Психологический vademecum

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Витебск 2025

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Сборник научных статей

Под редакцией
Н.В. Кухтовой, Н.С. Семёновой, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2025

УДК 159.955.4:37.015.32(062)
ББК 88.5я43+88.6я43
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 08.09.2025.

Сборник основан в 2001 г.

Редакционная коллегия:
В.В. Богатырёва (гл. ред.)
Н.В. Кухтова (зам. гл. ред.), **Н.С. Семёнова** (зам. гл. ред.),
В.А. Каратерзи (зам. гл. ред.), **С.Ф. Пашкович** (зам. гл. ред.),
В.А. Космач, Л.В. Марищук, Е.А. Митицина, Е.М. Бахмат,
Т.Ю. Крестьянинова, С.В. Лауткина, М.М. Морожанова, А.А. Стреленко,
Е.Л. Михайлова, И.С. Василинюк, И.Г. Маракушина, А.Ю. Прокопенко

Под редакцией
Н.В. Кухтовой, Н.С. Семёновой, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича

Р е ц е н з е н т ы :
кафедра психологии и педагогики УО «ВГМУ» (заведующий кафедрой, кандидат медицинских наук, доцент *А.Л. Церковский*);
кафедра психологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (заведующий кафедрой, доктор психологических наук *С.М. Шингаев*)

П86 **Психологический Vademecum: Психологические аспекты интеллектуальной и эмоциональной рефлексии у участников образовательного процесса :** сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т ; под ред. Н.В. Кухтовой, Н.С. Семёновой, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. — Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2025. — 315 с.
ISBN 978-985-517-30-0289-8.

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

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

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

УДК 159.955.4:37.015.32(062)
ББК 88.5я43+88.6я43

ISBN 978-985-51730-0289-8
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Стреленко А.А. Рефлексивные «Я-образ» и «Ты-образ воображаемого ребенка» у студенток 7

Прокопенко А.Ю., Назаренко В.В. Использование практико-ориентированного подхода к обучению в развитии рефлексии у студентов-дефектологов 11

Митицина Е.А. Компоненты информационно-психологической безопасности студентов в интернет-среде 14

Васильев Е.Р. Повышение психологической устойчивости молодых специалистов-выпускников вузов посредством когнитивной терапии, основанной на осознанности 20

Мамина Т.М. Сенсомоторное воспитание как фактор понимания собственных эмоций и состояний: проблемы и пути решения 24

Карпов А.М. Био-психо-социо-духовный алгоритм рефлексии участников образовательного процесса 28

Афанасьева К.Р., Михайлова Е.Л. Влияние эмоционального интеллекта подростка на его личностный рост и социальную адаптацию 31

Багдоне И.В., Поташёва Ю.Л. Особенности развития эмоционального интеллекта у студентов, обучающихся по психологическим направлениям 35

Балюкова И.Б. Толерантность к неопределенности сотрудников военного комиссариата с различными эмоционально-личностными особенностями 38

Басолыго А.С., Милашевич Е.П. Роль социальных сетей в формировании ценностных ориентиров современных подростков: теоретический анализ 42

Бахмат Е.М., Поликарпова А.А. Психологические характеристики чувства одиночества в юношеском возрасте 45

Бобровничая И.В., Корнилова О.В. Формирование навыка подражания у детей с особенностями психофизического развития с использованием многофункционального игрового комплекса 49

Богомаз С.Л., Пашкович С.Ф. Особенности адаптации личности с травмой опорно-двигательного аппарата в современных условиях 53

Боровкова Ю.Н. Рефлексия как инструмент формирования социальных и жизненных компетенций в контексте непрерывного образования 58

Буянова Н.В. Методологические подходы к проблеме интеллектуальной и эмоциональной рефлексии у участников образовательного процесса: сравнительный анализ отечественной и зарубежной науки 61

Ваньшина Е.А., Остапчук С.В. Взаимосвязь семейных эмоциональных коммуникаций и привязанности в романтических отношениях в юношеском возрасте 64

Василинюк И.С., Новикова И.А., Иванова Н.С. Системный подход к психологической профилактике в студенческой среде: опыт практической реализации 68

Вебер Е.А. Теоретические аспекты значения рефлексии супругов в удовлетворенности браком 72

Вышинская Е.Г., Зорин Е.С. Взаимосвязь психоэмоциональных состояний личности юношеского возраста с длительностью просмотра короткометражных видео в социальной сети «TikTok» 76

Герасимова В.В. Интеграторы интеллектуальной и эмоциональной рефлексии в профильной образовательной практике 80

Гончаренко Е.С. Развитие рефлексивной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в образовательном процессе 83

Гугнина Я.А. Осведомлённость как проявление когнитивной рефлексии в контексте нарушений пищевого поведения 87

Гусева Д.И. Рефлексия межгрупповых отношений как фактор формирования социальной идентичности студенческого общества 90

Данилова Ж.Л., Андрианова Д.В. Влияние кризиса старости на когнитивные нарушения у пожилых людей 94

Дорофеева А.В., Иванова Т.Н. Агрессивность как предиктор конфликтности в межличностных отношениях студентов 98

Дыдо Э.Р. Взаимосвязь склонности к абьюзивному поведению и травм детства 102

Есипова Е.Г., Дзотцоева С.В. Психологические аспекты закрепления молодых специалистов в учреждении дошкольного образования 105

Иванова М.В. Взаимосвязь субъективного ощущения одиночества и социальной поддержки у подростков 109

Кидяева И.А., Токарева Н.Г. К вопросу об эффективности психообразовательных программ при детской эпилепсии 113

Киселева Н.А., Константинова Д.И. Гендерные различия интеллектуальных и эмоциональных особенностей иностранных студентов ПсковГУ 115

Комарова А.В., Слотина Т.В. Образ семьи в сознании российских студентов .. 119

Космач В.А. Ретрофлексивный анализ развития исторического факультета ВГУ имени П.М. Машерова (1918–2020 гг.) 122

Коткова М.И., Соболевская Е.А. Рефлексивные методики как технологии сопровождения профессиональной адаптации и пересамоопределения 126

Кравец Ю.А. Развитие воображения детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности 129

Кравченко Д.Д., Крестьянинова Т.Ю. К вопросу о психологической подготовке среднего медицинского персонала (профессиональное выгорание и его коррекция) 133

Краско И.В. Обучение письму и чтению людей с психическими особенностями посредством информационных технологий 137

Крупская И.И., Лауткина С.В. Буллинг как индикатор отсутствия эмпатического воспитания у детей старшего дошкольного возраста 141

Крутик И.Ю. Понятие и структура эмоционального интеллекта в отечественной и зарубежной науке: сравнительный анализ 146

Куликова Д.В., Каратерзи В.А. Характеристика самооценки и социальной фрустрированности в юношеском возрасте 149

Кутькина Р.Р., Виноградова Т.Я. Психосемантическая характеристика образа «идеальный профессионал» у студентов-психологов 152

Кухтова Н.В., Кухтова К.Д. Рефлексия в процессе психологической сепарации: теоретико-методологический анализ 157

Лауткина С.В., Шандрикова И.В. Использование эмоционально-оценочной лексики дошкольниками при составлении рассказов по эмоционально-насыщенной сюжетной картинке 161

Лауткина С.В., Сергеева А.Н. Смысложизненные ориентации и удовлетворенность жизнью в зрелом возрасте 165

Лунькова А.А. Рефлексивный анализ собственной педагогической деятельности в корекционно-образовательном процессе 169

Маракушина И.Г., Загороднюк А.Н. Развитие рефлексии у студентов педагогических направлений подготовки 172

Маркач Д.Г., Космач В.А. Особенности эмоционального выгорания обучающихся среднего специального образования: ценностный аспект 176

Марченко В.А. Эффективность программы по развитию психологической резильентности у подростков 180

Мелешкина Д.В. Доверие к себе как детерминанта жизнестойкости в юношеском возрасте 184

Милашевич Е.П., Сапун Н.И. Критичность и рефлексивность мышления подростка в системе интернет-коммуникаций 188

Милашевич Е.П., Ганкович А.А. Потребности как основа мотивации студента: рефлексивный аспект 191

Милашевич Е.П., Сазонова К.А. Этническая идентичность как основа патриотизма учащихся 195

Минина И.Н., Дементьев А.А. Личностные предикторы аддиктивной склонности студенческой молодежи 198

Морозова В.В., Морожанова М.М. Структура взаимосвязи эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов с различной профессиональной направленностью 202

Никитенко П.А. Алекситимия как барьер в психолого-педагогическом сопровождении алкогольных семей в социально опасном положении 206

Никифорова А.Е., Стреленко А.А. Интеллектуальная и эмоциональная рефлексия как фактор формирования семейных установок у современной молодежи 209

Николаева А.В. Профессиональное выгорание педагогов и уровень тревожности: результаты исследования 213

Нурсеитова Е.А. Телесный диалог с ребёнком с расстройствами аутистического спектра: система работы с невербальными сигналами 216

Оленина О.Е. Феномен «академической прокрастинации» как проявление нарушения эмоциональной саморегуляции у студентов 220

Парфенова Н.Б. Роль дискурсивных практик в рефлексивном анализе личности 224

Пашкович В.Е. Взаимосвязь музыкальных предпочтений студентов с уровнем депрессии и переживания одиночества 227

Петров А.Ю. Функциональная грамотность педагога: психологический аспект 231

Покоро А.А., Андреева И.Н. Взаимосвязь внутриличностного эмоционального интеллекта и социально-психологических установок личности у студентов 234

Полещук Ю.А., Поплавский Н.Н., Сюй Ц. Мотивы учебной деятельности будущих спортсменов разных лет обучения 238

Поташёва Ю.Л., Людская А.И. Рефлексивный аспект детско-родительских отношений в семьях с нарушением коммуникации 241

Савченко Н.А., Андреева И.Н. Сущность эмоционального интеллекта и его взаимосвязь с самоотношением подростков 243

Синюхина Л.Д. Особенности формирования рефлексии у младших подростков в период адаптации 247

Слесарева А.С. Специфика дезадаптивных типов отношения к болезни у студентов различных клинических профилей 250

Снопкова Е.И. Инновационные технологии развития рефлексивных способностей обучающихся 254

Сотникова Е.И. Рефлексия как ресурс преодоления эмоционального выгорания у студентов 258

Стадник П.А. Развитие профессиональной рефлексии как условие профилактики буллинга в студенческой среде педагогического колледжа 262

Фёдорова М.Г., Радкевич Т.Ю. Повышение эффективности оказания педагогической поддержки законным представителям детей с особенностями психофизического развития через работу родительского клуба 265

Фибих А.А. Исследование групп студентов по сходству характеристик когнитивных стилей и их отношения к дистанционному обучению 269

Хлебникова Н.В. Развитие интеллектуальной и эмоциональной рефлексии у обучающихся: современные подходы и практические решения 272

Худоерко И.В., Лауткина С.В. Проявление нарциссических черт матерей и их влияние на развитие личности ребенка 274

Циркунова Н.И., Лапырева А.С. Способы преодоления трудностей и предпочтительных стратегий совладающего поведения у студентов с разным уровнем стрессоустойчивости 278

Чичурина Р.И., Воронцова Ю.В. Интеллектуальная рефлексия как способ профилактики вовлечения подростков в деструктивную деятельность 282

Шилько А.М. Физическая привлекательность и академическая успешность у младших школьников 285

Шингаев С.М. Психологическое сопровождение эмоционального воспитания обучающихся в условиях развивающей образовательной среды 289

Юнель С.А. Особенности эмоционального интеллекта студентов 293

Яцухно О.Н. Изучение взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной рефлексии и их роль в формировании академических результатов и эмоционального состояния в подростковом и юношеском возрасте 296

Li Li. The reflective component in the structure of students' moral culture 299

Li Haoran. Reflective abilities as a component of students' political literacy 303

Qi Xuemei. The role of reflection in patriotic education of preschool children 307

Semenova N.S., Yu Ren. The relationship between the temperament types of chinese students and socio characteristics 311

Стреленко А.А.
декан факультета социальной педагогики и психологии,
доцент, кандидат психологических наук,
strelenko@list.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.955.4:159.923.2:159.937-053.2-057.875-055.25

РЕФЛЕКСИВНЫЕ «Я-ОБРАЗ» И «ТЫ-ОБРАЗ ВООБРАЖАЕМОГО РЕБЕНКА» У СТУДЕНТОК

В данной статье представлены результаты исследования, посвященного изучению взаимосвязи между тем, как студентки представляют себя (Я-образ) и каким они видят своего воображаемого ребенка (Ты-образ). Была выдвинута гипотеза о сходстве этих социально-перцептивных образов. Анализ показал, что наиболее сильные связи между Я-образом и Ты-образом воображаемого ребенка у студенток прослеживаются в когнитивном и регулятивном параметрах. Это свидетельствует о том, что студентки активно осмысливают перспективу материнства, что, в свою очередь, влияет на формирование их Я-образа будущей матери и образа воображаемого ребенка. В будущем отношение к ребенку может быть обусловлено материнскими представлениями (проекциями) и стереотипами, которые она ему приписывает, нежели его собственными личностными особенностями.

Ключевые слова: рефлексия, социально-перцептивные образы, Я-образ, Ты-образ воображаемого ребенка, студентки.

REFLEXIVE “I-IMAGE” AND “YOU-IMAGE OF THE IMAGINARY CHILD” IN STUDENTS

This article presents the results of a study on the relationship between how students imagine themselves (I-image) and how they see their imaginary child (You-image). The analysis showed that the strongest links between the I-image and the You-image of the imaginary child in female students are found in cognitive and regulatory parameters. This indicates that the students actively consider the perspective of motherhood, which in turn influences the formation of their I-image of the future mother and the image of the imaginary child. In the future, the child’s attitude may be due to the mother’s views (projections) and stereotypes that she attributes to him, rather than his own personal characteristics.

Keywords: reflection, social-perceptive images, I-image, You-image of the imaginary child, students.

Введение. Актуальность этой проблемы заключается в том, что представления студентов о роли матери и отца, которые они усваивают как будущие родители, оказывают прямое влияние на их дальнейшее родительское поведение, семейную жизнь и общество в целом. Это напрямую влияет на их готовность к родительству и способность создавать здоровую семейную атмосферу.

Анализ исторического развития показывает, что роль женщины и ее социальный статус на протяжении столетий были преимущественно обусловлены материнством. При этом, несмотря на динамичные изменения в таких сферах, как семья, отцовство и родительство, фундаментальные социальные и духовные функции материнства демонстрируют поразительную преемственность от древних цивилизаций до современности.

Исследование феномена материнства на современном этапе является одной из насущных проблем, стоящих перед психологией и сопредельными областями научного знания, включая педагогику, социологию и медицину. Данная проблематика обусловлена совокупностью факторов, среди которых особое место занимает демографическая обстановка, сложившаяся в Республике Беларусь. Согласно данным демографических

исследований, снижение рождаемости и одновременное повышение уровня смертности в Беларуси приобрели характер устойчивой тенденции, приводящей к уменьшению количества детей в семьях с каждым новым поколением. К вышеупомянутым тенденциям следует добавить проблему девиантного материнства [1; 2]. В последние годы в стране наблюдается обострение ситуации, связанной с отказом от детей и социальным сиротством [3]. Отмечается рост численности детей, родители которых лишены родительских прав [4], что по факту указывает на наличие серьезных трудностей в семьях. Вследствие этого, проблемы, касающиеся материнского самосознания и восприятия будущими матерями своего ребенка, остаются крайне важными.

Целью нашей работы стало установление корреляционных связей между структурами Я-образа и Ты-образа воображаемого ребенка у студенток.

Материал и методы. Основой в исследовании стал дедуктивно-корреляционный дизайн. Исходным материалом послужили исследования отечественных ученых. Для достижения цели исследования использовались теоретические и эмпирические методы, в частности вербальная часть методики «СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая), автор – В.Л. Ситников [5]. Материалом для исследования выступили рефлексивные самоотчеты студенток (n=114; 23,7±4,0), обучающиеся на факультете социальная педагогики и психология, дневной и заочной форм обучения, не имеющие опыт родительства.

Результаты и их обсуждение. Проверка на соответствие нормальному распределению результатов по использованной в работе методике показала на отсутствие нормального распределения, поэтому для последующего анализа был использован непараметрический статистический метод (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

С его помощью были определены достоверные связи между показателями структуры Я-образа и Ты-образа воображаемого ребенка у студенток (таблица 1).

Таблица 1 – Показатели корреляций при парном сравнении Я-образа и Ты-образа воображаемого ребенка

Структура образов		**Ты-образ воображаемого ребенка**									
		В	**Д**	**И**	**ИС**	**К**	**П**	**С**	**Т**	**Э**	**М**
Я-образ студенток	**В**	0,288**	−0,080	0,036	0,195*	−0,151	0,168	0,178	−0,398**	0,020	−0,065
	Д	−0,019	0,140	−0,101	−0,153	0,255**	−0,069	0,023	0,156	0,019	−0,025
	И	−0,136	−0,077	0,445**	−0,024	−0,076	−0,080	−0,073	0,180	0,125	0,147
	ИС	0,230*	−0,075	0,256**	0,392**	−0,099	0,110	0,155	−0,281**	−0,090	−0,027
	К	−0,011	0,015	−0,058	−0,096	0,292**	−0,095	−0,016	0,221*	−0,151	0,128
	П	−0,006	−0,002	−0,186*	0,211*	−0,073	0,086	0,141	−0,102	0,049	0,108
	С	0,144	−0,019	−0,060	0,159	−0,068	0,120	0,418**	−0,169	0,214*	−0,170
	Т	0,014	0,198*	0,001	−0,173	0,031	−0,096	−0,171	0,321**	−0,083	0,133
	Э	−0,004	0,140	−0,020	−0,142	−0,040	0,191*	0,025	−0,004	0,326**	−0,174
	М	−0,020	−0,016	−0,016	−0,152	0,047	−0,035	−0,103	0,126	0,075	0,515**

Примечание – В – волевые, Д – деятельностные, И – интеллектуальные, ИС – интеллект социальный, К – конвенциональные, П – поведенческие, С – социальные, Т – телесные, Э – эмоциональные, М – метафорические.

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Как видно из таблицы 1, были установлены 20 значимых корреляций, из них 17 – положительные, 3 – отрицательные. Так, положительные корреляции определены между *волевыми*, *интеллектуальными*, *конвенциональными*, *социальными*, *телесными*, *эмоциональными*, *метафорическими* характеристиками двух образов, а также по характеристикам *социального интеллекта*. Помимо того, положительные связи определены между *волевыми* характеристиками и характеристиками *социального интеллекта*,

между *деятельностными* и *телесными* характеристиками, *интеллектуальными* и характеристиками *социального интеллекта, волевыми* и характеристиками *социального интеллекта, поведенческими* и характеристиками *социального интеллекта, конвенциональными* и *деятельностными* характеристиками, *поведенческими* и *эмоциональными* характеристиками, *телесными* и *конвенциональными* характеристиками, *эмоциональными* и *социальными* характеристиками.

Отрицательные корреляционные связи установлены между *интеллектуальными* и *поведенческими* характеристиками, между *телесными* и *волевыми* характеристиками, между *телесными* и характеристиками *социального интеллекта*.

В двух социально-перцептивных образах у студенток превалирующими отмечаются когнитивный компонент, который включает в себя *интеллектуальные, метафорические* характеристики и характеристики *социального интеллекта*, и регулятивный компонент, включающий в себя *волевые, телесные, эмоциональные* и *социальные* характеристики.

Следует отметить, что при описании Ты-образа воображаемого ребенка студентки испытывали затруднения в связи с тем, что некоторые из них планировали в дальнейшем иметь несколько детей.

Как отмечает Н.А. Сосновская, по мнению женщин, одного ребенка хотели бы иметь 12,1% женщин, двух – 50,3%, трех и более – 37,5%. При этом разница (статистически значимые различия) в репродуктивных установках в зависимости от возраста женщин отсутствует [6]. Исходя из этого, можно заключить, что молодые женщины репродуктивного возраста, не имеющие детей, проявляют склонность к глубокому осмыслению своего будущего. В рамках этого осмысления они рассматривают возможность появления ребенка, что напрямую влияет на формирование когнитивного компонента в их социально-перцептивных образах (как собственного Я-образа будущей матери, так и Ты-образа воображаемого ребенка).

Также важным элементом структуры Я-образа и Ты-образа воображаемого ребенка является регулятивный компонент. Он, как полагается, тесно связан с аффективной функцией психики, определяющей эмоциональное отношение человека к миру и выражающейся в его чувствах и переживаниях. Такая особенность была выявлена в работе Т.В. Александровой при изучении представлений о семье и ребенке при девиантном материнстве. Она утверждает, в что 48,2% ассоциаций на слово «ребенок», определяются категории «переживания» [7]. Помимо того, в исследованиях перинатальных психологов, материнство выступает как значимый этап в развитии самосознания. Авторы подчеркивают, что главным результатом материнства является глубокая перестройка смысловой сферы и внутреннего мира женщины. Эта внутренняя трансформация определяет, насколько динамично женщина будет переживать материнство, которое является ее личным опытом и реализуется в контексте взаимодействия с ребенком [8]. В свою очередь, О.Ф. Лысенко, анализируя материнскую сферу личности студенток, с опорой на работы И.Г. Григорьян, определяет психологическую готовность к материнству через четыре взаимосвязанных аспекта. Первый, мотивационно-ценностный, связан с интересом к самой теме материнства и к личностным качествам матери. Второй, когнитивный, предполагает наличие у студенток знаний о чертах матери, о феномене материнства и о психологии отношений в паре «мать – дитя». Третий, эмоционально-волевой, выражается в позитивном отношении к будущему материнству, в осознании ценности ребенка, в способности к сопереживанию и эмоциональной близости. Четвертый, операционально-поведенческий, включает в себя владение практическими навыками ухода и воспитания, а также способность к рефлексии [9].

Нельзя обойти вниманием и тот факт, что большое количество корреляционных связей в двух социально-перцептивных образах свидетельствует о том, что отношение к ребенку будет скорее обусловлено материнскими представлениями (проекциями) и стереотипами, которые она ему приписывает, нежели его собственными личностными особенностями. Подобное заключение было сделано, в том числе, в рамках

исследования Е.С. Кузнецовой, изучавшей рефлексивные характеристики матерей и их различные модели родительского отношения [10].

Заключение. По результатам проведенного эмпирического исследования было установлено:

− Во-первых, у студенток наибольшее количество значимых связей было определено по когнитивному и регулятивному параметрам социально-перцептивных образов (Я-образ и Ты-образ воображаемого ребенка).

− Во-вторых, студентки, относящиеся к возрасту молодых женщин репродуктивного возраста, не имеющих детей, проявляют склонность к глубокому осмыслению своего будущего. В рамках этого осмысления они рассматривают возможность появления ребенка, что напрямую влияет на формирование когнитивного параметра их Я-образа будущей матери и Ты-образа воображаемого ребенка.

− В-третьих, большое количество корреляционных связей в двух социально-перцептивных образах (Я-образ и Ты-образ воображаемого ребенка) свидетельствует о том, что отношение к ребенку может быть обусловлено материнскими представлениями (проекциями) и стереотипами, которые она ему приписывает, нежели его собственными личностными особенностями.

Список использованной литературы:

1. Илларионова, И.В. Возможности профилактики девиантного материнства у студентов высшей школы / И.В. Илларионова // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 11(128). – С. 25-27. – EDN XPABIL.

2. Феноменологический анализ переживания беременности у женщин, склонных к девиантному материнству / Л.В. Гурылева, С.А. Гаврилушкин, Т.В. Кабальдина, И.А. Николаева // Человеческий капитал. – 2019. – № 8(128). – С. 155-163. – EDN TOJMNN.

3. ThinkTanks: [сайт] – 05 мая 2025. – URL: https://thinktanks.pro/publication/2025/05/05/v-belarusi-vyyavleno-rekordnoe-chislo-sirot.html (дата обращения: 01.11.2025).

4. Национальный статистический комитет Республики Беларусь: [сайт]. – 1998-2024. – URL: https://dataportal.belstat.gov.by/osids/indicator−info/10108000018?thematic_section_code=40 (дата обращения: 01.11.2025).

5. Ситников, В.Л. Применение методики СОЧ(И) при проведении судебно-психологических экспертиз в рамках семейного кодекса / В.Л. Ситников, А.А. Стреленко, В.Ф. Енгалычев // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 2. – С. 77-87. – URL: https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=46232813& (дата обращения: 14.03.2023).

6. Сосновская, Н.А. Женщины Республики Беларусь: статистические и социологические данные // Н.А. Сосновская. – URL: https://socio.bas-net.by/zhenshhiny-respubliki-belarus-statisticheskie-i-sotsiologicheskie-dannye/ (дата обращения: 02.11.2025).

7. Александрова, Т.В. Представление о семье и ребенке при девиантном материнстве / Т.В. Александрова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2024. – № 2(66). – С. 16-24. – DOI 10.24888/2073-8439-2024-66-2-16-24. – EDN IHPHFO.

8. Махмутова, Р.К. Материнство как психологический феномен / Р.К. Махмутова // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 159-166. – EDN IBALIV.

9. Лысенко, О.Ф. Особенности материнской сферы личности студенток и мероприятия по ее развитию / О.Ф. Лысенко // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2022. – Том 62, № 4. – С. 63-73. – DOI: https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-62-4-369.

10. Кузнецова, Е.С. Рефлексивные портреты матерей с различными стилями родительского отношения к ребенку: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Кузнецова Елена Сергеевна; Московский пед. гос. ун-т. – Москва, 2020. – 19 с.

Прокопенко А.Ю.
декан факультета коррекционной педагогики и специальной психологии,
доцент, кандидат педагогических наук,
annaprokopenko@mail.ru
Назаренко В.В.
доцент, кандидат психологических наук,
veronikin@inbox.ru
НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт» г. Москва, Российская Федерация

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В РАЗВИТИИ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Статья посвящена проблеме совершенствования подготовки студентов, обучающихся в вузе по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» к самостоятельной профессиональной деятельности. Показаны возможности практико-ориентированного подхода к обучению и основные направления педагогической работы со студентами, способствующие развитию у них рефлексивного компонента социально-педагогической компетентности.

Ключевые слова: рефлексия, студенты вуза, специальное (дефектологическое) образование, практико-ориентированный подход.

