importance to education than other economic classes, and the former usually provide their children with a better educational environment and more support for extracurricular activities. This phenomenon reflects that the accumulation of economic capital not only provides families with relatively stable living conditions, but also creates conditions for children to rise in social status. It is precisely because of the resources and advantages of middle-class families that children are in a more favorable social position in the process of growing up.

Conclusion. Through horizontal comparison of the social status of children under 13 years old in China and Belarus, it finds out the important role of variables such as education policy, family background and cultural tradition in influencing children's social status. Specifically, by deconstructing the social and economic backgrounds of China and Belarus, it is found that the two countries face different external challenges in the process of children's socialization [1]. For example, China faces the problem of uneven distribution of educational resources in the process of rapid urbanization. The results of the study show that children's social status is not only an important indicator of their personal growth and development, but also an important reference for measuring social equity and justice. By comparing the social status of children in the two countries, this study discusses the concept of Educational Equity. The study also points out that children's Social Identity is affected by their own social status, and the promotion of social status can also improve children's mental health [2]. The significance of this study lies in that it not only provides a new perspective and idea for the theoretical research of children's social status, but also provides important empirical basis and suggestions for educational policy makers, with a view to providing more abundant empirical reference for children's development in different cultural backgrounds. At the same time, this study will provide a more in-depth theoretical framework for future related studies, and promote the discussion of transnational children's social status, so as to make contributions to the realization of children's all-round development and the improvement of happiness.

List of used literature:

1. Bosen, M. A comparative study on the self-correction strategies of autism and normal children / M. Bosen // Language Strategy Studies. – 2019. – № 6(06). – P. 23-32.]
2. Toy, Ch. The positive significance of tax reduction for rental enterprises / Ch. Toy // China Real Estate. – 2021. – № 8. – P.367-384.
3. Mingfang, Yang. Food and Nutrition in China / Yang Mingfang // Injury-medicine. – 2022. – № 8(06). – P.128 -143.
4. Cheng, Yanhua. the social status of Chinese children / Yanhua Cheng // Journal of Leshan Normal University. – 2023. – № 38(08). – P. 84-89.
5. Wu, Feng. Comparative analysis of child guardian's cognition and legislative attitude towards child safety seat / Feng Wu // Injury-medicine (Electronic edition). – 2022. – №11(04). – P. 7-14.
6. Chen, Jiaxun. Comparison and Interpretation of Infant and Children's Knitwear standards / Jiaxun Chen // Dyeing and Finishing Technology. – 2021. – Vol. 43(11). P. 40-47.

Shmurakova M.E., PhD in Psychology,
shmurakova@mail.ru
Soveiko E.I., PhD in Pedagogical Sciences
evgeniasoveiko@gmail.com
Vitebsk Regional Institute for Education Development, Vitebsk, Republic of Belarus
Wulijiao, master's student
940058580@qq.com
VSU named after P.M. Masherov, Vitebsk, Republic of Belarus

УДК 364.04:159.942-057.875(510+476)

FEATURES OF ACADEMIC BURNOUT IN CHINESE AND BELARUSIAN STUDENTS

The article is devoted to the study of academic burnout in university students in China and Belarus; analysis of the main causes of academic burnout and study of the impact of academic burnout on students' academic performance, mental health and social adaptation. The article also shows the role of social support and individual differences in academic burnout. In the context of the globalization of the education system, the perception of academic stress, motivation and family expectations differ from culture to culture. The article provides an idea of the role of different cultures in academic burnout and reveals the universality and specificity of mental health problems among university students in different countries. An empirical study was conducted among 50 Chinese and 50 Belarusian university students, a total of 100 students. Differences in the demographic variables of academic burnout and social support and their relationships were analyzed using the Adolescent Academic Burnout Scale and the Social Support Rating Scale. The results revealed a significant negative correlation between academic burnout and social support among Belarusian and Chinese university students.

Keywords: academic burnout, social support, college students, academic stress, mental healthThe article is devoted to the problem.

ОСОБЕННОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ КИТАЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена исследованию академического выгорания студентов университетов Китая и Беларуси; анализу основных причин академического выгорания и изучению влияния академического выгорания на успеваемость студентов, психическое здоровье и социальную адаптацию. В статье также показана роль социальной поддержки и

индивидуальных различий в академическом выгорании. В условиях глобализации системы образования восприятие академического стресса, мотивации и ожиданий семьи различаются от культуры к культуре. Статья дает представление о роли различных культур в академическом выгорании и раскрывает универсальность и специфику проблем психического здоровья среди студентов университетов в разных странах. Эмпирическое исследование проведено среди 50 китайских и 50 белорусских студентов университетов, всего 100 студентов. Различия в демографических переменных выгорания в учебе и социальной поддержки и их взаимосвязи анализировались с использованием шкалы выгорания подростков в учебе и шкалы рейтинга социальной поддержки. В результате была выявлена значительная отрицательная корреляция между академическим выгоранием и социальной поддержкой среди белорусских и китайских студентов университетов.

Ключевые слова: академическое выгорание, социальная поддержка, студенты колледжей, академический стресс, психическое здоровье.

Introduction. With the development of global higher education, Academic Burnout (AB) has become one of the common psychological problems faced by college students. Academic burnout is not only manifested as emotional exhaustion, but also accompanied by apathy toward learning and a decreased sense of achievement [1]. The concept of Learning Burnout Syndrome originated from the theory of job burnout and was first proposed by Maslach et al. in their study of occupational burnout [2]. Pines and Kafry (1981) first proposed the concept of Learning Burnout in their study of college students, noting that college students are more prone to burnout during their school years than are professional workers [3]. Learning burnout is particularly associated with emotional burnout, which manifests itself as a gradual loss of interest in learning tasks and emotional detachment, which in turn affects academic performance. Learning burnout typically includes three dimensions: emotional fatigue, depersonalization, and low achievement. According to the burnout model proposed by Maslach and Jackson (1981), these three dimensions refer to students' fatigue with learning, loss of interest in learning and detachment from learning activities, and perceived difficulty in achieving academic success. Most studies in the existing literature have found that emotional fatigue is the most prevalent manifestation of academic burnout among college students, especially during periods of academic stress such as exam week or dissertation delivery. Low achievement, on the other hand, occurs more frequently among college seniors, especially during the pre-graduation period, when students may experience anxiety due to uncertainty about their future, which in turn affects their academic self-confidence.

The main causes of academic burnout include chronic academic stress, lack of autonomy and control, and a diminished sense of achievement. In addition, lack of external support, teachers' singular teaching styles, and high family expectations can exacerbate students' burnout. Individual psychological traits such as perfectionist tendencies and poor coping strategies are also important factors contributing to academic burnout. Social support is recognized as a key factor in preventing and alleviating academic burnout. Studies have shown that emotional and instrumental support from families, teachers, and peers can significantly reduce students' emotional exhaustion and enhance their motivation to learn. Emotional support alleviates students' negative emotions, while instrumental support helps students overcome specific difficulties in learning. A good social support system can also increase students' self-confidence and help them develop positive attitudes toward learning, thus reducing the occurrence of burnout.

Studying college students' learning burnout has important theoretical and practical significance, especially in current higher education, where the phenomenon of learning burnout is exacerbated by the academic pressures, mental health problems, and uncertainty of future career development faced by college students. First of all, improving academic performance is an important motivation for studying academic burnout.Schaufeli et al. (2002) pointed out that

the manifestations of academic burnout include emotional depletion, learning alienation, and decreased sense of achievement, which directly affects students' learning efficiency and academic performance. Dyrbye et al. (2005) found that students who have been in a state of burnout for a long period of time are more likely to have psychological problems such as anxiety and depression [4]. In addition, future career development is also closely related to learning burnout, and Salanova et al. (2010) pointed out that learning burnout may continue into future careers, affecting students' motivation and sense of achievement [5].

Therefore it is crucial to study college students' academic burnout. This survey will quantitatively analyze the prevalence, causes and influences of college students' academic burnout to provide a basis for developing effective interventions. By analyzing the data, schools and related education departments can design more intervention programs to help students alleviate academic stress and enhance their academic performance and mental health.