USING A PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO TEACHING IN THE FORMATION OF REFLECTION IN STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION

The article is devoted to the problem of improving the training of students studying at a university in the field of special (defectological) education for professional activity. The possibilities of a practice-oriented approach to teaching and the main directions of pedagogical work with students at the university are shown, which contribute to the development of the reflective component of students' socio-pedagogical competence.

Keywords: reflection, university students, special (defectology) education, practice-oriented approach.

Введение. В настоящее время получение обучающимися опыта профессиональной деятельности в период подготовки в вузе стало актуальным запросом всех участников образовательного процесса. Таким образом становится очевидной необходимость внедрения практико-ориентированного подхода при организации подготовки будущего специалиста в вузе.

Анализ научных исследований позволяет выделить ряд составляющих практико-ориентированного подхода:

- организация различных видов и типов практик студента с целью приобретения опыта профессиональной деятельности по профилю подготовки;
- использование профессионально-ориентированных технологий обучения в рамках теоретического блока;
- привлечение работодателей к учебному процессу;
- привлечение работодателей и студентов к участию в различных внеучебных формах деятельности, связанных с будущей профессией и др.

Основным инструментом реализации практико-ориентированного подхода является практическая подготовка. Именно с целью регламентации процесса практической подготовки было принято Положение о практической подготовке обучающихся, утвержденное Приказом Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ от 5 августа 2020 г. N 885/390 «О практической подготовке обучающихся». В Положении конкретизируется содержание понятия «практическая подготов-

ка», которое определяется как «форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций по профилю соответствующей образовательной программы». Также в документе содержится информация о том, что реализация практической подготовки может происходить при освоении различных компонентов образовательной программы: дисциплин, практик и т.д.

В работе С.Б. Серяковой с соавторами [8], посвященной изучению социально-педагогической компетентности специалистов социальной сферы (к категории которых мы можем отнести и учителя-дефектолога, учителя-логопеда, специального психолога) в качестве одного из компонентов социально-педагогической компетентности выделяется рефлексивно-регулятивный компонент, который рассматривается как основа осмысления субъектом себя и своей деятельности в целом на основе рефлексии. С.Б. Серякова относит сюда овладение специалистом методами и средствами прогнозирования и конструирования профессиональных ситуаций и при необходимости – их регуляции, а также умение оценивать результат своей деятельности.

Т.Н. Бойко [1], утверждая значимую роль педагогической практики в формировании социально-педагогической компетентности студентов – будущих учителей-логопедов, выделяет четыре компонента социально-педагогической компетентности: социально-личностный (смыслы, мотивы, цели, ценностные установки личности); когнитивный (включающий комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для работы с лицами с особыми возможностями здоровья), профессионально-деятельностный (состоящий из комплекса профессиональных умений и навыков) и аналитико-рефлексивный, который выражается в социально обусловленной способности будущих учителей-логопедов к рефлексии и самооценке собственной профессиональной деятельности.

Рефлексия, «мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с и к др., своих задач, назначения и т.д.». [2] является важным компонентом структуры деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.). Выделяют два основных типа рефлексии в зависимости от области ее проявления: рефлексия в области мышления – логическая рефлексия и рефлексия в области самосознания – личностная рефлексия [4]. Таким образом, в психологии есть два понимания рефлексии:

1) как процесса контроля, регуляции, планирования субъектом собственной интеллектуальной деятельности, и 2) как процесса переосмысления и интеграции личностью различных аспектов своего «Я» и индивидуального бытия в целом [7].

С точки зрения Г. П. Щедровицкого, рефлексия возникает там, где человек в своей деятельности попадает в затруднительную ситуацию, и для нахождения выхода из этой ситуации ему надо выйти во внешнюю позицию, как по отношению к прежней деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой [4]. Рефлексия создает возможности для совершенствования субъектом собственной деятельности и является необходимой составляющей частью развитого интеллекта [9].

В психолого-педагогической литературе мы можем встретить термин «профессиональная рефлексия», одно из определений которой это «соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная (избираемая) профессия; в том числе – с существующими о ней представлениями» [3].

М.В. Романова, исследуя профессиональную рефлексию студентов, будущих педагогов-психологов, выделила шесть видов профессиональной рефлексии у студентов. Опираясь на эту работу и применяя к учебно-профессиональной деятельности студентов-дефектологов, мы можем сформулировать компоненты профессиональной рефлек-

сии у студентов дефектологического направления. Во-первых, это рефлексия студентами собственной профессиональной компетентности – анализ собственных способностей, профессиональных знаний и умений. Во-вторых, это образ собственного профессионального будущего на основе собственной профессиональной позиции «здесь и сейчас», которая определяет видение себя в профессии дефектолога или другой профессиональной деятельности. Как вариант, возможна и несформированность у студента в настоящий момент четкой позиции по поводу того, «кем я хочу работать». И, в-третьих, рефлексия сфер профессиональной деятельности – осознание студентами конкретных видов деятельности в качестве дефектолога, а также рефлексия взаимодействия с субъектами образовательного процесса (дети с особенностями развития, их родители, коллеги, администрация) и специалистами смежных профессий [6].

Е.Ю. Пономарёва указывает ряд методических и дидактических условий развития профессиональной рефлексии будущих педагогов, среди которых мы особо отметим следующие: создание «рефлексивных ситуаций» в контексте учебно-воспитательного процесса; создание условий для самоконтроля, самокоррекции студентами собственной деятельности и уровня своей компетентности; обеспечение субъект-субъектного педагогического взаимодействия путем организации занятий на основе диалоговых форм работы, учета положений личностно-ориентированного и гуманистического подходов, применения методов индивидуализации обучения; обеспечение развивающего содержания форм контроля, обоснования его результатов, привлечение студентов к процессу оценивания; повышение уровня проблемности обучения с целью открытия для студентов «белых пятен» в собственных профессиональных знаниях [5].

Заключение. С нашей точки зрения, применение практико-ориентированного подхода к обучению позволяет обеспечить методические и дидактические условия развития профессиональной рефлексии у студентов, что способствует формированию у них социально-педагогической компетентности и готовности к самостоятельной профессиональной деятельности. С целью обеспечения высокого уровня качества подготовки обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», на факультете коррекционной педагогики и специальной психологии НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт» реализуются следующие направления практико-ориентированного подхода:

1. Систематическое (каждый семестр) проведение различных видов (типов) практик. Поскольку выпускники могут работать не только в сфере образования, но также и в медицинской и социальной сферах, в качестве профильных организаций выступают базы из этих трех сфер: ГБУЗ «Научно-практический центр детской психоневрологии Департамента здравоохранения г. Москвы», ГБУ «Мой особый семейный центр «Роза ветров» Департамента труда и социальной защиты г. Москвы, ГБОУ Школа № 760 имени А. П. Маресьева, ГБОУ Школа № 1598 г. Москвы и многие другие.

2. Привлечение работодателей к учебному процессу. Практически все преподаватели факультета являются практикующими логопедами, дефектологами, психологами, поэтому помимо теоретического материала активно делятся со студентами практическим опытом, методическими наработками и фрагментами занятий с детьми.

3. Проведение практической подготовки на теоретических занятиях, разработка проектов, которые в дальнейшем реализуются в профильных организациях в рамках практики, что обеспечивает взаимосвязь теории с практикой. По итогам освоения дисциплины «Проектирование и моделирование в специальном образовании» студенты разрабатывают проекты по социализации детей с ОВЗ, посредством включения их в различные виды творческой деятельности (в качестве примера можно привести проект на тему «Формирование коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях театрализованной деятельности»). Так как параллельно с теоретическим обучением у студентов организована рассредоточенная практика, они имеют возможность реализовать свои проекты в одной из профильных организаций.

4. Проведение научно-практических конференций с привлечением профильных организаций (взаимосвязь науки и практики). Ежегодно на факультете коррекционной педагогики и специальной психологии МСПИ проводятся конференции, на которые приглашаются ведущие специалисты в области дефектологического образования г. Москвы, Московской области, других регионов России, а также из Витебского государственного университета им. П.М. Машерова (Республика Беларусь).

5. Организация волонтерской деятельности студентов.

6. Активная работа по профориентации в социальных сетях: вебинары от преподавателей и работодателей, а также размещение вакансий.

Список использованной литературы:

1. Бойко, Т.Н. Формирование социально-педагогической компетентности будущих учителей-логопедов в процессе педагогической практики: сущность, процесс и результаты / Т.Н. Бойко // Вестник Брянского государственного университета. – 2016. – № 1. – С. 314-319.

2. Большой психологический словарь / [Авдеева Н.Н. и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.

3. Волгин, С.И. Профессиональная рефлексия и ее место в формировании профессиональной компетенции педагогов / С.И. Волгин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18 – С. 82-84.

4. Гуткина, Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте/ Н.И. Гуткина: автореф. дисс…кандидата психологических наук. – М., 1983.

5. Пономарёва, Е.Ю. Педагогическая рефлексия: факторы, условия, средства формирования / Е.Ю. Пономарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 463-465.

6. Романова, М.В. Виды профессиональной рефлексии студентов – будущих педагогов-психологов / М.В. Романова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 2. – С. 120-122.

7. Семенов, И.Н. Рефлексивность личности и мышления субъекта / И.Н. Семенов, К.С. Серегин // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VI всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль, 2013. – С. 91-93.

8. Серякова, С.Б. Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы – теоретические положения и направления исследования / Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева, Я.А. Баскакова // Педагогика и психология образования – 2016. – № 3. – С. 76-84.

9. Шигабетдинова Г.М. Феномен рефлексии: границы понятия / Г.М. Шигабетдинова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 2(1) – С. 415-422.

Митицина Е.А.
доцент, кандидат психологических наук,
pskovprof@mail.ru
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»,
г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.922.2

КОМПОНЕНТЫ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

В статье представлены результаты эмпирического исследования структуры информационно-психологической безопасности студентов. Были описаны когнитивный, личностно-смысловой и эмоционально-поведенческий компоненты информационно-психологической безопасности. Они проанализированы с точки зрения проблем и ресурсов, которые помогают студентам преодолеть негативное информационное влияние в Интернет-среде.

Ключевые слова: информационно-психологическая безопасность, ресурсы личности, Интернет-среда, студенты.

COMPONENTS OF INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SAFETY OF STUDENTS IN THE INTERNET ENVIRONMENT

This article presents the results of an empirical study of the structure of students' information and psychological safety. The cognitive, personal-semantic, and emotional-behavioral components of information and psychological safety are described. These components are analyzed in terms of the challenges and resources that help students overcome negative information influences in the online environment.

Key words: information and psychological safety, personal resources, Internet environment, students.

Введение. В последние десятилетия проблема психологической безопасности привлекает к себе все большее количество исследователей и затрагивает изучение психологической защищенности личности в самых разнообразных сферах деятельности. С учетом интенсивно протекающей в настоящее время цифровой трансформации общества многие исследователи психологической безопасности фокусируются в своих работах на изучении виртуальной среды, особенно в отношении ее влияния на представителей подрастающего поколения. Отмечается, что современная молодежь благодаря цифровым технологиям приобретает многие прогрессивные навыки, такие как быстрота переработки информации, гибкость реагирования, возможность работать в условиях многозадачности и неопределенности. В то же время в Интернет-среде молодые люди подвергаются воздействию большого количества негативных факторов. Так, Г.У. Солдатова в отношении детей и подростков выделяет контентные, коммуникационные, потребительские, технические риски использования Интернета [1], Е.П. Белинская подчеркивает, что наличие рисков цифрового мира создает угрозу психологическому благополучии молодежи [2]. Все это обуславливает перспективность дальнейших поисков в направлении изучения протективных и провокативных факторов, определяющих психологическую безопасность молодежи в условиях цифровой повседневности.

Целью настоящего исследования выступает изучение структурных компонентов информационно-психологической безопасности студентов в Интернет-среде с акцентом на описание проблем и ресурсов, позволяющих преодолеть негативное влияние цифрового пространства.

В теоретико-методологическом отношении наша работа опирается как на исследования психологической безопасности в широком контексте (И.А. Баева, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова, А.И. Красило, Н.Б. Парфенова, Е.И. Середа, Ф.К. Мугулов, Т.И. Ежевская), так и на более частный аспект этой проблемы – конструкт «информационно-психологическая безопасность» (Г.В. Грачев, А.Е. Войскунский, Т.М. Краснянская, В.Г. Тылец). Обобщив подходы указанных авторов, мы понимаем под информационно-психологической безопасностью субъективный образ Интернет-среды, который характеризуется отсутствием угроз физическому или психологическому благополучию личности и порождает состояние защищенности от неблагоприятных информационных воздействий, а также способность преодолеть эти воздействия собственными ресурсами в случае их возникновения.

Во многих работах авторы предлагают рассматривать психологическую безопасность с позиций системно-структурного подхода, подчеркивая комплексный, многокомпонентный характер этого феномена. Так, Ю.П. Зинченко [3] связывает ее структуру с когнитивными, ценностными, эмоционально-мотивационными и поведенческими компонентами. Т.М. Краснянская и В.Г. Тылец [4] при изучении информационно-психологической безопасности студентов выделяют в ее структуре когнитивные, эмотивные и конативные элементы, система которых обеспечивает ощущение защищенности субъекта и способствует его дальнейшему развитию в интересах достижения значимых жизненных целей. Продолжая данный подход, мы описываем структуру информационно-психологической безопасности в Интернет-среде через когнитивный, лич-

ностно-смысловой и эмоционально-поведенческий компоненты. Содержанием когнитивного компонента будут представления о Интернет-среде, виртуальном общении, а также когнитивные способности, обеспечивающие критическое отношение к поступающей информации. Личностно-смысловой компонент объединяет личностные свойства и ценности, которые могут стать ресурсами устойчивости к неблагоприятным информационным воздействиям, а эмоционально-поведенческий компонент отражает субъективное благополучие студентов в ситуациях цифрового взаимодействия, а также типичные способы их совладающего поведения.

Материал и методы. В целях диагностики указанных компонентов информационно-психологической безопасности в работе использовались следующие психодиагностические методы. Была разработана и психометрически апробирована авторская анкета, содержащая вопросы о предпочитаемых видах деятельности, доминирующих эмоциональных состояниях и способах совладающего поведения в Интернет-среде [5]. Кроме того, в анкете оценивались представления об Интернет-общении, а также степени безопасности различных информационных воздействий. Респондентам необходимо было выразить свое согласие с утверждениями по шкале Лайкерта от 1 до 4. Личностно-ценностная сфера диагностировалась с помощью опросника уровня субъективного контроля Дж. Роттера (модификация А. Г. Грецова), теста исследования реальной структуры ценностных ориентаций личности Бубновой С.С., опросника формально-динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова. Для характеристики когнитивного компонента дополнительно использовался тест самостоятельности мышления Л.А. Ясюковой, поведенческого компонента – тест пробленого использования Интернета в модификации А.А. Гарасимова и А.Б. Холмогоровой. В ходе статистической обработки результатов применялся дискриптивный и факторный анализ. Выборка составила 56 студентов младших курсов (возраст 17-19 лет) гуманитарных направлений подготовки, 67,8% выборки – девушки.

Результаты и их обсуждение. В контексте обсуждения полученных данных наибольший интерес представляют результаты факторного анализа (см. таблицы 1-3), которому подвергались показатели каждого компонента информационно-психологической безопасности отдельно. Факторный анализ позволил выделить комплекс характеристик, часть которых можно рассматривать в качестве предпосылок психологической устойчивости личности к негативным информационным воздействиям, в то время как другие определяют риск снижения психологической безопасности в Интернет-пространстве.

Таблица 1 – Структура когнитивного компонента информационно-психологической безопасности в Интернет-среде

Фактор	Переменные, вошедшие в фактор, с указанием факторных нагрузок
Фактор 1 «Представления о дистационности в Интернет- общении» (22,8 % дисперсии)	возможность прекратить общение в любой момент (0,953), возможность не отвечать на неприятные сообщения (0,893), возможность обсуждать такие темы, которые недоступны при реальном общении (0,799), анонимность (0,580)
Фактор 2 «Представления об эмоциональности в Интернет-общении» (16,5 % дисперсии)	возможность проявить эмоции (0,873), искренность (0,772)
Фактор 3 «Анализ информации в Интернете» (16,4 % дисперсии)	интеллектуальная скорость (0,821), эргичность (0,811) и пластичность (0, 703), самостоятельность мышления (0,357)
Фактор 4 «Представления о безопасности Интернет-общения» (15 % дисперсии)	безопасность (0,763), доверительность (0,663), трудность определить эмоциональное состояние собеседника (-0,531)

Представления об Интернет-общении у студентов дифференцируются по трем параметрам – дистанционности, эмоциональности и безопасности. При этом частотный анализ степени выраженности каждого фактора в выборке, показал, что большинство студентов оценивают Интернет-общение как не вполне безопасное, связанное с низкой искренностью и трудностями социальной перцепции. Однако преимуществом такого общения является возможность избежать взаимодействия с неприятным собеседником путем его игнорирования. Фактор 3 «Анализ информации в Интернете», который сочетает в себе активность переработки информации и уровень критического мышления, выражен в исследованной выборке не так высоко, чтобы стать защитным ресурсом в Интернет-среде. Например, по параметру «Самостоятельность мышления» у студентов преобладает средний и ниже среднего уровни. Только у 23,3% студентов этот показатель оказался выражен достаточно высоко. Интеллектуальные показатели по методике В.М. Русалова находятся в пределах средних значений, при этом эргичность и скорость интеллектуальных процессов несколько выше их пластичности.

Таблица 2 – Структура личностно-смыслового компонента информационно-психологической безопасности в Интернет-среде

Фактор	Переменные, вошедшие в фактор, с указанием факторных нагрузок
Фактор 1 «Коммуникативность» (дисперсия 17,7 %)	психомоторная скорость (0,867), эргичность (0,853) и пластичность (0,842), коммуникативная пластичность (0,808) и скорость (0,765), ценность общения (0,567)
Фактор 2 «Принятие ответственности» (дисперсия 13,5 %)	общая интернальность (0,966), интернальность в различных жизненных сферах (факторные нагрузки от 0,779 до 0,546)
Фактор 3 «Ценности саморазвития и взаимопомощи» (дисперсия 11,2 %)	помощь и милосердие к другим людям (0,799), познание нового в мире, природе, человеке (0,767), поиск и наслаждение прекрасным (0,625), ценность здоровье (0,451)
Фактор 4 «Потребительские ценности» (дисперсия 9,5 %)	высокий социальный статус и управление людьми (0,833), приятное времяпрепровождение, отдых (0,566), признание и уважение людей и влияние на окружающих (0,563), высокое материальное благосостояние (0,278), социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе (-0,432)
Фактор 5 «Эмоциональность» (дисперсия 8,5 %)	коммуникативная эмоциональность (0,824), психомоторная эмоциональность (0,757), ценность любви (0,640)

Личностные особенности студентов были сгруппированы в три фактора, отражающих уровень интернальности, коммуникативные и эмоциональные черты. В качестве личностных ресурсов противостояния Интернет-угрозам в данной выборке можно рассматривать общую интернальность и скорость коммуникативных процессов, которые на высоком уровне проявляются у большинства испытуемых. Остальные показатели, вошедшие в данные факторы, выражены умеренно. Ценностная сфера показала два четко обозначившихся полюса – позитивные ценности саморазвития и взаимопомощи и ценности потребления. При этом у респондентов содержание ценностных диспозиций носит амбивалентный характер – на высоком уровне оказались выраженными как ценности помощи и милосердия к другим, а также поиска и наслаждения прекрасным, что закономерно для представителей гуманитарных специальностей, так и ценности приятного времяпрепровождения и доминирования среди людей. На низком уровне у молодежи проявляется стремление к социальной активности для достижения позитивных изменений в обществе.

Таблица 3 – Структура эмоционально-поведенческого компонента информационно-психологической безопасности в Интернет-среде

Фактор	Переменные, вошедшие в фактор, с указанием факторных нагрузок
Фактор 1 «Переживание угрозы» (дисперсия 11,5 %).	Ощущение угрозы от криминальной хроники (0,881), вовлечения в асоциальные Интернет – группы (0,813), публикации роликов аморального или провокационного содержания (0,789), кибербуллинга (0,729), хакинга (0,619), информации о терактах (0,613), появлении тревожных новостей политики, экономики (0,591), интернет-мошенничества (0,576), навязывания нереалистичного образа «красивой жизни» (0,571), троллинга (0,547), риска столкнуться с недостоверной информацией (0,452)
Фактор 2 «Конструктивные и неконструктивные копинг-стратегии» (дисперсия 11,2 %)	Конструктивные стратегии: ищу людей с похожей проблемой (0,759), стараюсь найти дополнительную информацию в Интернете для поиска выхода из ситуации (0,703), занимаюсь анализом ситуации для решения проблемы (0,545), пытаюсь сохранить оптимизм (0,517), обращаюсь за помощью к сверстникам (0,493), отвлекаюсь на привычные виды деятельности (0,483), внимательно наблюдаю за происходящим (0,467). Неконструктивные стратегии: критикую и обвиняю себя в случившемся (0,800), надеюсь, что ситуация решится сама собой (0,709), беспокоюсь о настоящем и тревожусь о будущем (0,669), доминирующие эмоции – раздражение, злость (0,604), использование Интренета для регуляции настроения (0,518), предпочтение онлайн-общения реальному (0,466)
Фактор 3 «Проблемное использование Интернета» (дисперсия 8,6 %)	Шкала проблемного использования интернета (общий балл) (0,629), когнитивная поглощенность (0,680), компульсивное использование (0,600), негативные последствия использования Интернета (0,562), безопасность интернет- сайтов (0,561), угроза от навязчивой рекламы (0,495), риск столкнуться с некачественными товарами или услугами (0,334), частые виды деятельности – просмотр новостной ленты (0,354), доминирующие эмоции – зависть (0,482) и обида (0,445), попытка снять напряжение с помощью курения, алкоголя (0,467), поиск научного и научно-популярного контента (-0,531), обращение за помощью к компетентным взрослым (-0,568), просмотр фильмов (сериалов) (-0,531), прослушивание музыки (-0,407), просмотр информации по саморазвитию и самопознанию (-0,450)
Фактор 4 «Эмоциональные состояния в безопасных Интернет-сообществах» (дисперсия 8 %)	безопасность Интернет-сообществ (0,608), просмотр страниц организаций, где учитесь (работаете) (0,595), просмотр видео (0,492), онлайн-игры (0,668), доминирующие эмоции – наслаждение (0,747), любопытство (0,722), радость (0,527)
Фактор 5 «Пассивные способы решения проблем» (дисперсия 8 %)	отказ от каких – либо действий (0,849), игнорирование проблемы (0,843), избегание общения и «уход в себя» (0,741), «разрядка» (кричу, злюсь, плачу и др.) (0,511)
Фактор 6 «Безопасные сайты и виды деятельности» (дисперсия 7,1 %)	безопасность Интернета в целом (0,745), Интернет–магазинов (0,689), поисковых систем (0,577), социальных сетей (0,686), покупок через Интернет (0,619), использование цифровых государственных услуг (0,443), доминирующие эмоции – спокойствие (0,379)
Фактор 7 «Наиболее интересные виды деятельности в Интернете» (дисперсия 6,4 %)	общение в социальных сетях, мессенджерах (0,683), поиск учебной информации (0,657), обновление информации на своих страницах (0,594), просмотр нового контента любимых блогеров (0,476), просмотр информации о здоровом образе жизни (0,422), доминирующие эмоции – интерес (0,666)

В составе данного компонента отражены предпочитаемые виды деятельности в Интернете в сочетании доминирующими эмоциональными состояниями, а также возможные приемы преодоления трудностей. Эмоции радости и удовольствия коррелируют у студентов с просмотром видео, онлайн-играми, посещением безопасных Интернет-сообществ и ресурсов своего учебного заведения. Интерес вызывают общение и обновление страниц в социальных сетях, просмотр нового контента любимых блогеров. Ощущение спокойствия и безопасности связано с совершением Интернет-покупок, использованием поисковых систем и получения цифровых государственных услуг. В целом для исследованных пользователей Интернета характерен благоприятный эмоциональный фон, такие негативные эмоции, как гнев, раздражение, зависть, обида, выражены слабо. Безопасность Интернет-среды в целом оценивается студентами на среднем уровне. При этом в качестве наибольшей угрозы они воспринимают Интернет-мошенничество и хакинг, а троллинг, навязывание социальных стереотипов, рекламу и сообщения о природных катастрофах тревожат их в наименьшей степени.

Копинг-поведение показывает четкое выделение конструктивных и неконструктивных стратегий, вплоть до проблемного (в т.ч. зависимого) использования Интернета и избегающего поведения. Соотношение степени выраженности перечисленных способов совладающего поведения показывает явный перевес в сторону конструктивного копинга. Среди показателей проблемного использования Интернета, которые у большинства испытуемых находятся преимущественно на среднем уровне, наиболее высокий риск представляет его компульсивное использование (трудности контроля экранного времени) и восприятие Интернета как источника регуляции настроения.

Заключение. Подводя итоги проведенного исследования, важно подчеркнуть, что студенты воспринимают Интернет-пространство как относительно безопасную среду, пребывание к которой вызывает у них преимущественно положительные эмоции. В большинстве ситуаций цифрового взаимодействия для них свойственно состояние защищенности от деструктивных влияний, отсутствие тревоги и страха, снижение напряжения, свобода и непринужденность в действиях.

В качестве защитных ресурсов, позволяющих противостоять негативным информационным воздействиям, у студентов была выявлена высокая интернальность, предпочтение конструктивных видов копинга, высокая значимость ценностей саморазвития и альтруизма, что говорит об их достаточной личностной зрелости. В то же время наблюдается дефицит когнитивных составляющих психологической безопасности, которые обеспечивают критическое отношение к поступающей информации. Выраженными рисками для противостояния угрозам цифровой среды у современной молодежи является низкий уровень ценностей социальной активности и, напротив, высокий уровень потребительских ценностей, а также склонность молодых людей к уходу в Интернет-пространство от реальных жизненных проблем. Полученные результаты подчеркивают необходимость разработки программ психолого-педагогического сопровождения молодежи, направленных на поддержание ее информационно-психологической безопасности, путем формирования активной жизненной позиции, навыков онлайн-общения, способности анализировать информацию с точки зрения ценностных приоритетов, а также профилактики различных форм аддиктивного поведения в Интернет-среде.

Список использованной литературы:

1. Солдатова, Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. Монография / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик – М.: Смысл, 2017. – 375 с.

2. Белинская, Е.П. Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к рискам цифрового мира в молодежном возрасте / Е.П. Белинская, З.Д. Шаехов // Вестник Московского университета. – Серия 14. – Психология. – 2023. – Т. 46. – № 3. – С. 239–260.

3. Зинченко, Ю.П. Системный характер исследования безопасности в психологии / Ю.П. Зинченко // Безопасность в современном мире: социально-психологические аспекты.

Материалы II международного симпозиума. 14 апреля 2011 г. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2011. С. 19–25.

4. Краснянская, Т.М. Технологические составляющие обеспечения информационно-психологической безопасности личности в условиях дистанционного обучения / Т.М. Краснянская, В.Г. Тылец // Информационные технологии и средства обучения. – 2019. – Т. 73. – № 5. – С. 249–263.

5. Технологии проектирования психологической безопасности студенческой молодежи в изменяющихся условиях образования: Монография. / Н. Б. Парфенова, Е. А. Митицина. – Псков: Псковский государственный университет. 2023. – 260 с.

Васильев Е.Р.
старший инспектор по особым поручениям центра психологического обеспечения,
psysilyev@icloud.com
УВД Витебского облисполкома, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.944:316.627:615.851-053.8

ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВОМ КОГНИТИВНОЙ ТЕРАПИИ, ОСНОВАННОЙ НА ОСОЗНАННОСТИ

В данной статье рассматриваются теоретические и практические аспекты адаптации протокола когнитивной терапии, основанной на осознанности (MBCT), к молодым выпускникам ВУЗов, проходящим профессиональную адаптацию. Представлен опыт адаптации стандартных методик MBCT к корпоративному контексту с использованием конкретных примеров упражнений и метафор. Обсуждаются ограничения данного подхода и необходимость его интеграции с другими методами (MBSR, ACT) для разработки комплексных программ повышения психологической устойчивости на основе рефлексии.

Ключевые слова: когнитивная терапия, основанная на осознанности (MBCT), осознанность, молодые специалисты, профессиональная адаптация, психологическая устойчивость, эмоциональное истощение.

REFLECTION IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL SEPARATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS INCREASING THE PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF YOUNG UNIVERSITY GRADUATES THROUGH COGNITIVE THERAPY BASED ON CONSCIOUSNESS

This article discusses the theoretical and practical aspects of adapting the Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) protocol to young university graduates undergoing professional adaptation. It presents the experience of adapting standard MBCT techniques to the corporate context using specific examples of exercises and metaphors. The limitations of this approach and the need to integrate it with other methods (MBSR, ACT) to develop comprehensive reflection-based programs for improving psychological resilience are discussed.

Keywords: Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT), mindfulness, young professionals, professional adaptation, psychological resilience, emotional exhaustion, work stress.

Введение. Актуальность проблемы профессионального стресса и эмоционального выгорания среди молодых специалистов в период их адаптации к рабочей среде возрастает в последнее время. В статье предлагается решение этой проблемы через адаптацию доказательного метода MBCT, поскольку представленный подход фокусируется на превентивном развитии психологической устойчивости путем прерывания автома-

тических негативных мыслительных паттернов, непосредственно влияющих на профессиональную деятельность и благополучие начинающих карьеру сотрудников.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных зарубежных и отечественных ученых-психологов, фактологические данные, касающиеся заявленной проблемы. Использованы методы анализа и синтеза, формализации и сравнения научных источников.

В качестве методологической основы исследования выступил стандартный 8-недельный протокол когнитивной терапии, основанной на осознанности (MBCT) [4], который был подвергнут целенаправленной адаптации для применения в корпоративной среде с молодыми специалистами. Основными методами адаптации выступили: концептуальный анализ характерных для молодых специалистов когнитивных паттернов, разработка и интеграция в протокол специализированных упражнений, замена клинических метафор на профессиональные аналоги, а также внедрение микропрактик для их интеграции в рабочий день. Эмпирической базой для выявления стрессоров и обоснования адаптации послужили анализ современных научных публикаций по проблеме, в частности работы отечественных авторов [1; 2; 4].

1. Особенности стрессоров и когнитивных рисков у молодых специалистов.

Переход от учебы к работе – период интенсивного стресса для молодых специалистов с высшим образованием. Исследования показывают, что эта фаза связана с повышенным риском развития тревожных расстройств и профессионального выгорания [1; 2]. Анализ карьерной адаптации выпускников ВУЗов позволяет выявить характерные когнитивные паттерны, препятствующие успешной адаптации:

1.1. Синдром самозванца и перфекционизм. Молодые специалисты часто имеют неадекватные ожидания относительно своих способностей, что приводит к таким мыслям, как «Я недостаточно хорош для этой работы» или «Все быстро поймут, что я некомпетентен». Исследование З.В. Якимовой (2023) показали, что когнитивный аспект стресса на работе, связанный с выявлением причин и последствий неудач, преобладает у новичков [2].

1.2. Руминация после выполнения рабочих задач: постоянный анализ собственных действий в поисках ошибок, особенно после завершения проекта или совещаний: «Мне следовало сказать обратное во вчерашней презентации». «Моё решение было неоптимальным».

1.3. Когнитивные искажения при оценке рабочих ситуаций:

• Дихотомическое мышление: «Либо я идеально выполню этот проект, либо я полный неудачник».

• Катастрофизация: «Если я не уложусь в срок, меня немедленно уволят».

• Чрезмерное обобщение: «Даже одна ошибка разрушит мою репутацию».

1.4. Автоматические реакции в стрессовых профессиональных ситуациях: языковые и поведенческие паттерны, активируемые в условиях стресса без когнитивной оценки: импульсивные реакции на критику, избегание сложных задач, прокрастинация.

2. Теоретическое обоснование значимости MBCT в рамках адаптации молодых специалистов к профессиональной деятельности.

Традиционные программы психологического сопровождения сотрудников часто носят реактивный характер и направлены на решение существующих проблем, а не на их предотвращение. В этом контексте превентивные подходы, направленные на развитие психологической устойчивости в начале карьеры, особенно актуальны.

Когнитивная терапия, основанная на осознанности (MBCT), доказала свою эффективность в управлении стрессом и тревогой у различных групп населения. Однако ее применение к молодым специалистам требует значительной адаптации к их конкретным потребностям и профессиональному контексту.

В отличие от общих практик осознанности, MBCT фокусируется именно на работе с автоматическими мыслями и дисфункциональными шаблонами мышления. Её ключевые механизмы особенно подходят для решения проблем адаптации молодых сотрудников к работе:

2.1. Развитие децентрации. Способность воспринимать мысли как психические события, а не как объективную реальность или руководство к действию. Для молодых сотрудников это означает способность замечать мысль «Я полный неудачник» и реагировать на неё осознанно, а не впадать в панику.

2.2. Прерывание автоматических циклов. MBCT помогает разорвать цепочку «мысль-эмоция-реакция», что напрямую связано с необходимостью сохранять самоконтроль в стрессовых рабочих ситуациях (конфликты, критика, сжатые сроки).

2.3. Предотвращение эмоционального истощения. Хотя MBCT предотвращает рецидивы депрессии в клинической практике, при адаптации на рабочем месте её можно рассматривать как инструмент профилактики эмоционального истощения и деперсонализации. Исследование З.В. Якимовой (2023) показывает, что молодые специалисты склонны когнитивно накапливать профессиональный стресс [3], что делает метод MBCT [11] особенно актуальным для этой группы.

3. Опыт адаптации методов MBCT для молодых специалистов.

Стандартный 8-недельный протокол MBCT требует адаптации языка, метафор и упражнений для обеспечения принятия молодыми специалистами.

3.1. Работа с синдромом самозванца. Мысль «Я не смогу это сделать» после получения сложного задания воспринимается не как истина, а как ментальное событие – «проявление стресса и неуверенности». Используется метод «Письмо от будущего Я», в котором специалисту предлагается обращаться к себе как к более опытному коллеге, используя слова поддержки и ободрения.

3.2. Методы работы Метод STOP подходит для стрессовых рабочих ситуаций (конфликты с коллегами, критика начальства, срыв сроков):

• S – Stop. Буквально прервать автоматическую реакцию на одну секунду.

• T – Сделайте три вдоха и выдоха. Сосредоточьтесь на дыхании и почувствуйте устойчивость под ногами.

• O – Оглянитесь вокруг. Оцените ситуацию и когнитивно рассмотрите варианты действий.

• П – Продолжайте действовать осознанно и выберите наиболее подходящий вариант.

3.3. Осознание мыслей/эмоций при работе с обратной связью. Упражнение «Мысли – не факты» отрабатывается в смоделированной ситуации критики руководителя. Специалист учится различать факты («Руководитель указал на ошибку в отчёте») и эмоциональные оценки («Я плохой сотрудник»), что способствует конструктивному восприятию обратной связи.

3.4. Адаптация метафор. Данный подход согласуется с общими принципами культурной адаптации психологических интервенций, описанными в работах М.Л. Барнетта, А.С. Лау, А.А. Шведовской [3]. Медицинские метафоры заменяются профессиональными:

• «Мысли – это вкладки браузера, которые потребляют ресурсы, но не всегда полезны».

• «Автоматические мысли подобны всплывающим уведомлениям, которые можно закрыть».

• «Сознание подобно оперативной памяти, которую необходимо регулярно очищать».

3.5. Преодоление препятствий. Для борьбы со скептицизмом («Это несерьёзно», «У меня нет времени») акцент делается на прагматизме: это не терапия, а скорее «когнитивная гигиена», «ментальная оптимизация», «инструмент повышения производительности». Короткие («микро») упражнения продолжительностью от 1 до 3 минут интегрируются в рабочий день (перед проверкой электронной почты, во время кофебрейка, после сложных совещаний) интегрироваться в процесс и показывают эффективность с точки зрения соответствия требованиям и поддержания навыка [3].

4. Ограничения и необходимость интеграции с другими подходами. Чистый метод MBCT имеет ограничения при работе с молодыми специалистами:

4.1. Недостаточный учёт организационных стрессоров. MBCT фокусируется преимущественно на индивидуальных психологических процессах, тогда как стресс

у молодых специалистов часто связан с организационными факторами (корпоративной культурой, стилем руководства, организационным конфликтом). Исследование И.В. Воронковой и Д.В. Воронковой показывает значительное влияние организационной культуры на эмоциональное истощение [3].

4.2. Ограниченное количество исследований семантической сферы ценностей. Молодые специалисты часто сталкиваются с экзистенциальными аспектами профессионального стресса (потеря смысла, осознание невозможности изменений и отсутствие самореализации), которые не учитываются в стандартном протоколе МВСТ.

4.3. Необходимость интеграции с другими подходами. Это обосновывает необходимость интеграции МВСТ с другими научно обоснованными подходами:

• MBSR (Снижение стресса на основе осознанности) для развития общих навыков осознанности и телесной терапии [4];

• ACT (Терапия принятия и ответственности) для работы с ценностями и смыслом, а также для развития психологической гибкости [5];

• Когнитивно-поведенческая терапия для работы с конкретными когнитивными искажениями [3].

Синтез этих методов в одной программе может обеспечить комплексный подход: MBSR как основа, МВСТ для работы с когнитивными искажениями и ACT для работы с ценностями и смыслом, что также подтверждается исследованиями в области реализации доказательных практик [5].

Как показывают систематические обзоры, адаптированный протокол МВСТ является актуальным и практичным инструментом для профилактики дезадаптации и укрепления психологической устойчивости выпускников ВУЗов. Его главное преимущество заключается в направленности на прерывание автоматических, дисфункциональных моделей мышления, которые напрямую влияют на профессиональную деятельность и психологическое благополучие.

Заключение. Представленный практический опыт демонстрирует возможность и эффективность интеграции МВСТ в корпоративные программы психологической поддержки. Однако для достижения максимального эффекта МВСТ следует использовать в сочетании с другими подходами, направленными на решение организационных и экзистенциальных аспектов профессионального стресса.

Дальнейшие исследования направлены на разработку комплексных программ, синергетически сочетающих сильные стороны МВСТ, MBSR, ACT и организационного консультирования, а также на оценку их долгосрочной эффективности с применением методов мета-анализа [3; 4; 5].

Список использованной литературы:

1. Ковпак, Д.В. Практическая методология когнитивно-поведенческой терапии / Д.В. Ковпак // I Международный съезд Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии: сборник научных статей. – СПб.: СИНЭЛ, 2015. – С. 23-28.

2. Якимова, З.В. Когнитивные аспекты профессионального стресса у молодых специалистов в период адаптации / З.В. Якимова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2023. – № 1. – С. 45-67.

3. Eisendrath, S.J. Mindfulness-based cognitive therapy for treatment-resistant depression: A systematic review and meta-analysis / S.J. Eisendrath // Psychiatry Research. – 2016. – Vol. 244. – P. 503–510.

4. Lau, A.S. Therapist adaptations to evidence-based practices and their association with implementation outcomes / A.S. Lau // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 2017. – Vol. 90. – № 1. – P. 39-50.

5. Segal, Z.V. Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: A New Approach to Preventing Relapse / Z.V. Segal, J.M.G. Williams, J.D. Teasdale. – 2nd ed. – New York: Guilford Press, 2013. – 451 p.

Мамина Т.М.
кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
tmamina@mail.ru
Институт когнитивных исследований СПбГУ,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

УДК 159.9

СЕНСОМОТОРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ПОНИМАНИЯ СОБСТВЕННЫХ ЭМОЦИЙ И СОСТОЯНИЙ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Для человека эмоциональная сфера служит катализатором общей психической деятельности, проявляется виде сигналов правильности или ошибочности выполнения когнитивной деятельности, а также выступает коммуникативным компонентом в социальной жизни. Несмотря на обилие исследований в этой области, по-прежнему остается неясным, какая среда и методы будут эффективны для развития у ребенка эмоциональной сферы. Мы полагаем, что развитие сенсомоторной сферы будет способствовать улучшению не только когнитивных функций, но и выступать фактором понимания собственных эмоций и состояний, которое будет выражаться в эффективности управления своим психоэмоциональным состоянием. Мы создали диагностику сенсомоторных навыков, а также метод сенсомоторной интеграции для занятий с детьми в условиях «обогащенной среды». «Обогащенная среда» способствует развитию сенсорной интеграции и моторных навыков, улучшению когнитивных и эмоциональных процессов, социальной адаптации и снижению стресса. Планируется продолжить исследование для выявления деталей развития сенсорной, моторной, когнитивной и эмоциональной сфер.

Ключевые слова: психомоторика, сенсомоторика, когнитивные процессы, эмоции и состояния.

SENSORIMOTOR EDUCATION AS A FACTOR IN UNDERSTANDING ONE'S OWN EMOTIONS AND STATES: PROBLEMS AND SOLUTIONS

For humans, the emotional sphere serves as a catalyst for overall mental activity, manifesting itself as signals of the correctness or incorrectness of cognitive activity, and also acts as a communicative component in social life. Despite the abundance of research in this area, it remains unclear what environment and methods will be effective for developing a child's emotional sphere. We believe that the development of the sensorimotor sphere will contribute to the improvement of not only cognitive functions, but also act as a factor in understanding one's own emotions and states, which will be expressed in the effectiveness of managing one's psychoemotional state. We developed a sensorimotor skills assessment and a sensorimotor integration method for working with children in an enriched environment. This enriched environment promotes the development of sensory integration and motor skills, improved cognitive and emotional processes, social adaptation, and stress reduction. It is planned to continue the study to identify details of the development of sensory, motor, cognitive and emotional spheres.

Keywords: psychomotor skills, sensorimotor skills, cognitive processes, emotions and states.

Введение. Слаженная работа организма в целом и психической деятельности ребенка является залогом благополучного взросления и становления человека. Ребенок рождается с тем же количеством нервных клеток, что есть у взрослого человека. Различие наблюдается в операциональных связях между нейронами. Именно эти операциональные связи обуславливают новые временные связи, а именно, слаженную работу возбуждения и торможения в становлении нервной системы. В результате такой работы нервной деятельности у ребенка формируется тонкое различение ощущений и восприятий, как от собственного организма, так и окружающей среды, других людей. Развива-

ется целенаправленное и сознательное наблюдение за собой и окружающим миром. Совместно с контролем и управлением, образуется способность к рефлексии и метапознанию. Такой процесс подразумевает слаженную работу всей психической деятельности, начиная с отражения отдельных свойств предметов и явлений, интеграции всех ощущений и перцепций, заканчивая отражением переработанной информации, как в виде поведенческих проявлений, так и в различных эмоциональных состояниях.

Для человека эмоциональная сфера служит катализатором общей психической деятельности, проявляется виде сигналов правильности или ошибочности выполнения когнитивной деятельности, а также выступает коммуникативным компонентом в социальной жизни. В отличие от животных, человек подчинил свои эмоции и состояния второй сигнальной системе и научился не просто обозначать, те или иные оттенки эмоций, но и управлять «словом» своим и чужим состоянием.

Для того, чтобы ребенок не просто ощущал те или иные эмоциональные состояния, но и мог их осознавать, категоризировать и управлять ими, необходимо создать для него правильное сенсомоторное воспитание. А.В. Запорожец в своей книге «Психология» ввел понятие сенсорное воспитание, под которым подразумевал организацию интересной для ребенка деятельности, которая требует учета тех или иных свойств предметов, внимательного ознакомления с их особенностями. Для того, чтобы такое воспитание осуществлялась необходима слаженная работа различных модальностей ощущений, таких как зрение, слух, проприоцепция, вестибулярные ощущения и т.д. Невозможно что-либо воспринять и ощутить без движения. Запорожец А.В. вывел тот факт, что в основе любого познавательного процесса находятся практические действия, и в частности, что восприятие и мышление являются системой свернутых «перцептивных действий», в которых происходит уподобление основным свойствам предмета и за счет этого образуется перцептивный, или мыслительный образ [3].

В современных отечественных и зарубежных работах важнейшая роль в сохранении когнитивных функций и эмоционального состояния отводится движению. Физическая активность способствует сохранению и улучшению метаболических функций головного мозга, биогенез митохондрий, улучшает кровоснабжение мозга и когнитивные функции. Виноградова А.В. и коллеги [2] в своем исследовании показали, физическая активность стимулирует пролиферацию и выживание нейрональных предшественников зубчатой извилины гиппокампа. Известно, что на протяжении всей жизни человека гиппокамп производит новые нейроны с использованием нервных стволовых клеток. Эти новообразованные нейроны играют решающую роль в регулировании настроения и когнитивной гибкости.

Несмотря на обилие исследований в области психомоторики, как общего фактора благополучия нейрокогнитивных функций и психоэмоционального состояния, остается нераскрытым область исследования сенсорики и моторики детей в их тесной связи с эмоциональным благополучием.

Для того, чтобы точечно и детально выявлять дисбалансы в целостной организации физического и психического у ребенка, необходимо создать диагностику сенсомоторного развития и сформировать условия «обогащенной среды» для ребенка, где он сможет развивать и улучшать свои нейрокогнитивные функции и эмоциональное состояние.

В качестве методологического основания диагностики сенсомоторных навыков и создания условий «обогащенной среды», мы использовали концепцию функциональной структуры интеллекта Б.М. Величковского [1], согласно которой была представлена система уровней когнитивной организации и регуляции поведения. Автор опирался на работы Н.А. Бернштейна, существенно расширив сферу распространения описанных закономерностей, включая когнитивные функции. Реализуя подход Н.А. Бернштейна-Величковского, мы изучаем нейрокогнитивные процессы и эмоциональную сферу ребенка, выключая интерпретацию стимулов (и моторных действий с ними) как результат

процесса сличения на разных уровнях функциональной структуры интеллекта и понимания собственных эмоциональных переживаний.

Протокол условий создания «обогащенной среды» состоит из сочетания нескольких факторов, таких как физическая активность, исследовательская активность и социальное взаимодействие.

Под физической активностью, мы подразумеваем физические упражнения, включающие подвесное оборудование, утяжеленные снаряды и инструменты, усиливающие вестибулярные, тактильные и проприоцептивные ощущения человека. В нашем исследовании, мы будем создавать экспериментальные условия, в котором само пространство будет нацелено на комплексное воздействие на сенсорные и двигательные функции человека. Важно отметить, что данное оборудование будет нацелено не только на активацию психофизических функций ребенка, но и на расслабление, отдых и оптимизацию нейрогуморальных, нейрокогнитивных и психофизиологических процессов и состояний организма специалиста на рабочем месте.

Под исследовательской активностью, мы подразумеваем когнитивные задачи, которые необходимо решить ребенку, выполняя то или иное физическое упражнение. Главным условием создания исследовательской активности специалиста будет создание проблемных ситуаций, в виде решения двигательных задач. Такие условия будут способствовать развитию двигательной находчивости и как следствие улучшать и поддерживать нейрокогнитивные функции. Для реализации этой задачи будет созданы программы, которые будут транслироваться через экран монитора на компьютере.

Под социальным взаимодействием, мы понимаем, создание условий, которые будут включать в себя решение двигательных и когнитивных задач двух и более специалистов при параллельном и одновременном их выполнении на разных рабочих местах.

Материал и методы. Для реализации поставленных задач была создана диагностика сенсомоторных навыков, которая включала в себя три шкалы:

1. Шкала «Ощущаю-делаю». Набор тестовых заданий, который определяет координацию в границах собственного тела. Соответствует уровню B. Успешность выполнения задания зависит от того, насколько хорошо ребенок чувствует свое тело (тактильные, температурные, болевые, проприоцептивные, вестибулярные ощущения) и умеет управлять им. При выполнении этих тестовых заданий зрительных контроль собственных движений исключен;

2. Шкала «Вижу-делаю». Набор тестовых заданий определяет возможности координации ребенка в пространстве окружающей среды. Соответствует уровню C. Учитывается правильность соблюдения траектории движения и точность выполнения действий. Успешность выполнения заданий зависит от того, насколько ребенок способен сопоставить зрительную информацию и собственные действия так, чтобы проприоцептивные, кинестетические и вестибулярные ощущения согласовывались со зрительными и проводили к достижению цели;

3. Шкала «Представляю-делаю». Набор тестовых заданий определяет возможности ребенка действовать без опоры на непосредственное восприятие информации, использую мысленные образы, а также орудие или инструмент для достижения цели. Соответствует уровням D, E, F. Учитывается правильность выполнения последовательности действий, способность удерживать инструкцию, переключать внимание, согласовывать символы и использовать инструмент для выполнения действия. Успешность выполнения заданий зависит от того, насколько ребенок способен контролировать движения. Как он использует мысленные образы для выполнения действия, включает применение инструмента в решении моторных задач.

Мы поставили перед собой цель разработать метод развития сенсорной и моторной интеграции ребенка на основе его собственной познавательно-исследовательской активности. Специально созданная среда и деятельность, в свою очередь, расширит круг представлений детей, организует их поведение, сформирует новые навыки, обогатит речь, будет

стимулировать их психическое развитие. В методе используется подвесное оборудование в сенсорно-динамическом пространстве. Сенсорно-динамическое пространство – это искусственно созданная игровая среда, которая включает в себя снаряды и оборудование разных форм и текстуры. Обязательным условием такой среды является то, что все снаряды и оборудование можно подвесить разным способом, за разные точки крепления. Именно, возможность подвешивать снаряды способствует обогащению сенсомоторного системы уже на самом элементарном уровне построения движений.

Все занятия по методу сенсомоторной интеграции проводились в форме сюжетно-ролевой игры в сенсорно-динамическом пространстве, включая подвесное оборудование. Игра очень важна в жизни ребенка, так как позволяет отрабатывать поведение в определенных жизненных ситуациях, способствует формированию произвольности в поведении. Игра способствует обогащению эмоционального опыта, аккумулирует его и развивает, воссоздавая и уточняя разнообразные человеческие чувства и переживания.

Задачи:

- Научить видеть проблему
- Сформировать умение выдвигать гипотезы и задавать вопросы
- Развить психику ребенка на основе активизации ориентировочной деятельности
- Развить способность генерирования новых движений в нестандартных ситуациях
- Развить и улучшить психические процессы (восприятие, память, внимание, мышление, речь и т.д.)
- Развить и улучшить эмоционально-волевую сферу

В этой статье мы представим обзор результатов по нескольким уже проведенным исследованиям. Во всех исследованиях использовался многофакторный внутригрупповой квазиэкспериментальный план для двух рандомизированных групп с повторными измерениями. В общей сложности в исследовании приняло участие 50 человек, м/ж от 5 до 8 лет [4; 5].

Результаты и их обсуждение. Было показано, что после прохождения курса занятий по методу сенсомоторной интеграции в сенсорно-динамической пространстве у детей значительно улучшилась статическая и динамическая координация (ANOVA, $p<0,04$). По результатам проведенного нами наблюдения было обнаружено значительно больше поведенческих проявлений активности ребенка во время занятий в сенсорно-динамическом пространстве, чем пассивности испытуемого ($X\ 2 = 4.05$, $df = 1$, $p < 0,05$). На основе данных наблюдения можно говорить о том, что ребенок во время занятий заинтересован пространством и снарядами, чаще улыбается и смеется, игровая мотивация увеличивается во время занятия и от занятия к занятию. Ребенок проявляет разнообразную направленность игровой деятельности от двигательной, интеллектуальной к коммуникативной. Также ребенок во время занятия в сенсорно-динамической среде чаще проявляет активности и инициативность.

Заключение. Было показано, что формирование высших психических функций (мы обозначили это как познавательно-исследовательская активность) представляет собой развернутую форму предметной деятельности, которая опирается на относительно элементарные сенсорные и моторные процессы. Формированию, развитию и улучшению работы сенсомоторной интеграции способствует активность. Первоначально она носит ориентировочный характер, приобретая впоследствии познавательное и исследовательское побуждение.

«Обогащенная среда» способствует развитию сенсорной интеграции и моторных навыков, улучшению когнитивных и эмоциональных процессов, социальной адаптации и снижению стресса.

Мы планируем продолжить исследование для выявления деталей развития сенсорной, моторной, когнитивной и эмоциональной сфер.