Material and methods. To solve the research problems, a set of complementary methods was used: study and analysis of scientific literature on the problem under study; empirical research – The Adolescent Learning Burnout Scale (Yan Wu and Xiaoyang Dai); Social Support Scale for Adolescents (Yeh Yuemui and Dai Xiaoyang). The study involved 50 Chinese and 50 Belarusian university students, a total of 100 students.

Results and their discussion.

The conducted research showed the following results. There is a significant difference between Chinese and Belarusian university students in terms of study burnout. Belarusian university students have higher levels of burnout than Chinese university students, with significant differences in learning detachment and no significant differences in physical and mental exhaustion and low achievement subscales. Academic detachment is defined as a loss of interest in learning or even a negative attitude towards learning. This state often manifests itself in behaviors such as avoiding learning tasks, reducing classroom participation, and neglecting academic responsibilities. Academic alienation significantly affects students' academic performance, mental health and social adjustment.

There is a significant negative correlation between learning burnout and social support among Belarusian college students and Chinese college students. The significant negative correlation between study burnout and social support among Belarusian and Chinese college students means that among student groups in these two countries, the higher the level of social support, the lower the degree of study burnout. Despite the different cultural backgrounds of China and Belarus, the negative correlation between academic burnout and social support is consistent among students from both countries. This shows that social support has a general role in alleviating learning burnout. Chinese culture is more collectivistic, with family and group support being very important for students; while Belarus may tend to be more individualistic and independent, but social support is considered important in both cultures in mitigating study burnout.

Table 1 – Correlation Between Social Support and Academic Burnout for Belarusian College Students

		Total Academic Burnout Score	Total Social Support Score
Total Academic Burnout Score	Pearson Correlation	1	-.357*
	Significance (2-tailed)		.011
	N	50	50
Total Social Support Score	Pearson Correlation	-.357*	1
	Significance (2-tailed)	.011	
	N	50	50
*Note: Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

Table 2- Correlation Between Social Support and Academic Burnout for Chinese College Students

		Total Academic Burnout Score	Total Social Support Score
Total Academic Burnout Score	Pearson Correlation	1	-.354*
	Significance (2-tailed)		.012
	N	50	50
Total Social Support Score	Pearson Correlation	-.354*	1
	Significance (2-tailed)	.012	
	N	50	50
*Note: Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

The study also found that gender did not have a significant impact on burnout and social support among Chinese and Belarusian university students.

Conclusion. The results of this study show that there are significant differences between Chinese and Belarusian university students in terms of study burnout. Belarusian university students had significantly higher levels of burnout than Chinese university students, especially in the dimension of academic detachment. However, the dimensions of physical and psychological exhaustion and low achievement were not significantly different between the two countries. In addition, gender did not show a significant effect on burnout and social support among both Chinese and Belarusian students, suggesting that gender is not a key factor influencing burnout. Finally, there was a significant negative correlation between academic burnout and social support, with higher social support being associated with lower levels of academic burnout in both China and Belarus. This suggests that social support plays an important role in mitigating academic burnout, and in particular has a positive effect on reducing academic alienation.

List of used literature:

1. Schaufeli, W. B. Burnout and engagement in university students: A cross-national study / Wilmar B Schaufeli, Isabel M. Martínez, Alexandra Marques-Pinto, Marisa Salanova, Arnold B. Bakker // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 2002. – 33(5). – p.464-481.

2. Maslach, C. The measurement of experienced burnout / Christina Maslach, Susan E. Jackson // Journal of Occupational Behavior. – 1981. – №2(2). – c.99-113.

3. Pines, A. Burnout: From tedium to personal growth / Ayala Malakh-Pines, Elliot Aronson, Ditsa Kafry. – Free Press. – 1981. – 229p.

4. Dyrbye, L. N. Medical Student Distress: Causes, Consequences, and Proposed Solutions / Liselotte N Dyrbye, Matthew R Thomas, Tait D Shanafelt // Mayo Clinic Proceedings. – 2005. – Dec; 80 (12). – p.1613-1622.

5. Salanova, M. How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement / Marisa Salanova, Wilmar B Schaufeli, Isabel M. Martínez, Edgar Bresó // Anxiety, Stress, and Coping. – 2010. – 23(1). – p.53-70.