Список использованной литературы:

1. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания : в 2 т. – Т. 2 / Б. М. Величковский. – М.: Смысл : Издательский центр «Академия», 2006. – 432 с.
2. Виноградова, А.В. Роль физической активности в процессах нейрогенеза в гиппокампе / А.В. Виноградова, П.А. Смирнова, З.Ю. Яковчук, О.П. Тучина // Молекулярная медицина. – т. 20. – №4. – 2022. – С.22-27.
3. Запорожец, А.В. Восприятие, движение, действие / А.В. Запорожец, В.П. Зинченко // Познавательные процессы: ощущения, восприятие, 1982.
4. Карпинская, В.Ю. Сенсомоторная интеграция – метод когнитивного, эмоционального и коммуникативного развития на основе двигательной активности / В.Ю. Карпинская, Т.М. Мамина // Психология человека в образовании. – 2024. – Т. 6. – № 3 – С.338-348.
5. Карпинская, В. Ю. Развитие социально-эмоционального интеллекта в группе сенсомоторной интеграции у детей 6-7 лет / В.Ю. Карпинская, Т.М. Мамина, Н.И. Романова-Африкантова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2022. – №203. – С.1-14.

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

УДК 37.015.32:159.955.4

БИО-ПСИХО-СОЦИО-ДУХОВНЫЙ АЛГОРИТМ РЕФЛЕКСИИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена синхронизации рефлексии результатов деятельности участников образовательного процесса с применением методики био-психо-социо-духовного анализа, дифференциации и интеграции биологических, психологических, социальных и духовных составляющих деятельности обучающих и обучающихся. Предложены рекомендации для оптимизации образовательного процесса

Ключевые слова: образование, образовательный процесс, био-психо-социо-духовная концепция.

BIO-PSYCHO-SOCIO-SPIRITUAL ALGORITHM OF REFLECTION OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

This article focuses on synchronizing reflection on the performance of educational participants using bio-psycho-socio-spiritual analysis, differentiating and integrating the biological, psychological, social, and spiritual components of teacher and student activities. Recommendations for optimizing the educational process are offered.

Keywords: education, educational process, bio-psycho-socio-spiritual concept.

Введение. Образовательный процесс осуществляется в результате целенаправленного взаимодействия между обучающими и обучаемыми, а также родителей, администрации учебных заведений и специалистов из многих ведомств, участвующих в организации и обеспечении образовательной деятельности, включая кадровое и материальное обеспечение, питание, отдых, безопасность и др. В этом сложном, многогранном, динамичном процессе у всех его участников задействованы интеллект, мышление, речь, слух, зрение, восприятие, память, воля, внимание, эмоции, сознание, то есть, многие биологические, психологические, социальные и духовные составляющие образовательной деятельности. Для успешной реализации образования у всех его участников необходимо осуществить межличностное и межведомственное взаимодействие на уровне целей, задач, методов, условий, режима, расписания, гигиенических и правовых норм, безопасности и других элементов образовательной деятельности. Охватить все состав-

ляющие образовательного процесса сложно. Для системной, комплексной, синхронизированной работы адекватен био-психо-социо-духовный подход, показавший свою эффективность в других, сходных по сложности, сферах деятельности, например, в здравоохранении в лечебном процессе [1].

Материал и методы. Сущность образование определятся словами ОБРАЗ И ВАЯНИЕ (воспитание, формирование). Главный компонент в образовании – образ, не цифра. В идеале он должен быть общим для обучающих и обучаемых, объединять их на уровне высших ценностей и потребностей, включая образ мира и человека. Это многомерная, голографическая конструкция, включающая смысл, цель, содержание, форму, параметры времени и пространства. Это – ОБРАЗ идеального, желаемого будущего человека и человечества, учителя и ученика, а также родителей и детей, соответствующий традиционным духовно-нравственным ценностям нации, идеологическим нормам народа и государства.

Результаты и их обсуждение. Образовательный процесс складывается из двух неразрывно связанных вариантов деятельности: 1. Передача учащимся знаний, информации, специфичной для каждого предмета и 2. Воспитания учащихся как личностей, имеющих индивидуальный комплекс психологических характеристик, которых нужно мотивировать на принятие культурных, социальных и духовных норм и традиций семьи, коллектива, общества, страны, в которой они живут. В настоящее время очень высока актуальность патриотического воспитания, осознанное и эмоциональное приятие высших духовно-нравственных, культурных, человеческих ценностей, умения различать высшие ценности от ложных.

Значимость воспитания в образовательной деятельности важнее и сложнее, чем транслирование всем доступной информации преподавателем ученику. В передаче знаний участвуют функции внимания, памяти и мышления, волевые усилия сидеть спокойно на уроках и заинтересованно запоминать. Эти задачи можно решать дистанционно. Учитель может дистанцироваться от учеников, даже при очном ведении урока. При рефлексии образовательного процесса нужно дать оценку основных психологических составляющих урока:

- интеграцию и адаптацию ученика пространстве класса и в процессе урока, безопасность, отсутствие угроз и стресса;
- эмпатию, соучастие с другими учащимися и с преподавателем;
- общие ценности, интересы, сиюминутные и долгосрочные цели, желание присоединения и для их достижения;
- понимание содержания учебного материала, желание его усвоить, понимание его практической ценности;
- обратная связь с преподавателем, поощрение за внимание и усвоение.

В процессе рефлексии следует дать оценку добровольности соучастия субъектов образовательного процесса, резонансу эмоциональных и интеллектуальных, составляющих. Он зависит от степени конгруэнтности социальных и духовных потребностей, установок и целей на участие в обучении учеников и учителей, моральных и социальных обязательств, согласия с программой, с содержанием и формой, со временем и местом, с соблюдением нравственных, культурных и социальных норм в образовательном процессе.

Существенное значение в образовательном процессе имеют его психофизиологические составляющие – характеристики функций мозга, задействованные в процессе учебы. Об этом писали известные ученые.

Доктор медицинских наук, академик двух академий, педагог-новатор, разработчик здоровьеразвивающей педагогики В.Ф. Базарный [2], обоснованно утверждал, что реформа образования способствовала деградации как отдельных психических функций, так и психики, и личности, в целом, «переходу на животный строй психики, на эволюционно низшие уровни жизни». Доктор физико-математических наук, профессор Г.Г. Малинецкий [3] высказывает мнение о снижении творческих способностей в связи с подготовкой к единому государственному экзамену. Подробный анализ последствий реформ советского образования дала Л.А. Ясюкова – кандидат психологических наук,

доцент, руководитель лаборатории социальной психологии НИИ комплексных социальных исследований Санкт-Петербургского государственного университета. в статье «Изменение типа интеллекта подростков за период с 1990 до 2020 года» [4]. Она отмечает, что с 90-х годов прошлого века оптимизация программы обучения детей в начальной школе привела к тому, что у детей перестали развивать понятийное мышление. Из образовательного процесса устранились цели научить детей понимать логические, причинно-следственные связи событий, системность, конструктивность, иерархичность знаний, закономерностей устройства мира, его познания и развития, формирования социального интеллекта и других. В советской школе знания и мышление сохраняли образную целостность, а в результате реформ стали фрагментарными. Для «нового» типа интеллекта стали характерны: поверхностность мышления, пренебрежение качественным анализом, абсолютизация методов математического анализа, ошибки при принятии решений из-за непонимания причинно-следственных связей, неадекватность перспективного планирования и прогностической деятельности в целом. Большинство представителей молодого поколения не имеют системных знаний даже о здоровом образе жизни, которые были бы самозащитой от саморазрушения.

Эта профессиональная и честная, гражданская рефлексия результатов реформ образования заслуживает внимания, изучения и широкого применения в рефлексии образовательного процесса.

Выше названная рекомендация применять био-психо-социо-духовный подход для рефлексии результатов образовательной деятельности описан в ряде книг и статей [1,5]. Отметим основания для этой рекомендации. Этот подход обеспечивает системность, мультидисциплинарность, конструктивность и конкретность, а также практическую ориентированность при разработке сложных проблем здоровья и деятельности человека. В нем обозначены – дифференцированы и интегрированы все содержащиеся в его названии потребности человека с нормативным иерархическим распределением их масштабов от биологических, через психологические и социальные к духовным. Это позволяет обеспечить его комплексность, повысить эффективность, снизить затратность, оказать глубокое образовательное, воспитательное воздействие на личность, вдохновить субъектов образовательного процесса на более высокие цели и сложные задачи, мотивировать их на повышение социальной активности, нормативности и полезности, выбрать более адаптивные стратегии жизни и решения актуальных задач, с актуализацией приоритетности духовных потребностей.

Заключение. По содержанию и функциональному назначению био-психо-социо-духовный подход является «новой» идеологией, включающей «старые», вечные ценности и их приятие в новых условиях информационной, социальной, технологической, экологической и политической ситуации. Он рекомендован также для мотивации населения на выбор адаптивных стратегий жизни, способствующих увеличению «качества и количества» счастья в жизни.

Список использованной литературы:

1. Карпов, А.М. Био-психо-социо-духовная структура рефлексии в кн. Психологический Vademecum: Психология: рефлексия настоящего в контексте будущего: сборник научных статей / А.М. Карпов / Витеб. гос. ун-т; под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. – С.20–23.

2. Базарный, В.Ф. «Почему наши дети не хотят жить?» / В.Ф. Базарный // «Знание-власть». – 2012. – Концептуальное приложение к №560.

3. Малинецкий, Г. Газета «ЗНАНИЕ-ВЛАСТЬ» / Г. Милинецкий – №461. – октябрь 2009 г.

4. Ясюкова, Л.А Изменение типа интеллекта подростков за период с 1990 до 2020 года / Л.А. Ясюкова // Психологическая газета. – 17 сентября 2020 г.

5. Феномен счастья в контексте био-психо-социо-духовного подхода: Монография / под общей редакций Л.Р.Фазлеевой – Казань: ИД «МеДДок», 2021. – 148с.

Афанасьева К.Р.
студентка
Михайлова Е.Л.
доцент, кандидат педагогических наук,
elena-mikhaylova@rambler.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.942:316.356.2:316.627-053.66

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКА НА ЕГО ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ И СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ

В статье изучается проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта с развитием личности и социальной адаптацией подростка. Представлена характеристика эмоционального интеллекта в качестве интегративной способности, связанной с проявлением самостоятельности, социальной активностью и усвоением моральных норм. А также анализируются результаты исследования проблемы развития эмоционального интеллекта обучающихся 8 класса с помощью опросника М.И. Рожкова.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, социальная адаптация, личностный рост, подростковый возраст, самосознание.

THE INFLUENCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON PERSONAL GROWTH AND SOCIAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS

This article examines the relationship between emotional intelligence and the personal development and social adaptation of adolescents. It presents a characterization of emotional intelligence as an integrative ability associated with the manifestation of independence, social activity, and the assimilation of moral norms. The results of a study examining the development of emotional intelligence in 8th-grade students using M.I. Rozhkov's questionnaire are also analyzed.

Keywords: emotional intelligence, social adaptation, personal growth, adolescence, self-awareness.

Введение. В современном обществе актуализирован вопрос компетентности в понимании и выражении эмоций, поскольку всё больше людей придерживаются рационального взгляда на жизнь. Однако такой подход противоречит психофизиологическим и социальным особенностям человека. Многие учёные (в частности, Н.П. Александрова [1], И.Н. Андреева [2], Ю.В. Давыдова [3], Д.В. Люсин [4], А.И. Савенков [5]), подчёркивают значимость социальных функций эмоций и в своих исследованиях отмечают, что в обществе, в первую очередь, именно через чувства личность проявляет свою истинную человечность. Так, согласно оценке Д. Гоулмана, в действительности культ рациональности и высокий уровень образования не гарантируют формирование гуманистического мировоззрения и эмоциональной культуры личности [6].

Особое внимание в современном образовательном пространстве уделяется не только когнитивным навыкам, но и развитию эмоционального интеллекта как важной составляющей личности, как личностного стержня, определяющего успешность социальной адаптации.

Так, цель нашего исследования – изучить проблему влияния эмоционального интеллекта подростка на его личностный рост и социальную адаптацию.

Материал и методы. В качестве материала выступили научные публикации Н.П. Александровой, И.Н. Андреевой, Д. Гоулмана, И.П. Груздевой, Ю.В. Давыдовой, Д.В. Люсина, А.И. Савенкова, М.А. Холодной по изучаемой проблеме. Применяемыми методами, используемыми в ходе изучения заявленной проблемы, являются теоретический анализ социально-психологической литературы, логические методы исследования,

методика изучения эмоционального интеллекта и социальной адаптации школьников (М.И. Рожкова), методика определения эмоционального интеллекта Н. Холл, математическая обработка результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. Д.В. Люсин трактует эмоциональный интеллект как «способность человека распознавать свои и чужие эмоции, понимать намерения собеседника, его мотивацию и желания» [4, с.79]. Исследователь подчеркивает, что данный феномен включает в себя умение использовать полученные знания для решения практических задач.

Как интегративная когнитивно-аффективная способность эмоциональный интеллект, по мнению Ю.В. Давыдовой, включает в себя «умение распознавать, интерпретировать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями других людей» [3, с.5].

Эмоциональный интеллект рассматривается А.И. Савенковым как «ключевая способность, помогающая младшим подросткам распознавать, понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями окружающих» [5, с.48-49]. Ученый отмечает, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует успешному личностному росту, улучшению коммуникативных навыков и развитию эмпатии, что, в свою очередь, облегчает социальную адаптацию в коллективе и семье [5]. Очевидно, что данные аспекты особо важны в подростковом возрасте, когда формируются новые социальные роли и расширяется круг общения.

Исследования М.А. Холодной показывают, что эмоциональный интеллект является предиктором успешной адаптации подростков, снижая социальный стресс и повышая уверенность в себе [7]. В работе И.П. Груздевой отмечается, что развитие эмоционального интеллекта связано не только с лучшим пониманием собственных чувств, но и с умением учитывать чувства других, что благотворно влияет на межличностные отношения и предотвращение конфликтов [8]. Следовательно, в образовательной практике для поддержки формирования этого интеллекта применяются упражнения на осознанность и ролевые игры, что способствует гармоничному развитию личности.

Одним из инструментов, позволяющих диагностировать способности понимать отношения личности, проявляемые в эмоциях и умение управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений, является методика Н. Холл [9]. Соответствующее исследование было проведено с обучающимися 7 класса одной из Витебских школ. Его результаты представлены в интерпретации уровней парциального эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов (таблица 1).

Таблица 1 – Анализ показателей эмоционального интеллекта у юношей и девушек

Респонденты Шкалы	Юноши (средний балл)	Девушки (средний балл)
1. «Эмоциональная осведомлённость»	7,8	5,08
2. «Управление своими эмоциями»	6,6	1,58
3. «Самомотивация»	12,2	8,3
4. «Эмпатия»	5,9	9,16
5. «Управление эмоциями других людей»	6,8	6,08
«Интегративный уровень эмоционального интеллекта»	39,3	30,2

Так, анализ полученных результатов, представленных в таблице 1, показал, что для респондентов свойственны следующие показатели: средний уровень осознания и понимания своих эмоций, эмоциональной отходчивости и гибкости, произвольное управление своими эмоциями, а также средний уровень управление своим поведением, за счет управления эмоциями, высокая эмпатийность. В целом следует отметить, что развитие эмоционального интеллекта усиливает способность подростков понимать свои эмоции, управлять ими и развивать отношения. Это позволяет им понимать и анализировать

себя и других, решать проблемы и лучше управлять своими обязанностями, работать с эмоциями, фокусироваться на целях и развивать дополнительную мотивацию. Самое важное, что развитие эмоционального интеллекта у подростков помогает им развивать важные базовые навыки, необходимые для самореализации в стрессовых ситуациях общения, уважения и успеха. Это приводит подростков к пониманию себя и других, к анализу и укреплению сотрудничества.

Для изучения проблемы развития эмоционального интеллекта учащихся, влияние эмоционального интеллекта учащихся на их личностный рост и социальную адаптацию на эмпирическом уровне было проведено исследование среди среди обучающихся 8 класса в количестве 20 человек. Основным инструментом сбора данных выступил опросник М.И. Рожкова, который направлен на изучение влияния эмоционального интеллекта на личностный рост и социальную адаптацию, что позволяет анализировать взаимосвязь эмоциональных компетенций с уровнем социальной активности, автономностью и приверженностью гуманистическим ценностям [10].

Таблица 2 – Анализ показателей эмоционального интеллекта у юношей и девушек

Респонденты Шкалы	Степень выраженности	у юношей, %	у девушек, %
1. «Шкала социальной адаптации»	высокая	25	40
	средняя	70	55
	низкая	5	5
2. «Шкала автономности»	высокая	40	50
	средняя	50	50
	низкая	10	0
3. «Шкала социальной активности»	высокая	45	45
	средняя	45	45
	низкая	10	10
4. «Шкала приверженности гуманистическим нормам»	высокая	40	50
	средняя	30	40
	низкая	30	10

Интерпретация результатов по опроснику М.И. Рожкова, согласно данным, размещенным в таблице 2.

1. Шкала социальной адаптации: у юношей ярко доминирует средний уровень (70%), у девушек – примерно соотносится средний уровень (55%), однако не намного ниже высокий уровень 40%), у девушек высокий уровень социальной адаптации более выражен, нежели у юношей (высокая степень выраженности выше на 15%), однако средняя степень выраженности у юношей преобладает на 15%, чем у девушек. В целом результаты по шкале свидетельствуют о том, что большинство подростков адекватно социализированы, умеют эффективно взаимодействовать в коллективе, строят гармоничные отношения и приспосабливаются к требованиям социального окружения. Высокий уровень у четверти юношей и около половины – у девушек свидетельствует о хорошей способности к интеграции в общество, в то время как низкий уровень у незначительной части указывает на возможные трудности с социализацией.

2. Шкала автономности: у юношей преобладает средняя степень выраженности (50%), с существенным количеством высокой (40%) и небольшим процентом низкой (10%), в то время как девушки демонстрируют в равной мере высокую и среднюю степени выраженности автономности (по 50%). Это означает, что девушки обладают чуть более развитым чувством внутренней самостоятельности, ответственности и способности принимать решения независимо, нежели юноши. Для юношей в целом характерна большая вариативность, что может отражать разнообразие уровней зрелости и готовности к самостоятельности.

3. Шкала социальной активности: обе демографические группы показывают высокую и среднюю степень выраженности (по 45% соответственно), что демонстрирует хорошую вовлеченность в социальные процессы, инициативность в общении и желание быть активными участниками социальных событий. Этот показатель важен для оценки социальной адаптации и интеграции в коллектив.

4. Шкала приверженности гуманистическим нормам: у 50% девушек и у 40% юношей степень выраженности высокая, у 40% девушек и 30% юношей степень выраженности средняя, у 30% юношей и у 10% девушек – низкая. Высокие показатели по этой шкале отражают склонность к этическим и гуманистическим ценностям, уважение к другим людям и готовность к альтруистическому поведению. Средний и низкий уровни могут указывать на недостаточную формированность этих ценностей, что важно учитывать при разработке программ воспитания и развития.

Очевидно, что исследуемая выборка подростков характеризуется преимущественно средним и высоким уровнями личностного роста и социальной адаптации. Девушки выделяются более высоким уровнем автономности, что может свидетельствовать о лучшей внутренней организации и ответственности в этой группе. Полученные данные подтверждают значимое влияние эмоционального интеллекта на развитие личности и успешную социализацию в подростковом возрасте. Они подчёркивают необходимость направленных мер по поддержанию и развитию эмоциональных и социальных компетенций (особенно в части повышения автономности у юношей) и формирования гуманистических ценностей.

Следует софрмулировать важные рекомендации на основании полученных данных:

1) необходимо организовать систематическую работу по развитию эмоционального интеллекта через тренинги эмоциональной грамотности, ролевые игры, моделирующие социальные ситуации, и упражнения на осознанность и рефлексию;

2) следует уделить особое внимание формированию автономности у мальчиков, укреплению гуманистических ценностей у всех подростков и индивидуальной поддержке учащихся с низким уровнем адаптации;

3) важно создать единую воспитательную среду, обеспечивающую координацию усилий педагогов и психологов, вовлечение родителей в процесс развития эмоциональных компетенций и интеграцию соответствующих программ в учебный процесс.

Заключение. Таким образом, эмоциональный интеллект выступает не просто вспомогательным навыком, а интегративной способностью, которая напрямую связана с проявлением самостоятельности, социальной активностью и усвоением моральных норм. Развитие эмоционального интеллекта у подростков не должно оставаться периферийной задачей. Оно требует системного включения в образовательную и воспитательную практику через тренинги, проектную деятельность и создание психологически безопасной среды, объединяющей усилия образовательного учреждения и семьи. Целенаправленная работа в этом направлении будет способствовать не только преодолению текущих трудностей, но и формированию зрелой, социально ответственной и гармоничной личности, способной к эмпатии, саморегуляции и конструктивному взаимодействию в обществе.

Список использованной литературы:

1. Александрова, Н.П. Эмоциональный интеллект как фактор саморегуляции педагогической деятельности / Н.П. Александрова // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социал. и естественные науки. – 2013. – № 5. – С. 171–177.

2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации / И.Н. Андреева // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под редакцией Д.В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. – С. 31–39.

3. Давыдова, Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 23 с.
4. Люсин, Д. В. Современная психология эмоционального интеллекта / Д. В. Люсин // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 1. – С. 78–86.
5. Савенков, А. И. Эмоциональный интеллект как фактор социальной адаптации подростков / А. И. Савенков // Вопросы психологии. – 2018. – № 3. – С. 45–54.
6. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ, 2009. – 478 с.
7. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
8. Груздева, И. П. Формирование эмоционального интеллекта у подростков / И.П. Груздева // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 2. – С. 85–98.
9. Методика Н. Холла / Эмоциональный интеллект: инструменты развития: учебное пособие / И.В. Никулина. – Самара: Издательство Самарского университета, 2022. – 82 с. – С.62–65.
10. Рожков, М.И. Методика изучения эмоционального интеллекта и социальной адаптации школьников / М.И. Рожков // Школьный психолог. – 2015. – № 12. – С. 22–30.

Багдоне И.В.
студент
irina.bagdone@gmail.com
Поташёва Ю.Л.
старший преподаватель,
dovgayayul@vsu.by
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЯМ

Статья посвящена развитию эмоционального интеллекта у студентов обучающихся по психологическим направлениям. В ней рассмотрены теоретические основы понятия «эмоциональный интеллект», его структура и значение для профессиональной деятельности психолога. Проведен анализ диагностики уровня эмоционального интеллекта с помощью методики М.А. Манойловой, выявлены типичные особенности и уровни сформированности эмоциональных навыков у студентов. В работе представлены результаты тестирования, подтверждающие необходимость целенаправленной работы по развитию эмоционального интеллекта для повышения профессиональной эффективности будущих психологов. В заключении предложены практические рекомендации и программы по развитию эмоционального интеллекта в образовательных условиях.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, компоненты и структура эмоционального интеллекта, диагностика эмоционального интеллекта, условия развития эмоционального интеллекта у студентов-психологов.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AMONG STUDENTS STUDYING IN PSYCHOLOGICAL DIRECTIONS

This work is devoted to the development of emotional intelligence among students studying in psychological disciplines. It examines the theoretical foundations of the concept of «emotional intelligence», its structure, and its significance for the professional activities of psychologists. An analysis of the diagnosis of emotional intelligence levels was conducted using the (M. I. Manoilova) methodology, identifying typical features and levels of emotional skills development among students. The results of testing confirm the necessity of targeted work to improve emotional intelligence in order to enhance the professional effectiveness of future psychologists. The study concludes with practical recommendations and programs for developing emotional intelligence in educational settings.

Keywords: emotional intelligence, components and structure of emotional intelligence, diagnosis of emotional intelligence, conditions for developing emotional intelligence among psychology students.

Введение. Как известно, эмоциональный интеллект – это многомерная конструкция, объединяющая когнитивные и эмоциональные компоненты, которая включает в себя способность распознавать собственные и чужие эмоции, понимать их значение, управлять ими и использовать эмоциональную информацию для регулирования поведения и межличностных взаимодействий [1]. Также эмоциональный интеллект можно трактовать, как личностные качества и навыки, которые позволяют человеку воспринимать, осознавать, выражать, регулировать и применять эмоции для личностного развития, межличностных отношений и достижения целей. Он проявляется в таких аспектах, как эмпатия, саморегуляция, мотивация и социальные навыки [2, 3].

На современном этапе развития психологической науки проблема формирования и развития эмоционального интеллекта у студентов-психологов в процессе их высшего профессионального обучения находится в стадии начальных исследований и теоретического осмысления. В связи с этим особую актуальность приобретает проведение комплексного анализа особенностей развития эмоционального интеллекта у будущих специалистов на этапе их профессиональной социализации.

Цель исследования: выявление условий развития и уровня эмоционального интеллекта у студентов-психологов на этапе их профессионального становления.

Материал и методы. В исследовании приняло участие 53 студента 5-го курса, обучающихся по специальностям «Психология» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» ВГУ имени П. М. Машерова, г. Витебска.

Для реализации исследования применялись комплексные методы, объединяющие как теоретический, так и эмпирический подходы. Были использована авторскую методику диагностики эмоционального интеллекта М.А. Манойловой [4].

Результаты и их обсуждение. Результаты диагностики по методике М.А. Манойловой представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики уровня эмоционального интеллекта у студентов

Показатель	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1. Интегральный индекс	57%	22%	21%
2. Внутриличностный аспект:			
2.1 Осознание своих чувств и эмоций	42%	26%	32%
2.2 Управление своими чувствами и эмоциями	87%	13%	0%
3. Межличностный аспект:			
3.1 Осознание чувств и эмоций других людей	12%	22%	66%
3.2 Управление чужими чувствами и эмоциями	43%	35%	22%

Интегральный индекс эмоционального интеллекта у 57 % студентов высокий и у 22 % средний, что указывает на наличие базовых эмоциональных навыков.

Самый высокий показатель по шкале «Управление своими эмоциями» (87 %/100 %) говорит о хорошей способности регулировать собственные эмоции, что важно для психолога. Значительные проблемы проявляются в осознании чувств и эмоций других людей: большое число студентов – с низким уровнем этой компоненты (66 %), что может указывать на сложность формирования эмпатических навыков у части опрошенных студентов.

Интегративный показатель – большинство студентов – в диапазоне высокого и среднего, что свидетельствует о сбалансированности развития компонентов ЭИ.

По шкале «Осознание своих чувств и эмоций (внутриличностный аспект)» 68 % студентов имеют средний или высокий уровень, однако 32 % человек демонстрирует низкий уровень, что может отрицательно сказаться на их способности анализировать и управлять собственными эмоциями в профессиональной деятельности. Рекомендуется развивать навыки осознанности и саморегуляции через тренинги, практики осознанности, ведение дневников эмоций.