Wanlong Sun, master's student
754318759@qq.com
Krestsyaninova T.Yu., Associate Professor PhD in Biology
auta@bk.ru
VSU named after P.M. Masherov, Vitebsk, Republic of Belarus

УДК 159.9

THE MOTIVES BEHIND CHOOSING THE PROFESSION OF A PSYCHOLOGIST

This article provides an in-depth analysis of the reasons that encourage psychology students to choose their profession

Keywords: motivation, motives for choosing a profession, early decisions.

МОТИВЫ, СТОЯЩИЕ ЗА ВЫБОРОМ ПРОФЕССИИ ПСИХОЛОГА

В данной статье проводится глубокий анализ причин, которые побуждают студентов-психологов выбирать свою профессию

Ключевые слова: мотивация, мотивы выбора профессии, ранние решения.

Introduction. The field of psychology has witnessed a significant surge in interest among young professionals. This growing trend begs the question: what drives individuals to pursue a career in psychology? Understanding the motivations behind this choice is not only crucial for the development of tailored educational programs but also for guiding students towards a fulfilling professional path.

Choosing a profession is one of the most important events that largely determine a person's life path. Professional self-determination is a part of the life self-determination of the individual as a whole, the choice of lifestyle, profession, as well as its entry into both professional and social groups [1]. The nature of this choice is influenced by many different factors, such as inclinations, the level of claim to public recognition, informativeness, the position of older family members, however, scientists agree that the determining role is assigned to the family. Parents can either consciously transfer their own knowledge and ideas to their children, or completely unconsciously. Is it safe to say that the choice of profession is an absolutely free, conscious decision of the individual? For the first time, E. Bern said that a person's life has a certain scenario, and his actions are programmed [2]. Based on this, according to transactional analysis, a person's choice of profession is also programmed by her scenario, however, there are few studies devoted to this problem. Is it possible that the specific decisions that a child makes in deep childhood in response to the instructions of his parents can determine the direction of his activities? Often, the choice of a profession is inadequate, which leads to dissatisfaction with it, the inability of a person to reveal his full potential in work. It is for this reason that the correct identification of a child's professional interests and inclinations is so important. The reasons for an inadequate choice of a professional path may be external or social factors that prevent the implementation of a choice based on the interests of the individual, as well as internal or psychological factors caused by a student's lack of awareness of his own inclinations, or inaccurate ideas about the content of future activities. In addition, there is a possibility that a person lives as if not his life, follows a path that is not really close to him, but he can no longer change it, which is why it is so important to understand how strong the decisions we make in early childhood are [3].

The purpose of the study is to study the early motives that motivate psychology students to choose their profession.

Material and methods. This study used a literature review and a questionnaire to analyze the motives for choosing a profession, with a sample of 100 students of psychological

specialties of the Faculty of Social Pedagogy and Psychology of Establishment of education “Vitebsk state university named after P.M. Masherov". The study involved 100 people, including 7 men (7%) and 93 women (87%) in the age range from 18 to 28 years. There are no gender restrictions in this study, so the sample can be considered normal. Students of exclusively psychological specialties participated in the study. The nature of the sample is due to the fact that students' early decisions can be diagnosed to a greater extent than those of established psychologists, whose early decisions have already been independently determined and overcome by them.

Descriptive statistics, correlation analysis, verification of the mediating effect and verification of the mitigating effect of the data were carried out using SPSS and AMOS software.

Results and their discussion. As part of the theoretical study, the following main motivational components of choosing a profession as a psychologist were identified: helping people; human cognition; self-knowledge and self-help; a sense of vocation; an accident; an interest in psychological knowledge; the main values in the profession; the ability to provide assistance to people; human Cognition; self-knowledge and self-development; prospects for the application of knowledge; scientific activity; absent; child/an adult decision-making choice [4].

The subjects were asked to undergo the "Children's Thoughts" methodology developed by the Institute of Systemic Counseling. This technique is aimed at identifying an early decision of the personality. Using the "Children's Thoughts" technique will make it possible to trace whether there is an influence of early decisions on the content of choosing a profession as a psychologist, and if so, what is the nature of this influence. The subjects need to evaluate 50 statements on the scales "often", "sometimes", "never", on the subject of how often such thoughts visit them.

The technique allows you to diagnose the severity of the following early decisions, each of which includes several statements: "Don't be/don't live"; "Don't grow up"; "Don't be a child"; "Don't reach"; "Don't be close"; "Don't be healthy"; "Don't be yourself"; "Don't be significant"; "Don't belong"; "Don't think"; "Don't feel it".

The processing of the obtained data was aimed at finding the dependence of the content of the choice of a psychologist's profession on children's decisions. The most pronounced indicators for early decisions were selected for analysis. As methods of statistical analysis used to identify the influence of early decisions on the choice of profession, Multinomial logistic regression was applied, since the object of the study was the influence on nominal scales.

The causal relationship has exactly this sequence, since early decisions are made by a person earlier (up to 6 years old) than decisions about choosing a profession. As a result of data processing, a relationship was revealed only between the age of making a decision about choosing a profession and the decisions "Don't be a child" and "Don't be yourself". The overall significance coefficient of the likelihood ratio test is 0.048. Since $p > 0.05$, this allows us to talk about the presence of a statistically significant influence of the factor on the dependent variable. It is for the solutions "Don't be a child" and "Don't be yourself" that the significance is below 0.05. As shown in Table 2, people with early decisions "Don't be a child" and "Don't be yourself" make decisions about choosing a profession of a psychologist more often in adulthood (83.3% and 87.5%) than in childhood (16.7% and 12.5%).

When analyzing the relationship of the remaining early decisions with the contents of the choice of the profession of a psychologist, no influence was found, since the significance turned out to be higher than 0.05. Thus, we can say that people with early decisions of "Don't be a child" and "Don't be yourself" more often made a decision about choosing a profession as an adult [5].

Conclusion. The main objective of this study was to find a possible connection between early decisions and the content of choosing a profession as a psychologist. Based on the

hypothesis of the study, it can be assumed that the choice of profession is based on scenario prerequisites, therefore, the first stage of data analysis was the verification of this assumption. As a result of processing the data obtained during the study, a relationship was revealed between the age of making a decision about choosing a profession and the decisions "Don't be a child" and "Don't be yourself". The found dependence makes it possible to assume that people with attitudes of "Not being a child" and "Not being themselves" tend to make career choices in adulthood more often than when they were children. The decisions "Don't be a child" and "Don't be yourself" most severely limit and negate the spontaneity of a personality, its ability to be arbitrary, the ability to feel free in its choices, dreams and aspirations. In response to the order not to be a child, a person may decide that he will never do anything childish again, which also implies such a simple action, characteristic of almost every child, as dreaming. In games, dreams, children try on different images, roles, professions, at this moment for the first time a vague idea of who the child sees himself, the first aspiration, is laid.

In other words, in dreams, games, a choice is born. "Don't be yourself" – don't be who you are, stop wanting what you want. As a result of such a limiting attitude, childhood ceases to generate far-reaching actions. Deprived of the opportunity to dream in childhood, a person approaches the stage when it becomes necessary to determine the choice of a future profession, place of study, with an absolute misunderstanding of what is interesting to him, what he wants to devote himself to, who he generally, in general, sees himself in the future [6].

As it was revealed during the analysis, early decisions are closely related to the Adult age of decision-making in general. One possible explanation for this connection is that having an early decision, a person gets the opportunity not to reflect on their own decisions as Childish.

In contrast to the assumption that there are links between early decisions and the choice of a psychologist's profession, in the future, the probability that the basis for choosing a psychologist's profession is the need to actualize the potential of the individual will be considered.