У 87 % студентов высокий показатель по шкале «Управление своими чувствами и эмоциями (внутриличностный аспект)», что свидетельствует о развитой способности регулировать собственные эмоциональные реакции, что является важным для психолога в стрессовых ситуациях.

Низкие показатели по шкале «Осознание чувств и эмоций других людей (межличностный аспект)» отмечаются у более 66 % респондентов, что указывает на необходимость целенаправленной работы над развитием эмпатии. Рекомендуется принимать участие в тренингах по развитию эмпатических навыков, моделировать ситуации для повышения чувствительности к эмоциям собеседников.

Необходимо отметить, что 78 % демонстрируют высокий или средний уровень по шкале «Управление чужими чувствами и эмоциями (межличностный аспект)», что свидетельствует о сформированности навыков взаимодействия и установления доверительных отношений.

Рекомендации по развитию эмоционального интеллекта у студентов-психологов:

1. Введение программ тренингов и мастер-классов по развитию эмоциональной осознанности и эмпатии.
2. Практики саморегуляции (например, медитации, дыхательные упражнения).
3. Ролевые игры и моделирование профессиональных сценариев, направленных на развитие межличностных навыков.
4. Создание условий для рефлексии и анализа собственных эмоциональных состояний.
5. Проведение регулярных диагностик эмоционального интеллекта для контроля динамики развития.

Проведённое исследование показало, что у студентов 5-го курса уровень развития эмоционального интеллекта в основном средний и высокий, однако отмечается тенденция к снижению показателей в сфере эмпатии и осознания чужих эмоций. Это указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию межличностных аспектов эмоционального интеллекта, что существенно повысит их профессиональную подготовку и эффективность в психологической практике.

Заключение. Анализ современной научной литературы позволил сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект необходимо рассматривать как комплексное интегративное образование, объединяющее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Эти свойства обеспечивают способность к осмыслению и регулированию собственных эмоций, а также к пониманию и управлению эмоциональными состояниями окружающих. Именно благодаря этим качествам создаются предпосылки для успешной межличностной коммуникации, формирования профессиональных компетенций и личностного развития студентов-психологов.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что эмоциональный интеллект является сложной и многогранной интегративной характеристикой личности, включающей в себя когнитивные аспекты (самопознание, осведомленность о своих эмоциональных состояниях), эмоциональные свойства (эмпатию и внутреннюю мотивацию), а также поведенческие компоненты (саморегуляцию эмоций и использование адаптивных копинг-стратегий). Комплексное понимание этих компонентов подчеркивает важность их гармоничного развития для повышения эффективности профессиональной деятельности будущих психологов.

Также, проведенное теоретико-эмпирическое исследование позволило выделить ключевые психологические условия, способствующие развитию эмоционального интеллекта у студентов-психологов. В числе таких условий определена необходимость использования системы психолого-педагогических и психолого-развивающих методов и средств, которая включает три взаимосвязанных блока:

1. Диагностический блок, ориентированный на выявление текущего уровня и структурных особенностей эмоционального интеллекта, а также индивидуальных особенностей студентов.
2. Теоретический блок, направленный на формирование научных представлений и осознания значимости развития эмоционального интеллекта для профессиональной деятельности и личностного роста.
3. Развивающий блок, включающий практические методики, тренинги и упражнения, способствующие активному развитию когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов эмоционального интеллекта.

В совокупности, указанная система создает условия для целенаправленного формирования и укрепления эмоциональных компетенций студентов-психологов, что способствует их профессиональной подготовке, личностному росту и улучшению межличностных взаимодействий в будущей профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Mayer, J.D. Emotional intelligence: Theory, findings, and Implications / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso // Psychological inquiry. – 2004. – Т. 15. – №. 3. – P. 197-215.

2. Гоулмен, Д. Эмоциональный интеллект: спорные вопросы и распространенные заблуждения / Д. Гоулмен // Отдел кадров. – 2004. – №8. – С. 121-125.

3. Bar-On, R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual / R. Bar-On. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997. – 278 p.

4. Манойлова, М. А. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта – МЭИ / М.А. Манойлова // Педагогическая диагностика. – 2007. – № 3.

6. Манойлова, М.А. Тренинг развития эмоционального, интеллекта педагога: от планирования к действию / М.А. Манойлова // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 126-137.

7. Акимова, А. П. Жизнестойкость и творческий потенциал студентов / Акимова А.П.; науч. рук. Поташева Ю. Л. // Психологическая студия : сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – Вып. 15. – С. 9–11. – URI : https://rep.vsu.by/handle/123456789/33279 (дата доступа - 10.11.2025).

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

УДК 159.9.072.432

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ ВОЕННОГО КОМИССАРИАТА С РАЗЛИЧНЫМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Статья посвящена проблеме толерантности к неопределённости сотрудников Военного комиссариата с различными эмоционально-личностными особенностями. В статье анализируются подходы к изучению понятия «толерантность к неопределенности». Представлены результаты эмпирического исследования по выявлению взаимосвязи толерантности к неопределенности с эмоционально-личностными особенностями сотруд-

ников Военного комиссариата. Предложены рекомендации по формированию толерантности к неопределенности сотрудников Военкомата.

Ключевые слова: толерантность, неопределенность, толерантность к неопределенности, сотрудники Военного комиссариата, эмоционально-личностные особенности.

TOLERANCE TO THE UNCERTAINTY OF MILITARY COMMISSARIAT EMPLOYEES WITH VARIOUS EMOTIONAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS

The article is devoted to the problem of tolerance to uncertainty among employees of the Military Commissariat with various emotional and personal characteristics. The article analyzes approaches to studying the concept of tolerance to uncertainty. The results of an empirical study on the relationship between tolerance to uncertainty and the emotional and personal characteristics of employees of the Military Commissariat are presented. Recommendations have been proposed for developing tolerance to uncertainty among employees of the Military Enlistment Office.

Keywords: tolerance, uncertainty, tolerance to uncertainty, employees of the Military Commissariat, and emotional and personal characteristics.

Введение. Социальная ситуация современности часто описывается и воспринимается как ситуация нестабильности, неопределенности, которая предъявляет высокие новые требования к субъекту активности. Неопределенность может быть выявлена одновременно и в повседневном быту, и в межличностном общении, во время принятия решений, в учебной и профессиональной деятельности.

Неопределенность возникает из-за отсутствия ясности в развитии ситуации, нечетких критериев эффективности и недостаточной информации. Необходимость объяснения особенностей поведения человека в таких ситуациях привела к введению в психологию понятия «толерантность к неопределенности».

В.А. Алишев обозначает проблему неопределенности как глобальную и указывает на то, что «толерантность к неопределенности оказывает влияние на формирование целого ряда других психологических характеристик субъекта. В качестве ее разновидностей могут быть названы толерантность к риску, толерантность к стрессу, межэтническая и межкультурная толерантность и др.» [1, с. 16].

Корнилова Т. В. определяет толерантность к неопределённости как интеллектуальное свойство личности, которое включает в себя способность адаптироваться к новым сложным условиям, новым жизненным ситуациям, принимать противоречивость своих действий [2].

А.Ш. Гусейнов в том, как именно человек реагирует на неопределенность, видит проявление личности и субъектной активности человека. В частности, он отмечает, что интолерантность к неопределенности в сочетании с нарушенной идентичностью, низкой выраженностью жизнестойкости, а также неумением использовать социальную поддержку, приводит к риску проявления субъектной активности деструктивной направленности [3]. И.Н. Леонов обращает внимание на различные трактовки конструкта «толерантность к неопределенности» в научном сообществе и объединяет их в три подхода, в которых толерантность к неопределенности представлена как: – черта личности; – ситуационно-специфичная установка; – метакогнитивный процесс и навык [4, с. 43].

Цель исследования состояла в выявлении взаимосвязи толерантности к неопределённости сотрудников Военного комиссариата с различными эмоционально– личностными особенностями.

Материал и методы. Эмпирическое исследование толерантности к неопределённости проводилось на базе Военного комиссариата г. Пскове, в котором приняли участие 22 человека, женщины и мужчины в возрасте 24-55 лет.

В исследовании были использовали: опросник акцентуаций характера Леонгарда-Шмишека, шкала толерантности-интолерантности к неопределённости Баднера (англ. Budner's Scale of Tolerance – Intolerance of Ambiguity), 16-факторный опросник Р. Кеттелла.

Рассмотрим использованные в исследовании методики подробно.

Тест – опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда предназначен для диагностики типа акцентуации личности, опубликован Г. Шмишеком в 1970 г и является модификацией "Методики изучения акцентуаций личности К. Леонгарда". Методика предназначена для диагностики акцентуаций характера и темперамента. Выделенные Леонгардом 10 типов акцентуированных личностей разделены на две группы: акцентуации характера (демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый) и акцентуации темперамента (гипертимический, дистимический, тревожно-боязливый, циклотимический, аффективный, эмотивный).

Также нами был использован опросник Р. Кэттелла – один из наиболее распространенных анкетных методов оценки индивидуально-психологических особенностей личности как за рубежом, так и у нас в стране. Отличительной чертой данного опросника является его ориентация на выявление относительно независимых 16 факторов (шкал, первичных черт) личности.

Была проведена диагностика уровня толерантности к неопределенности с использованием Шкалы толерантности – интолерантности к неопределённости Баднера (англ. BudnerʹsScaleofTolerance – IntoleranceofAmbiguity). Это первая самостоятельная методика, направленная на диагностику толерантности к неопределённости. На её основе в дальнейшем создавались другие шкалы. Впервые опубликована Баднером в 1962 году, адаптирована и валидизирована на русском языке в 2008 году Г.У. Солдатовой и Л.А. Шайгеровой, переработана и валидизирована в 2014 году Т.В. Корниловой и М.А. Чумаковой. Была использована версия опросника Т.В. Корниловой с выделением таких показателей как толерантность к неопределенности и интолерантность к неопределенности.

Результаты и их обсуждение. При выполнении задач исследования было проанализировано отношение сотрудников к ситуации неопределенности в рабочем процессе. Удалось выявить следующее: высокая толерантность к неопределенности у 38% сотрудников, у большинства – 62% – средний уровень толерантности к неопределенности. Таким образом, у большинства сотрудников довольно высокие средние баллы по шкалам толерантности к неопределенности, что говорит о достаточно успешной стратегии принятия решений в ситуациях дефицита знаний, новых и трудноразрешимых ситуациях.

В ходе проведения описательного анализа было выявлено, что в группе испытуемых обнаружены средние показатели общительности и открытости, высокие показатели по шкале «интеллект», развита эмоциональная стабильность, преобладает доминантность, высокие показатели сдержанности, средняя нормативность поведения, выражена смелость, проявление жесткости, высокий уровень недоверчивости, практичность, прямолинейность, тревожность, выраженный консерватизм, конформизм , высокий самоконтроль, средняя эго-напряженность.

Кроме того, по типу акцентуаций характера среди сотрудников доминирует застревающий тип. Для него характерна ригидность эмоциональных и мыслительных процессов, консерватизм, формализм, принципиальность, склонность к конфликтам, мстительность, обидчивость, стремление добиться высоких показателей любой ценой. На втором месте по выраженности стоит эмотивный тип, для него свойственна эмоциональность, впечатлительность, переменчивость настроения, фиксация на своих переживаниях, чувство долга, эмпатия. На третьем месте по выраженности – экзальтированный тип, для которого свойственны бурные эмоциональные переживания, артистичность, склонность к демонстративности. Гипертимность и циклотомичность выражены в равной степени. Демонстративность также выражена на среднем уровне. Педантич-

ность, тревожность, возбудимость, дистимичность выражены ниже среднего, т.е. практически не свойственны рабочему коллективу.

В ходе корреляционного анализа были выделены личностные факторы, которые могут способствовать развитию/регрессу толерантности к неопределенности у сотрудников военкоматов: это высокий/низкий показатель интеллекта, низкие/высокий показатели нормативности поведения, консерватизма, конформизма, высокие показатели смелости, стрессоустойчивость. Также вероятно тревожность увеличивает толерантность за счет того, что тревожность мобилизует психическую активность на решение проблемы. Высокие показатели интеллекта обеспечивают более эффективный поиск путей входа из ситуации неопределенности, более глубокий анализ ситуации, более низкие показатели нормативности поведения позволяют пренебрегать некоторыми правилами поведения, которые могут мешать в нестандартных ситуациях. Консерватизм и конформизм также снижают толерантность за счет следования правилам и общему мнению, которые в нестандартных ситуациях могут быть неэффективны. Снижают толерантность склонность к подчиненности, эмоциональность, ригидность, педантичность, склонность к депрессивным переживаниям, смены настроения. Негативные эмоциональные состояния, низкая стрессоустойчивость чаще всего снижают эффективность действий в новых и необычных ситуациях, так как психическая энергия тратиться на переживания, а не поиск решения. Ригидность и педантичность снижают возможности поиска нестандартных решений.

Заключение. Особенности формирования толерантности к неопределенности заключаются в способности сотрудника осознавать, анализировать, саморегулировать свое эмоциональное состояние и решать ситуации неопределенности, происходящей за счет:

– умения анализировать текущие ситуации неопределенности как обучающего процесса, так и жизнедеятельности (определение степени субъективной сложности ситуации неопределенности, и объема доступной для понимания информации в настоящее время, «плюсы – минусы " данной ситуации в противовес избеганию анализа ситуации);

- осознание собственных возможностей, выявление оптимального развития неопределенности в субъективно сложных ситуациях (реалистический взгляд на свою способность решать сложные, неоднозначные задачи с учетом имеющихся возможностей в противовес неосознанию всех своих возможностей, что приводит к отказу дальнейшего решения проблемы);

- саморегуляции своего эмоционального состояния в ситуации неопределенности (уравновешенное психоэмоциональное состояние в противовес нервно-психическому напряжению в состоянии неопределенности);

- управление своим поведением в сложных, неоднозначных ситуациях – выбор продуктивных способов решения профессиональных задач на противовес непродуктивным, не дающим возможность получить желаемый результат);

– использование неопределенности как возможности для профессионального и личностного развития (реализация разнообразных возможностей в противовес использование только ранее сформированных навыков).

Роль руководства в формировании толерантности к неопределенности сотрудников Военного комиссариата является существенной и необходимой.

Лидерство играет важную роль в создании атмосферы, в которой сотрудники чувствуют себя комфортно и способны эффективно работать в условиях неопределенности. Военный комиссариат – это организация, которая сталкивается с постоянными переменами и неопределенностью, так как ей приходится работать с различными группами населения и решать сложные задачи, связанные с призывом на военную службу.

Руководство должно быть способно создавать ясные и прозрачные коммуникации, устанавливать четкие цели и ожидания, а также эффективно управлять изменениями. Лидеры в Военном комиссариате должны быть готовы к неопределенности, поскольку

они должны принимать решения в условиях ограниченной информации и под давлением времени.

Кроме того, руководство должно поддерживать развитие навыков и компетенций сотрудников, направленных на управление неопределенностью. Обучение и тренинги по управлению переменами, коммуникации и решению проблем помогут сотрудникам лучше адаптироваться к неопределенным ситуациям

Итак, рефлексивное осмысление положительного потенциала толерантности к неопределенности, осознание своего эмоционального реагирования и стилей поведения в ситуациях множественности выборов, сложности задачи или противоположности мнений с целью их изменения и осуществления, использование слабоструктурированного образовательного пространства, которое идеально воспроизводит смысловую неопределенность современного общества, смелое и творческое продуцирование оригинальных, новых идей в решении сложных задач, способствуют формированию толерантности к неопределенности.

Список использованной литературы:

1. Алишев, Б.С. Психика и преодоление неопределенности / Б.С. Алишев // Психология: Журн. Высш. шк. экономики. – 2009. – Т. 6. – № 3. – С. 3–26.

2. Корнилова, Т.В. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера / Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова // Экспериментальная психология. 2014. № 1. С. 92–110.

3. Гусейнов, А. Ш. Толерантность к неопределенности как регулятор субъектности личности / А. Ш. Гусейнов, В. В. Шиповская // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 12. – [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-kneopredelennosti-kak-regulyator-subektnoy-aktivnosti-lichnosti (дата обращения: 06.04.2025).

4. Леонов, И. Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта / И Н. Леонов // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2014. – Вып. 4. – С. 43–51.

Басолыго А.С.
студентка
Na_Kriljach_wetra@mail.ru
Милашевич Е.П.
старший преподаватель,
lenamilashevich@rambler.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9(091)(470)“19”

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье рассматривается роль социальных сетей в формировании ценностных ориентиров современных подростков на основе теоретического анализа. Анализируются механизмы влияния цифровых платформ на процесс социализации, включая групповое давление, конформизм и внушаемость. Особое внимание уделено трансформации ценностей под воздействием онлайн-сообществ, алгоритмов и инфлюенсеров. Обсуждаются теоретические подходы к пониманию этих процессов, а также их последствия для личностного развития подростков. Статья подчеркивает необходимость развития медиаграмотности для гармоничной социализации в цифровую эпоху.

Ключевые слова: социальные сети, ценностные ориентации, подростки, групповое давление, социализация.

THE ROLE OF SOCIAL NETWORKS IN SHAPING THE VALUE ORIENTATIONS OF MODERN ADOLESCENTS: THEORETICAL ANALYSIS

The article examines the role of social networks in shaping the value orientations of modern adolescents based on theoretical analysis. The mechanisms of influence of digital platforms on the socialization process are analyzed, including group pressure, conformism, and suggestibility. Special attention is paid to the transformation of values under the influence of online communities, algorithms, and influencers. Theoretical approaches to understanding these processes are discussed, as well as their consequences for the personal development of adolescents. The article emphasizes the need to develop media literacy for harmonious socialization in the digital age.

Keywords**:** social networks, value orientations, adolescents, group pressure, suggestibility, socialization.

Введение. В современном мире, где цифровые технологии проникают во все сферы жизни, социальные сети стали неотъемлемой частью повседневности подростков. Подростковый возраст – это период активного поиска идентичности, формирования мировоззрения и ценностных ориентиров. Если рассматривать влияние социальных медиа через призму бихевиориальных теорий, то можно предположить, что подростки усваивают модели поведения и ценности через наблюдение и взаимодействие с референтными группами. Однако в эпоху цифровой социализации виртуальные группы, выступая, как референтные, могут усиливать эффекты группового давления, подражания, копирования и проявления конформизма у школьников.

Социальные сети, такие как Instagram, TikTok и VKontakte, в которых подростки проводят значительную часть своего времени, выступают источником формирования мнений и предпочтений. Исследования показывают, что социальные сети оказывают значительное влияние на формирование духовно-нравственных ценностей в подростковом возрасте. Для максимизации положительного влияния социальных сетей на морально-этическое развитие подростков необходимо обеспечить безопасное онлайн-пространство для снижения потенциальных негативных последствий [1]. Это актуализирует проблему изучения роли социальных сетей в формировании ценностных ориентиров подростков.

В белорусском обществе, где традиционные ценности семьи и образования конкурируют с глобальными мировыми цифровыми трендами, понимание этого влияния становится ключевым для организации воспитательного процесса в школьной практике. Подростки, находясь на этапе развития, особенно восприимчивы к внешним влияниям, что делает социальные сети мощным фактором, способным как способствовать, так и препятствовать гармоничному формированию личности.

Цель статьи – проанализировать теоретические аспекты проблемы воздействия сетевого общения на ценностную сферу подростков в современных психологических исследованиях, с целью проведения эмпирического исследования и разработки рекомендаций для педагогов и родителей по поддержке здоровой социализации подрастающего поколения.

Материал и методы. В рамках теоретического анализа использовались методы обзора и синтеза научной литературы по социальной психологии, психологии развития и медиаисследованиям. Материал включал монографии, статьи и эмпирические исследования зарубежных и отечественных авторов. Анализ проводился путем сравнения теоретических подходов, выявления общих закономерностей и противоречий. Особое внимание уделялось интеграции идей из теорий социального обучения, психосоциального развития и когнитивного диссонанса для объяснения механизмов влияния цифровых платформ.

Результаты и их обсуждение. Теоретический анализ показал, что социальные сети трансформируют процесс социализации подростков, усиливая конформизм и внушаемость. Согласно теории социального обучения А. Бандуры, подростки наблюдают и имитируют поведение инфлюенсеров, что формирует ценности, ориентированные на внешнее одобрение. Как отмечает А.В. Вараскин, свободное нахождение в глобальной сети Интернет, приводит к тому, что подросток с формирующимися личностными

ориентациями сталкивается с огромным, неподдающемуся контролю потоком информации, что увеличивает риск подмены ценностных ориентаций, формирования онлайн-зависимости, утраты границы реальности, уход в виртуальный мир. Сейчас глобальная сеть интернет чаще применяется подростками в развлекательных целях, что может стать одним из факторов смешения индивидуальной идентичности с коллективной [2].

Проблемные аспекты влияния социальных сетей на личностное развитие молодых людей рассматриваются в трудах современных ученых – психологов. Так, среди исследовательских работ последнего времени стоит обратить внимание на следующие: А.С. Байжанова, рассматривает как сеть «ВКонтакте» воздействует на ценностные ориентации подростков; автор В.В. Ясев акцентирует внимание на формировании культурно-ценностных ориентиров студенческой молодежи в цифровом пространстве; Абрамова С.Н. уделяет вниманию влияния социальных медиа на ценностную сферу школьников подросткового возраста, авторы Кудрявцева Е.Ю., Черепанова А.А., Захарова А.С. изучали воздействие социальных сетей на представителей молодого поколения и непосредственно, на их ценностные ориентации.

Необходимо отметить, что кризис идентичности в подростковом возрасте может усугубляться социальными сетями: стремление к принадлежности приводит к адаптации ценностей под тренды, что может искажать самоидентичность. В этом контексте социальные сети выступают как катализатор, где подростки экспериментируют с ролями через профили и посты, но часто под давлением сверстников. Например, подросток, ищущий свою идентичность, может начать следовать трендам, таким как определенный стиль одежды или хобби, продвигаемым в сетях, что временно дает ощущение принадлежности, но в долгосрочной перспективе может привести к потере индивидуальности. Это особенно актуально в период, когда подростки формируют свое "Я", и внешние влияния могут доминировать над внутренними размышлениями, делая процесс более хаотичным и зависимым от цифровых взаимодействий.

С позиции теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера можно описать разрешение конфликта между личными ценностями и групповыми нормами через конформизм. В сетях это проявляется в подчинении алгоритмам, продвигающим поверхностные ценности, что снижает критическое мышление и индивидуальность. Так подросток может испытывать диссонанс, когда его личные убеждения (например, ценность здоровья) противоречат трендам (например, идеал худобы), и разрешает это путем изменения поведения в сети, что в долгосрочной перспективе влияет на реальные ценностные ориентации. Это может привести к внутренним конфликтам, где подросток чувствует несоответствие между онлайн-образом и реальной жизнью, что усугубляет эмоциональные проблемы [3].

Как указывает автор, статьи к негативным последствиям влияния социальных сетей на подростков и молодых людей можно отнести также усвоение ими антисоциальных установок, транслируемых в виртуальном пространстве. Даже при наличии активных мер профилактики традиционным институтам социализации не всегда удается предотвращать деструктивное влияние некоторых сетевых сообществ на представителей подрастающего поколения, что в итоге приводит к их девиантному поведению как в виртуальном, так и в реальном мире [4].

Обсуждение результатов подчеркивает двойственность влияния: сети могут способствовать толерантности и глобальному мышлению, предоставляя доступ к разнообразным культурам, но часто приводят к потере аутентичности и росту тревожности. Факторы, такие как возраст (подростки 13-18 лет наиболее уязвимы из-за незрелости мозга), пол (девочки чаще подвержены давлению по внешности) и самооценка (низкая самооценка усиливает конформизм), усиливают уязвимость. Сравнение с традиционными механизмами социализации показывает, что сети ускоряют процесс, но делают его менее контролируемым. Рекомендуется развитие медиаграмотности для баланса, включая обучение распознаванию манипуляций и управлению временем в сетях. Дальнейшие исследования могут включить эмпирические данные для подтверждения теоретических

выводов. Кроме того, обсуждение включает анализ культурных аспектов, где глобальные тренды могут конфликтовать с локальными нормами, что требует адаптации подходов к социализации. Например, в культурах с сильными традициями, таких как Беларусь, социальные сети могут вводить западные ценности, вызывая культурный диссонанс и необходимость в образовательных программах, направленных на сохранение национальной идентичности. В целом, результаты указывают на необходимость интеграции цифровой этики в образование, чтобы подростки могли критически оценивать влияние сетей и развивать устойчивые ценностные ориентации.

Заключение. Роль социальных сетей в формировании ценностных ориентиров современных подростков многогранна и требует теоретического осмысления. С одной стороны социальные сети выступают как мощный инструмент формирования ценностей, с другой выявлена тенденция негативного влияния социальных сетей на ценностные ориентации подростков. Положительные аспекты включают расширение горизонтов и развитие социальных навыков, но негативные – риск девиантного поведения и психических расстройств. Для минимизации рисков необходимы комплексные меры: учет индивидуальных психологических особенностей подростков, элективные курсы по медиаграмотности, активное вовлечение членов семьи в совместные виды деятельности в сети, родительский контроль используемого контента и психологическое сопровождение школьников. Дальнейшие исследования должны сочетать теорию с эмпирикой для разработки эффективных стратегий поддержки подростков в цифровой среде. Такие подходы могут помочь подросткам развивать устойчивые ценностные ориентации, основанные на саморефлексии и этических принципах, а не на внешнем, зачастую деструктивным сетевом давлении.

Список использованной литературы:

1. Сухова, С.С. Влияние социальных сетей на формирование духовно-нравственных ценностей в подростковом возрасте / С.С. Сухова // Экранные искусства в ракурсе современной культуры. Материалы V Всероссийской научной конференции. – ФГОУВ и ПО «Всероссийский государственный университет кинематографии имени С.А. Герасимова». – 2024 – С. 299-303.

2. Вараксин, А. В. Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентиров современной молодежи [Электронный ресурс] / А. В. Вараскин // Преподаватель XXI век. – 2016. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sotsialnyh-setey-na-formirovanietsennostnyh-orientirov-sovremennoy-molodezhi. – (Дата доступа: 19.11.2025).

3. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб.: Ювента, 1999. – 317 с.