List of used literature:

1. Bogdanov, R. A. The concept of personal and professional self–determination of high school students before entering college / R. A. Bogdanov // Universum: Psychology and Education. – 2018. – № 9(51). – P. 1 – 4.
2. Bogomolova, O. Yu. (2019). The problem of motivational readiness to choose a profession among university students / O. Yu. Bogomolova // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. – № 8(2 (27)). – P. 302–304. DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0070
3. Bukhalenkova, D.A. Features of self-esteem in adolescents with different understanding of success / D.A Bukhalenkova // National Journal of Psychology. – 2018. – №3(31).- P. 148-157. DOI:10.11621/npj.2018.0314
4. Burshinov, A.O. Analysis of motives for choosing a profession among fourth-year students of the Faculty of Clinical Psychology / A.O. Burshinov // Personality in a Changing World: Health, Adaptation, development. – 2015.- № 3(10), – P. 102–105.
5. Evans, L. Professionalism and development of specialists in the field of education / L. Evans // British Journal of Educational Research. – 2008. – № 56(1). – P. 20-38.
6. Hui, E. Self-Determination as a Psychological and Positive Youth Development Construct / E. Hui // The Scientific World Journal. – 2012. 759358. doi: 10.1100/2012/759358

Wu Hong, master's degree graduate
love.kafedra@mail.ru
Strelenko A.A., Associate professor, PhD in Psychology,
love.kafedra@mail.ru
Potasheva J.L., senior lecturer
love.kafedra@mail.ru
VSU named after P.M. Masherov, Vitebsk, Republic of Belarus

УДК 159.9

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL BURNOUT AND ROLE CONFLICTS OF MEDICAL WORKERS

The article is devoted to the problem of emotional burnout and role conflicts among medical personnel. The purpose of the article is to identify the relationship between emotional burnout and role conflicts among medical personnel. The analysis provides a better understanding of the ways in which emotional burnout and role conflicts interact and the impact of this interaction on mental health and the effectiveness of medical workers.

Keywords: emotional burnout, role conflict, medical workers.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И РОЛЕВЫХ КОНФЛИКТОВ У МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

Статья посвящена проблеме эмоционального выгорания и ролевых конфликтов у медицинского персонала. Цель статьи – выявить взаимосвязь между эмоциональным выгоранием и ролевыми конфликтами у медицинского персонала. Проведенный анализ позволяет лучше понять способы взаимодействия эмоционального выгорания и ролевых конфликтов и влияние этого взаимодействия на психическое здоровье и эффективность работы медицинских работников

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, ролевой конфликт, медицинский персонал.

Introduction. With the continuous development of the healthcare industry, the work pressure of medical workers, especially nursing staff, has grown significantly, triggering widespread concern. Among them, emotional burnout and role conflict are two key factors affecting the mental health and work efficacy of medical workers, and their existence poses a potential threat to the stability and efficiency of the entire healthcare system.

Emotional burnout refers to an individual's feeling of exhaustion and frustration, and loss of enthusiasm and satisfaction in their work due to prolonged work stress and emotional depletion. In the healthcare field, caregivers face a tremendous amount of emotional labour in providing a continuum of patient care, resulting in a high vulnerability to symptoms of emotional burnout. This not only affects the health and well-being of individual caregivers, but also their job satisfaction, job performance, and even the quality of patient care in relation to healthcare safety and service quality.

Role conflict occurs when individuals are faced with a set of conflicting responsibilities. In the nursing field, such conflicts may arise from different expectations of caregivers, such as the conflict between managerial responsibilities and patient care work, or work-family life balance issues. Role conflict not only exacerbates the stress of the job, but may also lead to a decrease in nursing staff's career satisfaction, which in turn causes an increase in career turnover and poses a challenge to the stable operation of healthcare organisations.

The purpose of the article is to identify the relationship between emotional burnout and role conflicts among medical personnel.

Material and methods. In order to accurately measure the extent of emotional burnout and role conflict, the study will use two main instruments: 1) emotional burnout: the Maslach

Burnout Inventory (MBI), a widely accepted and applied scale to assess three dimensions of emotional burnout: emotional exhaustion, depersonalisation, and diminished personal fulfilment; 2) Role Conflict: The Role Conflict Scale (RCS) was used to assess role conflict. This scale measures the degree of conflict between work roles and personal life roles, as well as inconsistent expectations between roles. The study was conducted at the Nanjiang County Maternal and Child Health Hospital. The total number of participants in this study was 55, with a majority of females (86.3 per cent) and fewer males (13.7 per cent). In terms of age distribution, the majority of participants were concentrated in the 26 to 30 year old age group at 52.9 per cent, followed by the 31 to 40 year old group at 33.3 per cent. In terms of years of working experience, more than half of the participants (56.9%) had 5 to 10 years of working experience, while more than 25% had more than 10 years of working experience.