4. Чебунина, О.А. Виртуальный социальный капитал в процессе интернет-социализации молодежи / О.А. Чебунина // Гуманитарий юга России. – 2019. – Том 8. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnyy-sotsialnyy-kapital-v-protsesse-internetsotsializatsii-molodezhi (дата обращения:19.11.2025)

Бахмат Е.М.
доцент, кандидат психологических наук,
love.kafedra@mail.ru
Поликарпова А.А.
студентка,
nice.pandochka@bk.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Одиночество – это сложное и многогранное явление, которое может затрагивать людей всех возрастов, однако юношеский возраст является особенно чувствительным периодом, когда формируются социальные связи и идентичность. В данной статье рас-

сматриваются психологические характеристики чувства одиночества в юношеском возрасте. Одиночество личности считается острой проблемой XXI века. Стремительные изменения в мире, непредсказуемость социально-политической ситуации, глобальная геополитическая напряжённость оказывают существенное влияние на сферу межличностных отношений и взаимодействия между людьми. В последнее десятилетие наблюдается значительный рост числа людей, испытывающих разрушительные последствия одиночества. Одиночество – это особая форма самовосприятия человека, отражающая уровень его реальных отношений с внешним миром. Человек склонен воспринимать себя как часть сложной сети личных и социальных связей [1].

Ключевые слова: психология, отчуждение, чувство, феномен, юношеский возраст, одиночество, уединение.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF LONELINESS IN ADOLESCENCE

This article examines the psychological characteristics of loneliness in adolescence. Personal loneliness is considered a pressing problem of the 21st century. Rapid global changes, unpredictable socio-political situations, and global geopolitical tensions have a significant impact on interpersonal relationships and interactions. The past decade has seen a significant increase in the number of people experiencing the devastating consequences of loneliness. Loneliness is a specific form of self-perception that reflects the level of one's actual relationships with the outside world. People tend to perceive themselves as part of a complex network of personal and social connections [1].

Keywords: psychology, alienation, feeling, phenomenon, adolescence, loneliness, solitude.

Введение. Проблема одиночества – одна из наиболее актуальных и многогранных тем современного гуманитарного знания, что обусловлено историко-культурными особенностями восприятия данного феномена. В зарубежной психологической науке проблемой одиночества занимались такие исследователи, как Г. Зильбург, Ф. Фромм-Райхман, К. Роджерс, Р. Вейс и др. Исследования подчеркивают многогранность одиночества как феномена, охватывающего эмоциональные, когнитивные и социальные аспекты [2].

В советской и российской психолого-педагогической литературе исследованием одиночества занимались такие авторы, как А. А. Реан, Г.С. Абрамова, В.Н. Куницына, Я.Л. Коломенский, В. И. Лебедев, Л. С. Славина, Л. И. Новикова и др.

Современные научные исследования в области философии, психологии, социологии и других гуманитарных дисциплин актуализируют проблему одиночества. Для полного понимания его причин, предпосылок и последствий требуется рассмотреть понятие подробно [3].

Несомненно, негативные аспекты одиночества особенно очевидны, когда его причины связаны с детскими травмами. Однако при анализе переживания такого состояния важно учитывать множество факторов, влияющих на личность. Одиночество может выступать как регрессивным фактором, так и ресурсом личностного роста [4].

Восприятие одиночества имеет двойственную природу: с одной стороны, данное состояние воспринимается как негативный опыт, связанный с социальной изоляцией, утратой чувства принадлежности и развитием психических заболеваний, таких как депрессия и тревожность (негативные проявления требуют профессионального вмешательства и разработки стратегий психологической поддержки). С другой стороны, исследователи подчёркивают позитивные аспекты одиночества, связанные с возможностями для саморефлексии и личностного развития. Уединение может быть мощным ресурсом для укрепления внутренней целостности. Важно отметить, что восприятие одиночества субъективно и зависит от личного опыта, культурных и социальных условий. Современные исследования указывают на необходимость систематизации теоретических и эмпирических подходов к изучению феномена, а также на ограниченность

существующих моделей, что требует дальнейшей разработки, в том числе динамических системных моделей, отражающих развитие опыта на протяжении жизни.

В рассматриваемый возрастной период проявления одиночества разделяются на три основных типа: эмоциональные, когнитивные и поведенческие, а также вводится четвертый компонент – мотивационно-волевой аспект, что позволяет рассматривать переживания такого состояния как динамическую систему. Юношеское одиночество может быть, как позитивным (уединение, ресурс для саморазвития), так и негативным (изоляция, отчуждение, внутренний дискомфорт). В юношеском возрасте чувство одиночества тесно связано и с внутренним кризисом, завышенными ожиданиями от межличностных отношений, внутренней уязвимостью, что может приводить к социальной дезадаптации и рискованному поведению. Важной характеристикой является динамическая граница между состояниями позитивного и негативного опыта, определяемая личностными особенностями, мотивацией и условиями среды. Формирование «Я», развитие внутреннего мира и успешная социализация зависят от того, насколько подросток умеет адаптироваться и использовать опыт одиночества для собственного развития или, наоборот, сталкивается с его негативными аспектами, вызывающими психологические трудности. Одиночество является таким состоянием, которое молодёжь воспринимает неодинаково, и зачастую это зависит от их нрава, окружения и жизненной перипетии. Состояние одиночества хорошо поддается корректировке и выявляется на ранних этапах.

Материал и методы. Были применены две методики – «Опросник для определения типа одиночества» (С.Г. Корчагина) и адаптированный опросник «Чувство одиночества» (автор Г.Р. Шагивалеева). Количество респондентов 30 человек.

Результаты и их обсуждение. Согласно результатам исследования по методике «Опросник для определения типа одиночества» (С.Г. Корчагина), 50% респондентов чувствуют себя одинокими даже в кругу друзей, что свидетельствует о дефиците эмоциональной близости; 40% подростков признаются, что чувствуют себя непонятыми окружающими, а 60% респондентов отмечают отсутствие поддержки и это лишь усиливает уже имеющееся у них чувство одиночества. Кроме того, 55% респондентов считают, что у них нет настоящих друзей, что говорит о поверхностных многих их отношениях.

Результаты по адаптированной методике «Чувство одиночества» (автор Г.Р. Шагивалеева), подчёркивают важность мониторинга эмоционального состояния респондентов и анализа качества их социального взаимодействия. Полученные данные свидетельствуют о том, что значительная часть испытуемых нуждается в психологической поддержке и в понимании, и это также свидетельствует о необходимости улучшения их эмоционального благополучия и снижении психологического дискомфорта.

Из вышесказанного для педагогов были даны рекомендации при работе с обучающимися по преодолению чувства одиночества в юношеском возрасте:

1. Создавать дружелюбную и поддерживающую атмосферу, в которой каждый обучающийся почувствует себя принятым.
2. Поощрять уважительное общение, организовать командные конкурсы и проекты, направленные на развитие командного духа и взаимопонимания.
3. Развивать социальные навыки посредством групповой деятельности. Совместные обсуждения, проекты и мероприятия расширяют круг общения, укрепляют товарищеские связи и повышают уровень доверия между обучающимися.
4. Следует предлагать и поддерживать инициативы по созданию клубов или секций по интересам, что создаст дополнительные возможности для общения, совместного досуга и взаимопомощи вне рамок образовательного процесса.
5. Поощрять участие обучающихся в волонтёрских и социальных проектах, ведь помощь другим поможет им чувствовать себя значимыми в обществе, повысит самооценку и поможет обзавестись новыми знакомствами.

6. Обучать навыкам активного слушания и умению задавать открытые вопросы, что поможет лучше понимать других и укрепит уже имеющиеся межличностные связи.

7. В случае хронического одиночества посоветовать обучающимся обратиться за помощью к школьному психологу или социальному педагогу. Профессиональная поддержка может стать важным шагом в преодолении эмоциональных трудностей.

8. Необходимо обучать приемам саморегуляции: дыхательным упражнениям, медитации и другим методам, которые помогут справиться с эмоциональными перегрузками.

9. Использовать в образовательной практике литературные и кинематографические произведения, затрагивающие темы одиночества, дружбы, поддержки и преодоления трудностей. Анализ и обсуждение таких материалов помогут лучше разобраться в своих чувствах и подчерпнуть вдохновение из историй других людей.

10. Активно в педагогической практике применяйте творческие формы самовыражения для обучающихся, например, живопись, рисунок, игра на музыкальных инструментах, такие занятия способны оказывать терапевтический эффект и дарить радость, испытывать чувство выполненного долга. Физические нагрузки (регулярный спорт, физические упражнения), также могут улучшить настроение и уменьшить чувство одиночества.

11. Развивайте устойчивость обучающихся, их способность восстанавливаться после сложных ситуаций и адаптироваться к изменениям, что может помочь справиться с одиночеством и социальной изоляцией.

12. Оказывайте помощь в доступе к ресурсам в области психического здоровья, таким как консультационные услуги, группы поддержки, что могут быть полезны подросткам, борющимся с одиночеством и связанными с ним проблемами психического здоровья.

13. Реализовывайте предложенные стратегии обращаясь за поддержкой и к родителям, и к специалистам, а также исследуйте различные социальные возможности, что поможет обучающимся преодолеть негативные эмоции и построить важные связи.

Таким образом, активное участие педагогов, создание условий для взаимодействия и развития личных увлечений помогут обучающимся чувствовать себя частью своего класса, укрепить уверенность в себе и сформировать позитивное отношение к себе и к окружающим.

Заключение. Одиночество – сложное и многогранное явление, изучаемое философами, психологами и социологами. Современные исследования показывают, что одиночество не ограничивается социальной изоляцией, а представляет собой глубокое внутреннее переживание. Проблему одиночества с которой сталкиваются подростки в юношеском возрасте можно охарактеризовать через четыре компонента: эмоциональный, когнитивный, поведенческий и мотивационно-волевой. Поэтому подросткам нужен уровень близости от отношений с друзьями, и они в этих отношениях сталкиваются с такими требованиями, одновременно балансируя между своими потребностями в эмоциональной поддержке и изменениями в своих ценностях и убеждениях, которые могут контрастировать с мнениями их друзей. Одиночество является таким состоянием, которое воспринимается неоднозначно, и во многом это зависит от жизненного позитивного микроокружения и жизненной перипетии. Однако, состояние одиночества хорошо поддается корректировке при выявлении на ранних этапах, а также поддержки и сопровождении педагогами, специалистами, родителями.

Список использованной литературы:

1. Букина, К.В. Психология одиночества / К. В. Букина, Ю. М. Измайлова // Научные исследования: проблемы и перспективы развития : материалы Всероссийской национальной науч.-практ. конф., Саратов, 23 ноября 2023 г. / Саратов, гос. ун-т генетики, биотехнологии и инженерии им. Н.И. Вавилова, 2024. – С. 181–186.

2. Ковалева, А.В. Психологический анализ переживания одиночества у студентов вуза / А. В. Ковалева // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы.

Перспективы. Пути развития : материалы междунар. науч.-практ. конф., Брянск, 18 апр. 2024г. – Брянск: РИСО БГУ, ИП Худовец Р.Г., 2024. – С. 117–122.

3. Порошина, О.А. Представления об одиночестве в юношеском возрасте / О.А. Порошина // Лучшая педагогическая разработка 2023 : сб. ст. / материалы междунар. науч.-исследоват. Конк., Петрозаводск, 21 августа 2023 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. – С. 58–65.

4. Блинова, Д. Л. Особенности переживания одиночества в юношеском возрасте / Д. Л. Блинова // Ментальное здоровье – интеграция подходов : материалы Всероссийской науч.-практ. конф., Нижний Новгород, 12–13 декабря 2024 года. – Нижний Новгород: Приволжский исследовательский медицинский университет, 2024. – С. 48–53.

Бобровничая И.В.
заместитель директора,
vitebsk.ckroir@yandex.by
Корнилова О.В.
заместитель директора,
vitebsk.ckroir@yandex.by
ГУО «ВГЦКРОиР», г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.928.235:688.72:159.922.76

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПОДРАЖАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ИГРОВОГО КОМПЛЕКСА

Навык подражания представляет собой путь приобретения такой деятельности, которая выходит за пределы его собственных возможностей. При помощи подражания ребенок с особенностями психофизического развития приобретает не просто новые умения, подражание становится для него «источником возникновения всех человеческих свойств сознания, подражание делает возможным «культурное развитие ребенка», формирование высших психических функций. В связи с этим, актуальным является разработка игрового многофункционального комплекса, направленного на формирование и развитие предметного подражания у детей с особенностями психофизического развития, материал которого можно использовать не только учителем и учителем-дефектологом в процессе учебных и коррекционных занятий, но и воспитателем в бытовых рутинных моментах, а также в домашних условиях.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, имитация, подражание, учителя, учителя-дефектологи.

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL UNION AS AN ORGANIZATIONAL MEANS OF REFLECTION ON TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITIES

The skill of imitation is a means of acquiring an activity that goes beyond one's own capabilities. Through imitation, children with special needs acquire not only new skills, but also become the "source of all human qualities of consciousness." Imitation enables the "cultural development of the child" and the development of higher mental functions. Therefore, the development of a multifunctional game system aimed at fostering and developing object imitation in children with special needs is relevant. The material can be used not only by teachers and special education teachers during educational and remedial classes, but also by educators in everyday routines and at home.

Keywords: children with special psychophysical development needs, imitation, emulation, teachers, special education teachers.

Введение. В последнее время увеличивается количество детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПРФ), имеющих проблемы в формировании произвольной речи. Известно, что речевое развитие ребенка напрямую зависит от его способности к имитационным действиям, которые онтогенетически проходят путь от имитации движений крупной моторики к имитации движений мелкой моторики и лишь затем к имитации движений языка и губ. Подражание – один из путей усвоения общественного опыта и базовый, фундаментальный навык обучения, нарушения в его развитии ведут не только к нарушениям речевого развития, но и к нарушениям психического развития в целом [1].

В практике работы государственного учреждения образования «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (далее – ЦКРОиР) мы все чаще сталкиваемся с отсутствием или низким уровнем развития имитационных способностей у детей, причем эти проблемы имеют место не только у детей с тяжелыми, множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии (далее – ТМНР), но и у большинства детей с ОПФР раннего возраста, получающих коррекционную помощь в ЦКРОиР. Вместе с тем, многими специалистами недостаточно осознается, что цель обучения подражанию заключается в первую очередь не в том, чтобы разнообразить двигательные навыки ребенка, а в том, чтобы научить его считывать информацию и повторять за другим человеком [2]. Поэтому недостаточно просто отработать несколько движений. Необходимо продолжать обучение до того момента, пока ребенок не начнет повторять незнакомые движения и действия в разных местах – то есть, пока навык не станет генерализованным [3].

Учитывая вышеизложенное, актуальным является разработка игрового многофункционального комплекса (далее – ИМК), направленного на формирование и развитие предметного подражания у детей, материал которого можно использовать не только учителем-дефектологом, учителем в процессе учебных и коррекционных занятий, но и воспитателем в бытовых рутинных моментах, а также в домашних условиях.

Материал и методы. На базе ЦКРОиР в рамках деятельности учебно-методического объединения специалистов, реализующих программы специального образования в течение 2024-2025, 2025-2026 уч. гг. велась работа по обобщению опыта и созданию многофункционального игрового комплекса для формирования навыка подражания у детей с ОПФР.

Цель данной работы – формирование навыка подражания у детей с ТМНР, детей с ОПФР раннего возраста, как базового элемента обучения, посредством использования ИМК.

Задачи работы: провести теоретический анализ и обобщение научных представлений по проблеме детского подражания, его развития в онтогенезе, а также методическим основам формирования предметного подражания; провести анализ потребности педагогических работников, законных представителей обучающихся ЦКРОиР в методическом и практическом материале по формированию навыка подражания у детей с ТМНР, детей раннего возраста с ОПФР; разработать мониторинг изучения уровня сформированности подражания у детей с ТМНР, детей раннего возраста с ОПФР; определить структуру и содержание ИМК, направленного на формирование и развитие предметного подражания у детей с ТМНР, детей раннего возраста с ОПФР; разработать ИМК, направленный на формирование и развитие предметного подражания у детей с ТМНР, детей раннего возраста с ОПФР; дополнить его видеопрезентациями игр для использования родителями в домашних условиях; разработать чек-лист для родителей по формированию навыка подражания у ребенка; провести оценку эффективности использования ИМК в формировании предметного подражания детей с ТМНР, детей раннего возраста с ОПФР; внедрить разработанный ИМК в коррекционно-образовательный и воспитательный процесс, а также для использования родителями в домашних условиях.

Результаты и их обсуждение. Посредством анкетирования осуществлялось изучение потребности педагогических работников в методическом и практическом материале по формированию навыка подражания у детей с ТМНР, детей раннего возраста

с ОПФР. Данные анкетирования свидетельствуют о том, что при достаточном уровне понимания необходимости и важности работы в данном направлении (95% опрошенных), значительное большинство педагогов не владеют соответствующими теоретическими знаниями и нуждаются в конкретном методическом и практическом материале по проблеме формирования навыка подражания у детей с ОПФР раннего возраста (78%). При этом педагоги отмечают, что им было бы удобно использовать один методических источник для подготовки к занятиям. 89% процентов опрошенных специалистов отмечают необходимость обеспечения родителей детей с ОПФР практическими материалами для формирования навыка подражания в домашних условиях.

Также на данном этапе осуществлялось изучение уровня сформированности имитационных способностей у детей с ОПФР раннего возраста по разработанному алгоритму, который позволяет выявить уровень самостоятельности ребенка от отсутствия навыка и отказа от физической помощи со стороны взрослого до сформированности генерализованного навыка подражания (применение имитаций в новых условиях). Полученные данные свидетельствуют о том, что чаще всего дети не подражают взрослому или подражают с физической помощью (64%), подражают не всегда (34%). И только 2% детей имитируют действия взрослого самостоятельно.

На основании данных, полученных в ходе констатирующего этапа, с учетом имеющихся у детей проблем и запроса педагогов разработан ИМК, направленный на формирование предметного подражания у детей с ТМНР, детей с ОПФР раннего возраста.

Представленные игры отличаются многообразием и простотой используемого материала, все необходимое для игры можно найти как в учреждении образования, так и дома. Подражание действиям с предметами формируется на материале игр с пробками, пушистыми цветными проволоками, скотчем, пластиковыми бутылками, губками, фольгой, стаканчиками, помпонами, емкостями из киндер-сюрприза, коктейльными трубочками. Различные варианты игр вносят разнообразие, поддерживают интерес к занятиям в течение более длительного периода и, соответственно, обеспечивают более длительный период внимания ребенка. Также у ребенка формируется умение использовать предметы разными способами. Каждый раз, когда ребенок подражает новому действию, это облегчает подражание в дальнейшем и делает этот навык практически автоматическим. Количество действий, которые ребенок может производить с предметами, увеличивается, и повторяющаяся игра уступает место гибкой и более сложной игре – как совместной, так и с игрушками.

Кроме того, использование представленных в пособии игр позволяет не только решать задачи формирования навыка предметного подражания, но и подражания других видов – двигательного (крупномоторного, мелкомоторного, артикуляционного), вербального. Ребенок обращает внимание не только на объекты, с которыми играет, но, что гораздо важнее, на то, что он совместно со взрослым делает с этими предметами.

Все игры сопровождаются видеопрезентациями, что позволяет родителю получить наглядную инструкцию по организации игровой деятельности с ребенком в домашних условиях. Также для родителей разработан чек-лист по формированию навыка подражания, описывающий конкретные этапы («шаги») данной работы и содержащий рекомендации для родителей на каждом этапе.

Игра строится таким образом, что вначале взрослый «подстраивается» к действиям ребенка, начиная копировать их (например, ребенок крутит шнурок – взрослый повторяет). Подражание действиям ребенка привлекает его внимание к тому, что делает взрослый, позволяет сформировать репертуар связанных с предметами и действиями слов, которые педагог проговаривает во время занятий с ним, а также дает ребенку ощущение сопричастности другому человеку, основанное на участии в общем занятии.

ИМК был апробирован специалистами ЦКРОиР: учителями-дефектологами, учителями и вопитателями классов, учителями, осуществляющими обучение на дому, родителями обучающихся в рамках работы учебно-методического объединения.

Для выявления эффективности его применения нами было проведено: наблюдение за организацией игрового взаимодействия учителей, учитетелей-дефектологов с воспитанниками дошкольной группы, детьми получающими раннюю комплексную помощь в ЦКРОиР с использованием ИМК; повторное анкетирование педагогов ЦКРОиР о результатах применения ИМК в работе с обучающимися с ТМНР и детьми с ОПФР раннего возраста; анализ мониторинга изучения уровня сформированности имитационных способностей у детей с ОПФР в результате использования ИМК.

В результате наблюдения был сделан вывод о том, что использование ИМК на занятиях значительно способствовало формированию имитационной деятельности у детей. Этому способствовал ряд факторов: повышение у детей интереса к занятиям, что увеличивало их желание имитировать жесты, мимику взрослого, подражать действиям с предметами; наличие у педагога возможности корректировать наполняемость игры в зависимости от потребностей конкретного ребенка, что усиливало его мотивацию подражать действиям взрослого; увеличение времени, которое затрачивал ребенок на совместные занятия со взрослым, имитация действий ребенка с предметами делала его игру более разнообразной, гибкой и творческой.

Результаты повторного анкетирования педагогов показали, что 98% педагогов ЦКРОиР использовали в своей работе ИМК, из них 86% удовлетворены количеством практического материала для формирования навыка подражания у детей с ОПФР, содержащемся в ИМК. 77% педагогов считают, что имеют достаточные знания о видах подражания и владеют приемами формирования и развития навыка подражания. Кроме того, педагогами отмечено, что игровой материал ИМК легко включается не только в коррекционно-образовательный процесс, но и в ежедневные режимные моменты: прогулки, санитарно-гигиенические процедуры, досуговую и нерегламентированную деятельность детей.

Данные анализа мониторинга изучения уровня сформированности навыка подражания у детей с ОПФР в результате использования ИМК свидетельствуют о значительном расширении их диапазона имитационных действий. Вместе с тем, результатами достижений развития детей отмечаются следующие: использование положительных форм взаимодействия и средств общения со взрослыми и сверстниками; сформирована ориентировка на действия взрослого и подражание в совместной предметно-игровой деятельности; появился интерес к предметному миру, адекватные способы действия с игрушками; самостоятельность в бытовых ситуациях.

Заключение. Результаты проведенной коррекционно-развивающей работы с детьми с ОПФР, свидетельствуют о том, что разработанный нами ИМК позволяет достаточно эффективно формировать навык подражания у обучающихся с ТМНР, а также с ОПФР. Использование алгоритмов игрового коррекционного воздействия при использовании ИМК дает возможность избавиться от накопившихся негативных импульсов при агрессии, оппозиционном поведении, помогает утолению сенсорного голода, приводит к гашению избыточной энергии при гиперактивности, активизации пассивной нервной системы при тормозимости, инертности, медлительности посредством включения в самые простые и доступные детям с ОПФР виды игровой деятельности.

В перспективе, в целях дальнейшего совершенствования профессиональной практики в данном направлении планируем обогащение.

Список использованной литературы:

1. Барбера, М.Л. Вербально-поведенческий подход в АВА-терапии. Методы обучения детей с аутизмом и другими особенностями развития / М.Л. Барбера, Т. Расмуссен. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019. – 264 с.

2. Гайдукевич, С.Е. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: пособие для педагогов и родителей/ С.Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др. – Мн.: УО «БГПУ им. М. Танка», 2007. – 144 с.

3. Лещинская, Т.Л., Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием: учеб.-метод. пособие для педагогов / И. К. Боровская (и др.) под ред. Т. В. Лисовской / Т.Л. Лнщинская. – Минск: Четыре четверти, 2012. – 206 с.

4. Лынская, М. Дифференциальная диагностика речевых нарушений / М. Лынская. – Москва, 2024. – 474с.

5. Мелешкевич, О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА). 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.

Богомаз С.Л.
доцент, кандидат психологических наук,
ВОИРО, г. Витебск, Республика Беларусь
Пашкович С.Ф.
аспирант,
lovekafedra@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9:616-056.26

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ С ТРАВМОЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

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

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

FEATURES OF ADAPTATION OF A PERSON WITH A MUSCULOSKELETAL SYSTEM INJURY IN MODERN CONDITIONS

The article discusses the peculiarities of adaptation of people with disabilities resulting from damage to the musculoskeletal system.

Keywords: psychological adaptation, coping behavior, psychological defense mechanisms, people with musculoskeletal injuries.

Введение. В нынешнее время научно-технический прогресс привел к значительному увеличению продолжительности и улучшению качества жизни человека с тяжелым повреждением опорно-двигательного аппарата. Технологические достижения предоставляют таким людям 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 потребностями и возможностями их реализации, то теперь данную ситуацию можно разрешить путем направления активности личности на поиск и реализацию многочисленных 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 равнове-

сия, 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. Травма, ограничив его физические возможности, может привести к осознанию того, что человек живет по-настоящему только в том случае, если реализует заложенный в нем потенциал; и ограничения в физической сфере во многих случаях даже способствуют перенаправлению энергии в нужном направлении, а также помогают сконцентрироваться на достижении поставленных целей.

Материал и методы. Материалом послужил многолетний опыт работы авторов с людьми с ограниченными физическими возможностями вследствие травм и заболеваний опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести. Методологической основой исследования являются труды отечественных ученых, которые изучали проблемы психологии переживания (Ф.В. Бассин, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, С.В. Духновский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), зарубежных авторов, в работах которых рассматривается когнитивная теория стресса и копинга (А. Бандура, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Г. Селье, С. Фолькман, и др.); работы по исследованию копинг-поведения (Д. Амирхан, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, и др.); метод «обоснованной теории» предложенный социологами Б. Глезером и А. Строссом; **интегративная эклектика путем триангуляции – 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 спосо-

бы 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 огра-

ниченными 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 адаптироваться и 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. 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.