Results and their discussion. Job Burnout/Burnout Scale: the mean score for male respondents on this scale was 62 with a standard deviation of 21.24, and the mean score for female respondents was 54.86 with a standard deviation of 15.15. Although the mean score for males was slightly higher than that of females, suggesting that males may be experiencing higher levels of burnout to some degree, the sig value of 0.28 obtained from the t-test exceeded the common significance level criteria (e.g., 0.05), suggesting that the gender difference in job burnout is not statistically significant.

Work-Family Conflict Scale: In this section, the mean score for male respondents was 27 with a standard deviation of 6.76, while the mean score for female respondents was 19.82 with a standard deviation of 6.86. Here, the mean score for males was significantly higher than that of females, implying that males may experience more work-family conflict The sig value of the t-test is 0.01, which is less than 0.05, indicating that this gender difference is statistically significant.

Total Score: Summing the scores from the Burnout and Work-Family Conflict scales, the mean total score for male respondents was 74 with a standard deviation of 27.13, while the mean total score for female respondents was 59.68 with a standard deviation of 20.00. Once again, males had a higher mean total score than females, and the sig value for the t-test was 0.1, which, while suggesting that males may be more stressed overall in these areas, the significance level of this difference fails to meet the conventional 0.05 standard.

It can be observed from these data that although males scored higher than females on the job burnout/burnout scale, the gender difference did not reach statistical significance. However, in terms of work-family conflict, males were significantly higher than females, which may indicate that males face greater challenges in balancing work and family. And the analyses of the total scores tended to support this finding, although the gender differences did not quite reach statistical significance. These results suggest that while both men and women may experience burnout and work-family conflict, the weight and impact of these experiences may vary by gender. Therefore, developing responses and intervention programmes that take gender differences into account may be more effective in mitigating these problems.

After carefully analysing the data on job burnout and family conflict among staff of different age groups in the workplace environment of a hospital in China, we noted that staff in the age group of 41-50 years old showed a significantly lower mean (31.00) and higher standard deviation (19.80) for job burnout, although the overall F-test results were not significant, which may reflect the fact that staff in this age group face professional and family responsibility-related stresses in this age group, which may reflect greater individual differences and the need for more targeted support from managers. Comparatively, the mean and standard deviation of work-family conflict did not vary much across all age groups, suggesting similar experiences across age groups, which suggests that management strategies for balancing work and family life in the Chinese workplace need to be implemented for all employees. These findings are highly instructive for managers in the Chinese cultural context, pointing towards the inclusion

of flexible and nuanced policies in workplace support systems that address the needs of different ages and career stages, as well as the reinforcement of comprehensive measures to promote health and psychological well-being in the workplace, with the aim of improving employees' work effectiveness and overall quality of life.

Through subgroup statistical analyses of burnout, family conflict, and overall satisfaction for specific groups, we observed that employees with 5-10 years of experience had the highest mean values for burnout, suggesting that employees may face more serious burnout problems during this period. Similarly, employees in this job range also showed higher means for family conflict, and although these findings are not statistically significant, they point to the possibility that this particular job range may be a peak stressful period in an employee's career. Management interventions targeted at employees during this critical period, such as career development guidance, family support policies, and mental health resources, are critical to alleviating these stresses and enhancing employees' work-life satisfaction.

In our data analyses, the relationship between average monthly night shift days and job burnout, family conflict, and overall satisfaction was examined. The analyses revealed that although there was no significant difference in the effect of the number of monthly night shift days on burnout across frequencies (F=0.92, significance=0.44), those employees who averaged more than three days of night shifts per month tended to report higher levels of conflict on the Work-Family Conflict Scale, which may suggest that there is some degree of correlation between the frequency of night shifts and family discord, especially for the group whose average night shifts group with 3-6 days had the relatively lowest scores (F=2.41, significance=0.08), a trend that is not significant but still noteworthy. Similarly, in terms of total scores, although not statistically significant (F=1.56, significance=0.21), the lower mean total scores in the 3-6 day night shift group reflect possible negative impacts, suggesting that adjustments may be needed to night shift working arrangements and employee support measures. These suggestions could help to promote work-family life balance, as well as improve employees' job satisfaction and well-being. Although the statistical results suggest low variability, managers should pay attention to the real-world implications behind these non-significant trends and carefully formulate HR policies to best support the well-being and productivity of night-shift employees.