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

Боровкова Ю.Н.
педагог-психолог,
ulajstrovskaja@mail.ru
ГУО «Специальная школа Оршанского района», г. Орша, Республика Беларусь

УДК 376

РЕФЛЕКСИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ И ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается феномен рефлексии как ключевого психологического механизма в процессе формирования социальных и жизненных компетенций. Актуальность исследования обусловлена требованиями современного общества, характеризующегося динамичностью, неопределенностью и возрастающей сложностью социальных взаимодействий. В этих условиях способность к критическому самоанализу, переосмыслению опыта и проектированию собственной деятельности становится метакомпетенцией, определяющей успешность личности. Цель работы – проанализировать теоретические основы рефлексии и доказать ее инструментальную роль в развитии компетенций. На основе анализа научной литературы выявлены и охарактеризованы структурные компоненты рефлексии, определяются ее функции (диагностическая, проектировочная, коррекционная, смыслообразующая) в контексте компетентностного подхода. Особое внимание уделяется практическим аспектам развития рефлексивных способностей через создание специальной образовательной среды. Делается вывод о том, что целенаправленное развитие рефлексивных способностей является необходимым условием для становления гибкой, адаптивной и самообучающейся личности, способной к эффективной жизнедеятельности.

Ключевые слова: рефлексия, социальные компетенции, жизненные компетенции, саморегуляция, критическое мышление, метакогнитивные процессы, личностное развитие, компетентностный подход, рефлексивная среда.

REFLECTION AS A TOOL FOR FORMING SOCIAL AND LIFE COMPETENCIES OF AN INDIVIDUAL

The article examines the phenomenon of reflection in the context of the challenges of the modern world, characterized by turbulence and uncertainty. The aim of the study is a theoretical analysis of the role of reflection as a key mechanism in the process of forming social and life competencies. Based on a systematic approach, the structural components and functions of reflection are analyzed. As a result, it was found that reflection plays an instrumental role in the development of communication skills, emotional intelligence, problem-solving ability and self-regulation. Special attention is paid to the practical aspects of creating a reflective educational environment. It is concluded that the purposeful development of reflexive abilities is a necessary condition for the formation of a competitive and adaptive personality.

Keywords**:** reflection, social competencies, life competencies, self-development, educational environment, critical thinking.

Введение. Современная социокультурная и экономическая реальность, характеризуемая как мир нарастающей турбулентности и непредсказуемости, предъявляет к личности принципиально новые требования. Успешность и конкурентоспособность индивида все в меньшей степени зависят от суммы узкоспециальных знаний и все в большей – от сформированности универсальных социальных и жизненных компетенций. К ним традиционно относят коммуникативные навыки, способность к командной работе, эмоциональный интеллект, критическое и системное мышление, умение решать сложные проблемы, навыки самоуправления и непрерывного обучения [1].

В этом ряду особое место занимает рефлексия, которая, не являясь компетенцией в чистом виде, а выступает их фундаментальной основой и инструментом формирования. Рефлексия – это не просто «знание о знании», а сложный психический процесс, направленный на самопознание, анализ собственной деятельности, ее оснований, средств и результатов, а также на переосмысление системы личностных смыслов и ценностей [2]. Именно этот процесс позволяет трансформировать стихийный жизненный опыт в осознанную стратегию личностного и профессионального роста.

Цель исследования – теоретически обосновать и раскрыть инструментальную роль рефлексии в целенаправленном формировании социальных и жизненных компетенций, а также определить условия создания рефлексивной образовательной среды.

Результаты и их обсуждение.

1. Теоретико-методологические основания рефлексии

Понятие рефлексии имеет глубокие корни в философии (от Сократа до И. Канта и Дж. Локка), где оно рассматривалось как обращение сознания на себя. В психологии рефлексия изучается в рамках деятельностного (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), структурно-уровневого (А.В. Карпов) и личностного подходов.

В контексте нашего исследования продуктивным представляется структурно-функциональный подход, согласно которому рефлексия включает следующие компоненты:

- Когнитивный: анализ собственных действий, мыслей, знаний и стратегий их применения.
- Личностный: самооценка, анализ мотивов, ценностей, эмоциональных состояний и их влияния на деятельность.
- Коммуникативный: анализ взаимодействия с другими людьми, понимание позиции и мотивов партнера, рефлексия социальных перцепций.
- Кооперативный: способность к коллективному обсуждению и проектированию совместной деятельности, распределению функций [3].

Важным дополнением является рассмотрение уровней рефлексивного процесса, опираясь на модель Д. Мезирова [4]:

- Рефлексия содержания (что?): анализ самих знаний и представлений о проблеме.
- Рефлексия процесса (как?): анализ использованных стратегий, методов и процедур.
- Предпосылочная рефлексия (почему?): критический анализ глубинных предпосылок, убеждений, ценностей и парадигм, определяющих само восприятие проблемы. Именно этот уровень ведет к преобразующему обучению – фундаментальному изменению смысловых структур личности.

Функционально рефлексия реализует несколько ключевых задач:

1. Диагностическая: оценка текущего уровня развития компетенций, выявление сильных и слабых сторон.
2. Проектировочная: построение планов и моделей будущей деятельности на основе осмысленного опыта.
3. Коррекционная: внесение изменений в поведенческие стратегии.
4. Смыслообразующая: определение личностной значимости событий и действий, что повышает внутреннюю мотивацию.

2. Инструментальная роль рефлексии в формировании компетенций

Рефлексия выступает в роли «катализатора» и «интегратора» в процессе формирования компетенций. Рассмотрим это на примере ключевых из них.

- Формирование коммуникативных компетенций. Рефлексивный анализ коммуникативной ситуации позволяет индивиду не просто участвовать в диалоге, но и отслеживать его эффективность, понимать невербальные сигналы, корректировать свою речь в зависимости от реакции собеседника. Коммуникативная рефлексия («Как меня воспринимают?», «Правильно ли я понял оппонента?») лежит в основе развития эмпатии и навыков активного слушания. Без нее коммуникация остается монологом, не обогащенным обратной связью.

- Развитие компетенций решения проблем. Любая сложная задача требует не только применения известных алгоритмов, но и анализа условий, выбора оптимальной стратегии и оценки результатов. Здесь ключевую роль играет метакогнитивная рефлексия – управление собственными познавательными процессами.
- Становление эмоционального интеллекта. Способность к рефлексии собственных эмоций (их идентификация, понимание причин) и эмоций других людей является ядром эмоционального интеллекта. Без этого невозможно эффективное саморегулирование и управление межличностными отношениями. Эмоциональная рефлексия позволяет отделить себя от сиюминутного аффекта и выбрать конструктивную поведенческую реакцию.
- Навыки самоуправления и саморазвития. Рефлексия – основа самосознания. Через нее формируется «Я-концепция», происходит постановка жизненных целей, осуществляется самоконтроль и коррекция поведения. Личность, способная к рефлексии, становится автором своей собственной биографии, а не пассивным продуктом обстоятельств. Этот процесс напрямую связан с концепцией «рефлексивной самоорганизации» (А.В. Карпов), где рефлексия является центральным механизмом регуляции всей жизнедеятельности.

3. Практические аспекты развития рефлексии: от методов к средам

Для целенаправленного формирования рефлексивных способностей необходима специально организованная деятельность. Эффективными методами являются:

- Ведение рефлексивных дневников и журналов, где фиксируются и анализируются ключевые события, принятые решения и их последствия.
- Метод разбор кейсов и групповые дискуссии, требующие анализа ситуации с разных точек зрения, что развивает кооперативную рефлексию.
- Использование метафор и визуализаций для описания и осмысления своего опыта.

Развитие рефлексии не может быть эпизодическим. Необходимо создание рефлексивной среды, которая:

1. Поощряет вопросы, а не только дает ответы.
2. Легитимизирует право на ошибку, рассматривая ее как ценный опыт для анализа.
3. Формирует культуру конструктивной обратной связи.
4. Включает рефлексию в формальные процедуры.

Заключение. Проведенный анализ позволяет утверждать, что рефлексия является не просто дополнительным качеством, а системообразующим инструментом формирования социальных и жизненных компетенций. Она обеспечивает переход от пассивного усвоения знаний и навыков к активному, осознанному и ответственному построению собственной жизнедеятельности. Многоуровневая природа рефлексии (от анализа содержания до пересмотра предпосылок) позволяет ей служить основой для качественного преобразования обучения и формирования психологической устойчивости личности.

Развитая рефлексивная способность позволяет личности адекватно оценивать себя и ситуацию, извлекать уроки из успехов и неудач, гибко адаптироваться к изменениям и проектировать свое будущее. Ключевым условием для этого является создание рефлексивной образовательной среды, интегрирующей соответствующие практики в процесс непрерывного обучения.

Список использованной литературы:

1. Беляева, Е.А. Социология управления : учебник для вузов / Е.А. Беляева, Т. В. Григорьева. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 308 с.

2. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.

3. Щедровицкий, Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г.П. Щедровицкий / Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С. 12–28.

4. Мезиров, Дж. Преобразующие аспекты обучения взрослых / Дж. Мезиров. – Сан-Франциско: Джосси-Басс, 1991. – 247 с.

5. Шон, Д.А. Рефлексивный практик: как профессионалы мыслят в действии / Д.А. Шон. – Нью-Йорк: Бейсик Букс, 1983. – 374 с.

Буянова Н.В.
natali.bujanova2011@yandex.by
ГУ «ТЦСОН Железнодорожного района г. Витебска»,
г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9.027:37.015.32:159.954.4:[159.923.3+159.942]

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКИ

В статье анализируются методологические подходы к интеллектуальной и эмоциональной рефлексии в образовательном процессе с акцентом на различия и сходства подходов в отечественной и зарубежной науке.

Ключевые слова: деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, критический подход, конструктивистский подход, кросс-культурный подход, рефлексия.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF INTELLECTUAL AND EMOTIONAL REFLECTION IN PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF DOMESTIC AND FOREIGN SCIENCE

The article analyzes methodological approaches to intellectual and emotional reflection in the educational process, with an emphasis on the differences and similarities of approaches in domestic and foreign science.

Keywords: activity-based approach, student-centered approach, critical approach, constructivist approach, cross-cultural approach, reflection.

Введение. Современный образовательный процесс требует от обучающихся не только усвоения теоретических знаний, но и способности к самоанализу, критическому мышлению и эмоциональному восприятию. Интеллектуальная и эмоциональная рефлексия становятся важными компонентами успешного обучения и развития личности. Введение в различные методологические подходы к этим понятиям помогает понять не только способы формирования глубины знаний, но и создание психологически комфортной среды для обучения.

Отечественная и зарубежная науки представляют разнообразные рамки и концепции, которые акцентируют внимание на разных аспектах рефлексии. Эти подходы дополняют друг друга, позволяя не только развивать интеллектуальные способности студентов, но и формировать их эмоциональный интеллект. Сравнительный анализ отечественных и зарубежных методов позволяет выявить сильные и слабые стороны каждого из направлений, а также найти возможности для интеграции их лучших практик в образовательный процесс.

Результаты и их обсуждение. Основоположники отечественной науки, которые изучали методологические подходы к проблеме интеллектуальной и эмоциональной рефлексии, системно-деятельностный подход А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, В.Д. Шадриков. Суть подхода: рефлексия рассматривается как внутренний механизм саморегуляции деятельности.

В структуре деятельности она выступает как осознание субъектом оснований собственных действий, целей и способов их реализации. Интеллектуальная рефлексия обеспечивает анализ, оценку и перестройку эффективных способов решения задач, а эмоциональная – осознание и коррекцию эмоциональных состояний, влияющих на результаты деятельности. Ключевые идеи: рефлексия связывает познавательную, ценностно-мотивационную и эмоционально-волевую сферы личности.

Представителями личностно-ориентированный и гуманистический подхода, стали К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, В.В. Сериков.

Суть подхода: рефлексия понимается как способ личностного самоопределения, обеспечивающий осознание своего внутреннего мира, мотивов, эмоций, отношений.

Интеллектуальная рефлексия связана с самопониманием и интеллектуальной автономией, эмоциональная – с осознанием чувств и эмпатическими способностями.

Ключевые идеи: эмоциональная рефлексия играет ведущую роль в развитии эмпатии, эмоционального интеллекта, коммуникативной культуры.

Основоположниками культурно-историческогои деятельностно-смыслового подхода стали, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. Суть подхода: рефлексия – продукт и условие развития сознания в процессе совместной деятельности. В образовательной среде рефлексия выступает как социально опосредованный процесс, формирующий способность ученика осознавать не только своё мышление, но и смысл учебных действий. Интеллектуальная рефлексия:

развивается в контексте учебного сотрудничества и анализа способов решения учебных задач. Эмоциональная рефлексия: возникает в процессе переживания успехов, неудач, отношений с педагогом и сверстниками, что способствует развитию самосознания и саморегуляции.

Представителями Акмеологический подхода являются А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. Суть подхода: рассматривает рефлексию как компонент профессионального и личностного саморазвития. Интеллектуальная рефлексия обеспечивает анализ профессиональных компетенций, стратегий мышления, а эмоциональная – устойчивость и адаптивность личности. Ключевая идея: формирование гармоничной интеллектуально-эмоциональной рефлексии – признак высокого уровня профессионального мастерства педагога и зрелости обучающегося.

Авторы психологического подхода к структуре рефлексии: А.В. Карпов, В.В. Столин, И.Н. Семёнов. Основные положения: рефлексия подразделяется на когнитивную (интеллектуальную), эмоциональную и поведенческую. Интеллектуальная рефлексия – это осознание и анализ мыслительных действий, эмоциональная – осознание и выражение чувств, сопровождающих эти действия. Виды рефлексии тесно взаимосвязаны и определяют уровень саморегуляции личности.

Можно выделить 3 основных отечественных подхода:

1. **Традиционно-эссенциалистский подход** – акцент на развитии рационального мышления и самокритики, где рефлексия рассматривается как процесс самопознания, что является основой для роста личностной идентичности.
2. **Деятельностный подход** – исследует рефлексию в контексте активного участия обучающихся в учебной деятельности. Здесь рефлексия помогает понимать личное развитие через призму образовательной практики.
3. **Личностно-ориентированный подход** – акцентирует внимание на эмоциональной и социальной составляющей рефлексии, подчеркивая важность эмоционального интеллекта и переживаний студента.

Методологические подходы к проблеме интеллектуальной и эмоциональной рефлексии за рубежом разрабатывались рядом видных ученых. Жан Пиаже (Piaget, 1952) в рамках своей теории когнитивного развития подчеркивал роль рефлексии как механизма, посредством которого индивид осознает и перестраивает собственные когнитивные структуры. По Пиаже, рефлексия является критическим компонентом адаптации интеллекта к новым ситуациям, требующим переосмысления имеющихся знаний.

Лев Выготский (Vygotsky, 1978), хотя и не являлся западным ученым, оказал колоссальное влияние на западную психологию. Его культурно-историческая теория акцентирует внимание на социальной природе познания, в которой рефлексия проявляется как результат взаимодействия индивида с культурными орудиями и социальными практиками. Теория зоны ближайшего развития Выготского предполагает, что рефлексия

стимулируется посредством обучения и взаимодействия с более компетентными индивидами.

Дональд Шён (Schön, 1983) разработал концепцию «рефлексивной практики», которая сосредотачивается на способности опытного профессионала анализировать и изменять свои действия в процессе работы. Шён утверждал, что рефлексия «в действии» и «о действии» является ключевым элементом профессионального мастерства.

Эмоциональная рефлексия также привлекала внимание ученых, таких как ЛеДу (LeDoux, 1996), изучавший нейробиологические основы эмоций и эмоционального научения. Его работы показывают, что эмоциональная рефлексия включает в себя осознанный анализ и переработку эмоциональных переживаний, что способствует регуляции эмоционального поведения.

Можно выделить 3 основных зарубежных подхода:

1. **Критический подход** – представляет рефлексию как способ анализа социальной справедливости и своих позиций в системе образования. Здесь особое внимание уделяется влиянию общества на личное восприятие.
2. **Конструктилистский подход** – рассматривает процесс обучения как совместное конструирование знаний и значений, где рефлексия служит связующим звеном между опытом и теорией.
3. **Кросс-культурный подход** – акцентирует внимание на разнообразии рефлексивных практик в зависимости от культурных контекстов, что способствует более глубокому пониманию роли эмоций и интеллекта в обучении.

Сравнительный анализ

При сравнении отечественных и зарубежных подходов можно отметить:

Сравнительный анализ влияния на учебный процесс

Сходства:

– Оба направления способствуют активизации учебного процесса, формируя у студентов чувство ответственности за собственное обучение.

– Обе традиции подчеркивают значение рефлексии для углубленного понимания материала и личного развития.

Различия:

– В отечественных подходах больше акцентируется на эмоциональной осведомленности и самосознании, в то время как зарубежные методологии акцентируют внимание на критическом анализе и социальных контекстах.

– Зарубежные подходы чаще предполагают совместные, диалоговые формы обучения, тогда как отечественные более индивидуализированы и ориентированы на развитие личных навыков.

Заключение. Методологические подходы к интеллектуальной и эмоциональной рефлексии в образовательном процессе имеют множество пересечений, однако различия в акцентах и приоритетах создают уникальные возможности для дальнейших исследований и практики. Объединение эффективных элементов обеих практик может привести к созданию более всесторонней и адаптивной образовательной среды, способствующей не только академическому успеху, но и развитию личностных качеств участников образовательного процесса. Это может быть реализовано через интеграцию практик, таких как рефлексивные дневники, групповые дискуссии и проектную деятельность, которые позволяют студентам как анализировать свои знания, так и делиться эмоциональным опытом.

Таким образом, дальнейшие исследования в этой области могут привести к разработке новых методик и стратегий, направленных на гармоничное развитие как интеллектуальных, так и эмоциональных навыков, что в конечном итоге позитивно скажется на общем уровне образования и личностного роста учащихся.

Список использованной литературы:

1. Богоявленская, Е.А. Методология обучения: Психологические и педагогические аспекты / Е.А, Богоявленская. – Москва: Издательство Просвещение, 2015.
2. Валеев, И.В. Личностно-ориентированные технологии в образовании / И.В. Валеев. – Казань: Издательство Казанского университета. 2018.
3. Григорьева, Т.А. Критическое мышление как ресурс развития образовательного процесса / Т.А, Григорьева // Педагогика и психология. – 2019. – №10(2). – С. 45-50.
4. Шадриков, В.Д. Инновационные подходы к обучению в высшей школе В.Д. Шадриков // Высшее образование в России. – 2016. – № 25(3). – С.14-20.

Ваньшина Е.А.
студентка,
elizaveta.vanshina@yandex.by
Остапчук С.В.
старший преподаватель,
elizaveta.vanshina@yandex.by
ПГУ имени Евфросинии Полоцкой, г. Новополоцк, Республика Беларусь

УДК 159.922.8:159.942.5(476)

ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕМЕЙНЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ И ПРИВЯЗАННОСТИ В РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья рассматривает каким образом эмоциональные процессы внутри семьи могут влиять на особенности романтической эмоциональной привязанности. В статье рассматриваются понятия семейных эмоциональных коммуникаций и привязанности в романтических отношениях. Цель эмпирического исследования – выявление характера взаимосвязи показателей семейных эмоциональных коммуникаций и особенностей привязанности в романтических отношениях.

Ключевые слова: семейные эмоциональные коммуникации, эмоциональная привязанность, романтические отношения.

RELATIONSHIP OF FAMILY EMOTIONAL COMMUNICATION AND ATTACHMENT IN ROMANTIC RELATIONSHIPS AT YOUTH AGE

The article examines how emotional processes within the family can influence the characteristics of romantic emotional attachment. The article discusses the concepts of family emotional communication and attachment in romantic relationships. The purpose of the empirical study is to identify the relationship between indicators of family emotional communication and the characteristics of attachment in romantic relationships.

Keywords: family emotional communication, emotional attachment, romantic relationships.

Введение. Теория привязанности изначально разрабатывалась с целью объяснения взаимоотношений между матерью и ребенком, но в последствии была расширена до изучения взаимоотношений в других контекстах, например, особенностями привязанности у взрослых людей. Основные положения этой теории были впервые сформулированы английским психиатром и психоаналитиком Дж. Боулби в 1958 году в работе «О природе привязанности ребенка к матери». Дальнейшее развитие теория получила благодаря исследовательницам М. Эйнсворт и М.Мэйн, которые провели практические исследования по изучению привязанности. Начало исследованиям в области взрослой привязанности положила Мэри Мейн. В дальнейшем теорию привязанности дополнили

социальные психологи С. Хазан и Ф. Шейвер, которые исследовали паттерны привязанности взрослых людей в романтических отношениях. Теория привязанности имеет прямое отношение к межличностным отношениям взрослых, включая романтические отношения, дружбу и отношения на работе.

Семья – это первая социальная система, в которую включается ребенок, а родители – это первые люди, с которыми он начинает взаимодействовать. Именно в семье формируются основные черты характера, привычки, образ собственного «Я», определенные ценности, в семье приобретаются определенные стратегии взаимодействия с окружающим миром, в том числе, семья является первоисточником в формировании привязанности у ребенка. Семейные эмоциональные коммуникации – это процесс взаимодействия людей друг с другом, заключающийся в обмене информацией, чувствами и эмоциями внутри семьи [1]. В исследованиях привязанности остается нераскрытой тема ее взаимосвязи с особенностями эмоциональных коммуникаций в семье. Родительская семья и способы эмоциональной коммуникации в ней играют огромную и важную роль в формировании способности проявлять, понимать и регулировать свои эмоции, а также взаимодействовать с людьми, в том числе в романтических отношениях. Под романтическими отношениями понимаются высокоизбирательные и относительно устойчивые отношения между партнерами, основанные на сильных положительных эмоциях, физиологически обусловленные сексуальными потребностями и выражающиеся в стремлении каждого из партнеров быть уверенным во взаимности чувств [2].

Данное исследование рассматривает каким образом эмоциональные процессы внутри семьи могут влиять на особенности романтической эмоциональной привязанности. Эта проблема не изучалась на современной выборке белорусских студентов, поэтому тема исследования является актуальной.

Материал и методы. *Цель исследования* – выявить характер взаимосвязи между показателями семейных эмоциональных коммуникаций и привязанности в романтических отношениях у студентов.

Гипотеза исследования – компоненты эмоциональной привязанности в романтических отношениях взаимосвязаны с показателями семейных эмоциональных коммуникаций.

Методы исследования: организационный (сравнительный), эмпирический (опрос), обработка эмпирических данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), интерпретационный (структурный).

Для сбора эмпирических данных использовались опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» А.Б. Холмогоровой и С.В. Воликовой (2016), «Мульти-опросник измерения романтической привязанности у взрослых» в адаптации Т.Л. Крюковой и О.А. Екимчик (2009).

Выборка исследования составила 90 человек –студенты в возрасте от 17 до 23 лет (M= 18.7, SD=1,37), среди которых 45 девушек и 45 юношей.

Результаты и их обсуждение. При помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена были изучены взаимосвязи между показателями привязанности в романтических отношениях и семейных эмоциональных коммуникаций. В ходе исследования был выявлен ряд значимых корреляций между показателями привязанности в романтических отношениях и показателями семейных эмоциональных коммуникаций ($p<0,05$). Корреляции представлены на рисунке 1.

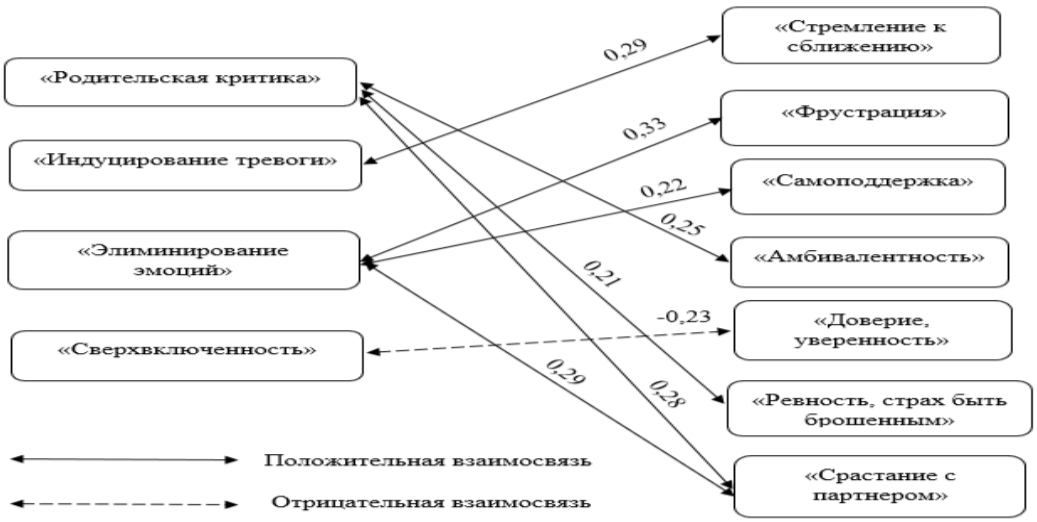

Рисунок 1 – Корреляционная плеяда показателей семейных эмоциональных коммуникаций и привязанности в романтических отношениях

Проанализируем представленные на рисунке 1 значимые ($p<0,05$) корреляции между показателями семейных эмоциональных коммуникаций и привязанности в романтических отношениях.

Выявлена значимая слабая положительная взаимосвязь между переменными «Индуцирование тревоги» и «Стремление к сближению». Объясняя полученные результаты следует подчеркнуть ту важную роль, которую в возникновении тревожности играют образ жизни семьи, тип воспитания и личный пример родителей. С.Л. Соловьева в своей работе, посвященной теоретическому анализу личностной тревожности и тревоги, указывает на то, что личность с выраженными чертами тревожности склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе угрозу и опасность, а также демонстрировать в поведении черты неуравновешенности, эмоциональной неустойчивости [3]. В романтических отношениях склонные к тревожности люди чутко улавливают любые изменения чувств и эмоций партнера, а также зачастую в форме навязчивых опасений. Так, испытывая зачастую сильную зависимость от своего партнера, человек может испытывать сильную тревожность во время отсутствия партнера, что вызывает впоследствии желание быть рядом, стремление к сближению с партнером. В том числе опасения могут касаться неверности партнера, искренности его чувств, страха потери близкого человека, что также вызывает стремление максимально сблизиться.