From the comparison of the data, we can observe the impact of different levels of education on job burnout, family conflict, and overall satisfaction. Specifically, employees holding a college degree had a slightly higher mean on the job burnout/burnout scale (61.73) than those with a bachelor's degree (54.23), although this difference was not statistically significant (F=1.92, significance=0.17). This could mean that employees with tertiary qualifications are more likely to feel burnout compared to those with undergraduate qualifications, but the difference is not decisive.

Similarly, in terms of work-family conflict, the mean of conflict reports of employees with tertiary qualifications (22.09) was slightly higher than those with undergraduate qualifications (20.45), although this difference also did not reach statistical significance (F=0.44, significance=0.51). This suggests that academic qualifications do not have a significant impact on employees' perceptions of work-family conflict, or that this impact is not significant.

In the overall satisfaction rating, i.e., the total score, the mean value of employees with college degrees (68.818) is also higher than that of employees with bachelor's degrees (59.68), and even shows a certain trend, although again, this does not meet the criterion of statistical significance (F=1.60, significance=0.21). This indicates that, as a whole, employees with tertiary qualifications may feel relatively less satisfied with their work environment.

This data analysis reveals a correlation between overall satisfaction and the dimensions of job burnout and family-work conflict. Specifically, the Pearson correlation coefficient between the overall score and the Job Burnout/Burnout Scale was 0.965, indicating a very high positive

correlation, and the correlation was significant at the 0.01 level of significance. This implies that job burnout is strongly correlated with overall satisfaction and that an increase in job burnout is strongly linked to an increase in overall satisfaction. Similarly, the correlation coefficient between the total score and the Work-Family Conflict Scale was 0.814, which was also significant at the 0.01 significance level, implying that elevated levels of work-family conflict will likely decrease overall satisfaction.

In addition, the correlation coefficient between the Job Burnout/Burnout Scale and the Work-Family Conflict Scale was 0.635, indicating a significant positive correlation at the 0.01 level of significance. This finding supports the idea that burnout is statistically associated with increased work-family conflict.

By exploring this relationship dynamic in detail, we can emphasise the key role that job burnout and work-family conflict play in shaping workplace satisfaction and personal well-being. These insights are crucial for organisations; not only do they help to pinpoint potential areas of impact on employee well-being, but they can also guide management in developing precise support strategies. Indeed, understanding the complexity of the interactions between these factors is an important part of reducing employee burnout, mitigating conflicts between work and family roles, and increasing overall employee life satisfaction.

Conclusion. The analyses revealed that role conflict plays an important role in the formation and exacerbation of emotional burnout, pointing to the inadequacy of role conflict management in the healthcare industry as one of the key factors contributing to the high levels of emotional burnout experienced by healthcare professionals.

The management of emotional burnout and role conflicts among medical professionals is possible through the implementation of specific measures in healthcare institutions. These measures include: providing emotional support, improving the work environment, optimizing the workflow and distribution of responsibilities, in order to reduce role conflicts in the working environment of the health sector, thereby having a positive impact on employees.

List of used literature:

1. Wang R. Investigation and Countermeasures on Role Conflict Crisis of Emotional Workers [J]. // Journal of Anqing Normal University (Social Science Edition). – 2021. – 40(4). – P. 92-97.

2. Li J. An X. Zhang Y. Exploring the Associated Factors of Burnout in Outpatient Nursing Staff[J]. // International Nursing and Health. – 2022. – 3(3). – P. 20-22.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM:
ПСИХОЛОГИЯ: РЕФЛЕКСИЯ НАСТОЯЩЕГО
В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕГО

Сборник научных статей

Технический редактор *Г.В. Разбоева*
Компьютерный дизайн *А.В. Табанюхова*

Подписано в печать 05.12.2024. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 40,46. Уч.-изд. л. 28,58. Тираж 26 экз. Заказ 173.

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.