В том числе, переменная «Элиминирование эмоций» образует умеренную положительную взаимосвязь с показателем «Фрустрация», а также слабые положительные взаимосвязи с показателями «Самоподдержка» и «Срастание с партнером». Развитие способности к регуляции эмоций в семье происходит через усвоение ребенком убеждений родителей в отношении эмоций, а также формирование представлений о том, как управляют эмоциями родители. В случае, если родители не допускают проявления сильных эмоций и демонстрируют неспособность выносить их проявление другими людьми, у ребенка формируется убеждение о том, что свои эмоции и чувства не следует выражать [4]. Вырастая, дети, жившие в семьях с таким запретом, продолжают придерживаться его. Фрустрация может возникать из-за ощущения, что эмоциональная выразительность ограничена или неприемлема. Романтические отношения в свою очередь требуют эмоциональной отдачи, понимания своих чувств и контакта с ними. Тем не менее, у человека с элиминированными эмоциями отсутствует данный навык, что вызывает проблемы в построении здоровых отношений. Таким образом можно объяснить взаимосвязь между элиминированием эмоций и фрустрацией в романтических

отношения. Высокий уровень самоподдержки характеризует высокую степень независимости в отношениях с партнером. Из-за сформировавшегося внутреннего запрета на эмоции, человек может неосознанно считать опасным делиться ими даже с близкими людьми. Так люди могут избегать проявления эмоций перед другими, поддерживая себя самостоятельно и оставаясь независимыми в романтических отношениях, из-за чего развиваются такие особенности, как неспособность к распознаванию и описанию собственного эмоционального состояния, своих чувств и мыслей, нечувствительность к своему психологическому и физическому состоянию. Срастание характеризует степень недифференцированности личных границ в отношениях и психологическое слияние с партнером. Слияние с партнером – отсутствие представления о границах, правилах и табу, контакта со своими потребностями и чувствами. Таким образом, находя партнера, люди легко могут отказаться от своих эмоций, чувств и интересов ради другого человека, полностью переключившись на человека.

Кроме того, выявлена значимая слабые положительные корреляции между переменной «Родительская критика» и показателями «Амбивалентность», «Ревность, страх быть брошенным» и «Срастание с партнером». Родительская критика в детстве может повлиять на формирование низкой самооценки и неуверенности в себе, стремления получить одобрение, из-за чего может наблюдаться повышенная чувствительность к критике, поскольку это напоминает им о негативном опыте в детстве. Как результат, смешанные чувства к своему партнеру –одновременное желание интимности и близости, но страх уязвимости и возможной критики. Кроме этого, родительская критика может сказываться на уровне уверенности в отношениях. Отсутствие чувства «достаточности», принятия и любви зачастую вызывает страх быть брошенным в отношениях. Человек может испытывать неуверенность в намерениях своего партнера и сомневаться в том, что он останется рядом. Ревность в данном случае может служить попыткой контролировать действия и связи своего партнера, что может проявляться в страхе потерять контроль над ситуацией и тревоге при мысли о том, что партнер может уйти. Частая родительская критика может способствовать развитию сильного желания получить одобрение и признание от других людей, особенно своего романтического партнера. Стремление быть идеальным партнером является так же попыткой избежать критики или ощущения собственной недостаточности. В результате может появиться стремление к срастанию с партнером для укрепить отношения и избегания потенциального разрыва. Человек может решить, что если он будет идеальным партнером, то партнер не оставит его. Это может привести к слиянию с партнером и потере собственной индивидуальности.

Обнаружена значимая отрицательная слабая корреляция между переменными «Сверхвключенность» и «Доверие, уверенность». Сверхвключенные родители в любой момент готовы броситься на помощь своим детям и решить любую проблему, с которой может столкнуться их ребенок. Эти сверхвключенные и готовые пойти на любой риск родители стараются оградить своих детей от любых предполагаемых препятствий и, по-видимому, берут на себя огромный груз личной ответственности за заведомо запланированные ими счастье и успехи своих детей [5]. Так, сверхвключенность родителей может ограничить опыт самостоятельности и самодостаточности у ребенка. Если родители всегда решают проблемы и принимают решения за своего ребенка, то у него могут не сформироваться навыки самостоятельного принятия решений в проблемных ситуациях. Это может привести чувству неуверенности в собственных способностях и недостатку доверия к своим решениям во взрослой жизни, включая отношения с партнером.

Заключение. Таким образом, был обнаружен ряд значимых корреляций между показателями семейных эмоциональных коммуникаций и привязанности в романтических отношениях. В частности, выявлены значимые положительные взаимосвязи между переменной семейных эмоциональных коммуникаций «Родительская критика» и такими показателями привязанности в романтических отношениях, как «Амбивалентность»,

«Ревность, страх быть брошенным» и «Срастание с партнером». С показателем семейных эмоциональных коммуникаций «Индуцирование тревоги» обнаружена значимая положительная корреляция с показателем привязанности «Стремление к сближению». Показатель «Элиминирование эмоций» имеет значимые положительные корреляции с показателями привязанности в романтических отношениях «Фрустрация», «Самоподдержка» и «Срастание с партнером». Значимая отрицательная взаимосвязь выявлена между показателем семейных эмоциональных коммуникаций «Сверхвключенность» и «Доверие, уверенность». Из этого следует, что выдвинутая нами гипотеза о взаимосвязи показателей семейных эмоциональных коммуникаций и показателей эмоциональной привязанности в романтических отношениях подтвердилась частично.

Список использованной литературы:

1. Холмогорова, А.Б. Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» // А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова, М.Г. Сорокова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24. – № 4. – С. 97–125.

2. Екимчик, О.А. Динамические аспекты близких (романтических) отношений и совладающее поведение партнеров // О.А. Екимчик, Т.П. Григорова, Н.С. Смирнова // Вестник КГУ. – 2014. – №6.

3. Соловьева, С.Л. «Тревога и тревожность: теория и практика» // [Электронный ресурс] / С.Л. Соловьева // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 6 (17). – URL: http://medpsy.ru.

4. Eisenberg, N. Parental Socialization of Emotion / N. Eisenberg, A. Cumberland, T.L. Spinrad // Psychol Inq. – 1998;9(4):241-273. doi: 10.1207/s15327965pli0904_1. PMID: 16865170; PMCID: PMC1513625.

5. Прохорова, А.А. Зарубежные исследования сверхвключенного типа родительства («overparenting») [Электронный ресурс] / А.А. Прохорова // Современная зарубежная психология. – 2019. – Том 8. – № 4. – 24 с.

Василинюк И.С.
кандидат психологических наук,
neolira@yandex.ru
Новикова И.А.
кандидат биологических наук,
mantiko@list.ru
Иванова Н.С.
кандидат искусствоведения,
ivanova_n@gipsr.ru
СПбГАОУВО «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

УДК 159.923.2: 378.18

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ: ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются практические аспекты организации психологической профилактики в вузовской среде. На основе многолетнего опыта работы со студенческой молодежью представлена структурированная модель профилактической деятельности, включающая пять взаимосвязанных направлений. Особое внимание уделяется работе с личностными механизмами дезадаптации на физиологическом, межличностном и внутриличностном уровнях; оптимизация сопровождающих обучение межличностных процессов; создание благоприятного социально-психологического климата

в вузе и поддержание позитивного отношения к обучению. Для каждого направления определены мишени и задачи, которые реализуются в работе Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы.

Ключевые слова: психологическая профилактика, студенческая молодежь, высшее образование, психологическое здоровье, дезадаптация, практическая психология.

A SYSTEMIC APPROACH TO PSYCHOLOGICAL PREVENTION IN THE STUDENT ENVIRONMENT: PRACTICAL IMPLEMENTATION EXPERIENCE

The article discusses practical aspects of organizing psychological prevention in the university environment. Based on many years of experience working with student youth, a structured model of preventive activity is presented, comprising five interrelated areas. Particular attention is paid to working with personal maladaptation mechanisms at the physiological, interpersonal, and intrapersonal levels; optimizing interpersonal processes accompanying learning; creating a favorable socio-psychological climate in the university; and maintaining a positive attitude towards learning. For each area, specific targets and tasks are defined, which are implemented in the work of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work.

Keywords: psychological prevention, student youth, higher education, psychological health, maladaptation, practical psychology.

Введение. В современной образовательной практике вопрос организации эффективной психологической профилактики нарушений психологического здоровья в студенческой среде приобретает особую актуальность. Исследования показывают, что наиболее часто среди различных психологических состояний у студентов встречаются невротические и аффективные расстройства, связанные со стрессом [1].

Эффективная профилактика должна быть системной и многоуровневой, учитывающей как текущее состояние студентов, так и личностные особенности студентов [6].

В данной статье представлен опыт практической реализации профилактической модели, апробированной в работе со студентами различных направлений подготовки на базе Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы.

Материал и методы. Теоретической основой системы профилактики выступили классификация мишеней психологического воздействия [4], согласно которой выделяют следующие феномены, на которые может быть направлена психологическая работа: текущие психические состояния и процессы, негативные аффекты; личностные механизмы (факторы) возникновения психических расстройств, свойства и особенности личности, способствующие дезадаптации; текущие межличностные процессы – степень активности, доверия, распределение ролей, особенности коммуникации; социальная ситуация, условия жизни и микросоциального функционирования; феномены, связанные со спецификой воздействия. Для определения конкретных мишеней и задач было проведено исследование показателей психологического здоровья студенческой молодежи Санкт-Петербурга. Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе был проведен мета-анализ результатов многолетних исследований психологического здоровья студентов вузов Санкт-Петербурга, было проанализировано более 130 выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций и более 30 научных публикаций сотрудников СПбГИПСР. На втором этапе были исследованы основные показатели психологического здоровья студентов (147 человек) среди различных вузов Санкт-Петербурга. На третьем этапе проводилась расширенная клинико-психологическая диагностика показателей психологического здоровья у студентов СПбГИПСР (64 человека) [3].

В реализации систем мер по психологической профилактики приняли участие более 500 студентов 1-3 курсов. Были использованы следующие методы: психологическое просвещение (лекции, семинары), индивидуальное консультирование (психологическое, юридическое, социальная помощь), групповая работа в форме тренингов, монито-

ринг психологического состояния и маршрутизация студентов, организация досуга и наставничество.

Результаты и их обсуждение. На основе анализа практического опыта выделены пять ключевых направлений работы, каждое из которых имеет конкретное методическое обеспечение.

1. **Работа с актуальным психологическим состоянием.** В рамках учебных курсов «Психология стресса» и «Телесно-ориентированная психотерапия» студенты осваивают техники диафрагмального дыхания, прогрессивной мышечной релаксации и другие техники расслабления. Практика показывает, что регулярное применение этих техник позволяет снизить уровень ситуативной тревожности на 25-30% в период экзаменационных сессий. Также за каждой учебной группой закреплены кураторы из числа преподавателей, которые обеспечивают нормализацию психологического микроклимата в курируемой группе и медиацию по запросу или потребности, мониторинг психического состояния обучающихся, выявление проблемы и дальнейшую маршрутизацию для ее решения, в том числе рекомендации обратиться к штатному психологу Института. Ежегодно психологом Института проводится психологическая диагностика с применением методики «Домики» Ореховой [5], адаптированную для обучающихся вузов.
2. **Коррекция личностных механизмов дезадаптации.** Наиболее эффективной формой работы здесь являются тематические тренинги: тренинг самопрезентации; тренинг публичного выступления; тренинг личностной компетентности; тренинг профессиональной идентичности; когнитивный тренинг; тренинг самоорганизации и саморазвития. Ежегодный сентябрьский выезд для первого курса «Первошаг» с тренингами на сплоченность, креативность и т.д. Также для групп первокурсников назначаются адаптеры среди студентов старших курсов, которые помогают поступившим студентам лучше узнать вуз и психологически поддерживают их.
3. **Оптимизация педагогического взаимодействия.** В рамках просветительской программы «Психология педагогического общения» преподаватели осваивают техники активного слушания, ненасильственной коммуникации, методы конструктивной обратной связи. Это способствует созданию поддерживающей образовательной среды [2]. Кроме этого, ежегодно собирается обратная связь от обучающихся, в том числе по показателям эмоционального комфорта на занятиях.
4. **Организация развивающего пространства.** Созданы и успешно функционируют:

– Студенческий совет: направления «Культорг», «Волонтерство», «Адаптерство», «Медиа», «Спорт», «Демография», «Проводники смыслов» и другие.

– Студенческие объединения: танцевальный клуб; музыкальный клуб; инклюзивный клуб; театральный клуб; вокальный клуб; историко-патриотический клуб; клуб дебатов и деловых игр.

– Студенческие научные кружки: социальная антропология и урбанистика; Школа родительства особого ребенка как ресурс семьи; человек в проблемном поле современной философии; «Звук и цвет» (арт-практики и арт-терапевтические технологии в психолого-социальной работе); психология в искусстве; вопросы становления профессиональной идентичности; психологическая диагностика в работе психолога-консультанта; актуальная конфликтология; ракурс: кинотерапия в профессиональной деятельности психолога и др.

Также у студентов есть возможность получить психологическую и юридическую и социальную помощь.

Особое внимание в рамках психолого-педагогического сопровождения уделяется поддержке беременных студенток, обучающихся с детьми и молодых семьям. Реализуемый комплекс мер направлен на создание инклюзивной образовательной среды, позволяющей совмещать академическую нагрузку с семейными обязанностями.

Для беременных студенток разработана система многоуровневой поддержки, включающая: организацию комнаты временного пребывания, оборудованной для отдыха; форми-

рование гибкого индивидуального графика обучения, позволяющего адаптировать учебный процесс к физиологическому и эмоциональному состоянию; предоставление бесплатного сбалансированного питания в виде комплексных обедов для поддержания здоровья; психолого-педагогическое сопровождение подготовки к родительству в рамках действующей при вузе «Школы родительства», где проводятся занятия по перинатальной психологии, основам ухода за новорожденным и гармоничным детско-родительским отношениям.

Для молодых родителей созданы условия, позволяющие совмещать учебный процесс с заботой о ребенке: функционирует специализированная комната временного пребывания ребенка под наблюдением профессиональной социальной няни, имеющей педагогическое и психологическое образование; осуществляется создание и развитие лаборатории раннего детства, выполняющей функции научно-исследовательского, просветительского и практико-ориентированного центра. В задачи лаборатории входит: изучение особенностей развития детей раннего возраста; апробация и внедрение современных развивающих методик; проведение практических занятий для студентов-родителей по вопросам возрастной психологии и педагогики.

Данные формы работы решают не только утилитарные задачи по облегчению бытовой нагрузки, но и способствуют гармоничному совмещению академической, профессиональной и семейной ролей, что, в свою очередь, служит мощным профилактическим фактором, снижающим риски академической дезадаптации и эмоционального выгорания среди указанных категорий обучающихся.

5. **Формирование осознанного отношения к обучению.** В рамках кураторских часов проводятся занятия по целеполаганию и планированию, что помогает студентам осознать перспективы профессионального развития. В процессе обучения студенты могут выбрать подходящую образовательную траекторию.

Заключение. Представленный опыт реализации системной модели психологической профилактики демонстрирует ее эффективность в условиях высшего учебного заведения. Комплексный подход, сочетающий индивидуальные, групповые и средовые методы работы, позволяет существенно снизить уровень дезадаптации среди студенческой молодежи. Особую значимость имеет интеграция профилактических мероприятий в образовательный процесс через учебные курсы и внеучебную деятельность. Дальнейшее развитие системы психологической профилактики предполагает разработку цифровых инструментов мониторинга психологического состояния студентов и создание интерактивных профилактических программ.

Список использованной литературы:

1. Зорко, Ю.А. Психические и поведенческие расстройства у студентов / Ю.А. Зорко // Белорусский медицинский журнал. – 2002. – № 1. – С. 105–108.

2. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учебное пособие / В.Н. Карандашев. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 250 с.

3. Лысенко, Е. М. Обследование психологического здоровья студенческой молодежи в 2012–2022 годах: на материалах вузов Санкт-Петербурга : монография / Е.М.Лысенко, И. С. Лысенко, Я. В. Спиридонов. – Санкт-Петербург : СПбГИПСР, 2022. – 226 с.

4. Ляшковская, С.В. О классификации психотерапевтических мишеней и ее использовании для повышения качества психотерапии больных с невротическими расстройствами / С. В. Ляшковская // Вестник психотерапии. – 2016. – № 59(65). – С. 7–28.

5. Орехова, О.А. Методика «Домики»: диагностика эмоциональной сферы и прогноз адаптации ребенка: методическое руководство / О.А. Орехова. – Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2020. – 95 с. – (Госстандарт России. Комплексное обеспечение психологической практики, Профессиональный психологический инструментарий). – ISBN 978-5-7822-0115-9.

6. Принципы психотерапии тревожных расстройств невротического уровня (панического, генерализованного тревожного и тревожно-фобических расстройств) : методические рекомендации / Т.А. Караваева, А.В. Васильева, С.В. Полторак, Е.Б. Мизинова ; НМИЦ ПН им. В. М. Бехтерева. – Санкт-Петербург : НМИЦ ПН им. В.М. Бехтерева, 2020. – 30 с.

Вебер Е.А.
магистрант,
Helen_W09@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9(091)(470)“19”

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗНАЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ СУПРУГОВ В УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ

В статье рассматриваются ключевые компоненты удовлетворенности браком, факторы, влияющие на нее, а также роль рефлексии как инструмента для улучшения коммуникации и разрешения конфликтов. Выделяются основные виды рефлексии, включая индивидуальную и совместную, и их значимость для эмоциональной поддержки и взаимопонимания между супругами. В заключении подчеркивается важность практических рекомендаций для супругов, направленных на внедрение рефлексивных практик в повседневную жизнь, а также перспективы дальнейших исследований в данной области. Работа делает акцент на том, что рефлексия является ключевым элементом для повышения удовлетворенности браком и кормит надеждой на гармоничное развитие отношений.

Ключевые слова: рефлексия, удовлетворенность браком, коммуникация, разрешение конфликтов, эмоциональная поддержка, взаимопонимание, индивидуальная рефлексия, совместная рефлексия, межличностные отношения, семейная динамика.

THEORETICAL ASPECTS OF THE IMPORTANCE OF SPOUSE REFLECTION IN MARRIAGE SATISFACTION

This article examines the key components of marital satisfaction, the factors influencing it, and the role of reflection as a tool for improving communication and problem-solving. The main types of reflection, including individual and joint, are highlighted, as well as their potential for fostering emotional support and mutual understanding between spouses. The article concludes with practical recommendations for spouses aimed at integrating reflective practices into their daily lives, as well as research findings in this area. The paper emphasizes that reflection is a key factor in determining marital satisfaction and offers hope for the relationship's future development.

Keywords: reflection, marital satisfaction, communication, resolution, emotional support, mutual understanding, individual reflection, joint reflection, interpersonal relationships, family dynamics.

Введение. Брак является одной из наиболее значимых форм межличностных отношений, оказывающих влияние на эмоциональное и психическое благополучие партнеров. Удовлетворенность браком считается важным показателем стабильности и качества семейной жизни. В последние десятилетия в научной литературе все больше внимания уделяется роли рефлексии – процесса осознания и анализа своих мыслей, чувств и действий – в контексте супружеских отношений. Рефлексия позволяет супругам не только лучше понимать себя, но и глубже осознавать динамику их взаимодействия, что, в свою очередь, может способствовать повышению удовлетворенности браком. Актуальность исследования рефлексии супругов в контексте удовлетворенности браком обусловлена растущими темпами разводов и изменением социального восприятия брака. Современные пары сталкиваются с множеством вызовов, включая стресс, финансовые трудности и различия в ценностях. В таких условиях способность партнеров к рефлексии может стать ключевым фактором, способствующим укреплению их отношений и улучшению качества совместной жизни. Понимание механизмов рефлексии и ее влияния на удовлетворенность браком может помочь разработать эффективные подходы к улучшению супружеских отношений. Целью данного исследования является

анализ теоретических аспектов значения рефлексии супругов для их удовлетворенности браком.

Теоретические аспекты значения рефлексии супругов в удовлетворенности браком. В научной литературе существует множество исследований, посвященных удовлетворенности браком и факторам, ее определяющим. Одной из ключевых тем является роль коммуникации и эмоционального интеллекта в отношениях. Исследования показывают, что пары, способные к открытой и честной коммуникации, как правило, более удовлетворены своим браком. Рефлексия как процесс самоанализа и осознания своих эмоций и потребностей может значительно улучшить качество общения между супругами. Однако недостаточно внимания уделено именно взаимосвязи между рефлексией супругов и их удовлетворенностью браком. Настоящее исследование направлено на заполнение этого пробела в литературе и предоставление новых данных о значении рефлексии в супружеских отношениях [1].

Рефлексия в межличностных отношениях обозначает процесс осознания и анализа собственных мыслей, эмоций и поведения в контексте взаимодействия с другими людьми. Это позволяет индивиду понимать, как его действия и чувства влияют на окружающих, а также осознавать, как восприятие других влияет на его собственное восприятие мира. Рефлексия содействует развитию эмоционального интеллекта, улучшает коммуникацию и способствует укреплению отношений.

В психологии рефлексия играет ключевую роль в самосознании и личностном развитии. Она помогает людям осмысливать свои переживания, выявлять паттерны поведения и управлять эмоциями. Также, рефлексия способствует психотерапевтическому процессу, помогая клиентам понять свои внутренние конфликты [2].

В социологии рефлексия позволяет анализировать социальные взаимодействия и контексты, в которых они происходят. Это позволяет исследовать социальные конструкции, нормы и ценности, а также понимать, как они влияют на поведение индивидов в группе или обществе.

Виды рефлексии подразделяются на индивидуальную и совместную. Индивидуальная рефлексия представляет собой процесс самосознания, при котором индивид анализирует свои внутренние мысли, чувства и поведение. Она может происходить в форме записей в дневнике, медитации или саморефлексии. Этот вид рефлексии помогает человеку лучше понять себя и свои мотивы. Совместная рефлексия – это процесс обсуждения и анализа взаимодействий в группе, где участники делятся своими ощущениями и мыслями о совместной работе или общении. Этот процесс способствует улучшению коммуникации в коллективе, укреплению доверия, а также позволяет находить новые пути решения проблем за счет обмена мнениями и опыта [3].

Удовлетворенность браком – это степень удовлетворения и счастья, которые партнеры испытывают в своих отношениях. Она включает в себя такие ключевые компоненты, как [4]:

- Эмоциональная связь – чувство близости и привязанности между партнерами.
- Коммуникация – уровень открытости и честности в разговоре, способность решать конфликты.
- Поддержка – наличие взаимной помощи и понимания в трудные времена.
- Интимность – физическая и эмоциональная близость, включая сексуальную удовлетворенность.
- Общие цели и ценности – наличие согласия по важным вопросам, таким как воспитание детей, финансовые планы и жизненные цели.

Часто используемыми синонимами термина «удовлетворенность браком» являются «сплоченность семьи», «совместимость супругов», «стабильность брака», «устойчивость брака». Так, термин «сплоченность семьи» относится к эмоциональной связи, близости или привязанности членов семьи.

Стабильность брака – понятие, характеризующее: прочность, устойчивость брака как системы супружеских отношений; сохранение брака во времени как процесса совместной супружеской жизни. Социальная значимость стабильности брака заключается в том, что она определяет устойчивость семьи, основанной на браке. С точки зрения прочности, стабильности целесообразно рассматривать брак как две равнозначные подсистемы отношений: «муж (жена)» – брачная ситуация для мужа (жены)», где под брачной ситуацией понимаются все моменты, связанные с брачно-семейной жизнью для каждого из супругов – прежде всего, личность другого супруга, фактическая доля участия в домашней деятельности, отношения с родственным окружением [5].

Стабильность брака и удовлетворенность браком являются достаточно связанными характеристиками. Кроме того, существует мнение, что эти феномены представляют собой различные уровни отношений супругов. Первым, самым общим, является уровень устойчивости брака, то есть юридическая сохранность брака (отсутствие развода). Второй уровень является уровень «приспосабливаемости в браке», «адаптированности супругов»; здесь наблюдается не только отсутствие развода или предразводной ситуации, но и общность супружеской пары по таким характеристикам, как разделение домашнего труда, воспитание детей и т.д. Третий уровень является наиболее глубоким. Это уровень «успеха» или «успешности» брака, который характеризуется совпадением ценностных ориентаций супругов.

Существует множество факторов, влияющих на удовлетворённость браком. Важную роль играет качество коммуникации – умение партнеров слушать друг друга и делиться своими мыслями и чувствами. Верность и доверие создают ощущение безопасности и надёжности в отношениях. Уровень стресса, обусловленный внешними обстоятельствами, такими как работа или финансовые трудности, напрямую отражается на состоянии партнёрства. Жизненные изменения, например рождение детей, переезды или смена карьеры, могут стать как причиной напряжённости, так и укрепить связь между супругами. Личные качества каждого из партнёров – темперамент, эмоциональная зрелость и способность адаптироваться – также существенно влияют на гармонию в браке.

Рефлексия является ключевым инструментом для поддержания и повышения удовлетворённости браком. Она помогает партнёрам осознавать собственные эмоции и потребности, что облегчает взаимопонимание. Анализ конфликтов через рефлексию позволяет выявлять причины разногласий и находить эффективные пути их разрешения. Благодаря рефлексии улучшается коммуникация – развивается навык открытого и честного обмена мыслями и чувствами. Более того, рефлексия способствует личностному росту, который ведёт к более глубокому взаимопониманию и укреплению эмоциональной привязанности в браке. Таким образом, рефлексия может быть мощным инструментом для повышения удовлетворенности в браке, улучшая как индивидуальное состояние, так и общую динамику отношения.

Рефлексия выступает важным инструментом для улучшения коммуникации в браке. Благодаря ей партнеры осознают свои эмоции и потребности, что помогает им выражать мысли открыто и честно, способствуя более глубокому взаимопониманию. Рефлексия также позволяет услышать друг друга, узнавая взгляды и чувства партнёра, что укрепляет доверие и связь. Навыки активного слушания улучшаются, создавая условия для конструктивного диалога и снижения недопониманий.

Рефлексия помогает выявлять истинные причины конфликтов, что способствует предотвращению их повторения. Осознавая эмоциональные реакции, супруги учатся управлять ими и реагировать более осознанно, снижая градус напряжения. Совместный анализ прошлых конфликтов позволяет вырабатывать эффективные и компромиссные решения, способствующие гармонии и укреплению отношений.

Через совместные размышления супруги углубляют эмоциональную связь, создавая атмосферу близости и заботы. Рефлексия развивает эмпатию, позволяя лучше понимать чувства и переживания друг друга, что ведёт к большему принятию и поддержке.

Обсуждение чувств в доверительной обстановке формирует безопасное пространство, где каждый может открыто выражать свои эмоции, укрепляя тем самым взаимопонимание и чувство защищённости [6].

Таким образом, рефлексия является ключевым фактором для повышения качества общения, эффективного разрешения конфликтов и поддержания прочной эмоциональной связи между супругами.

Для укрепления отношений и улучшения взаимодействия супругам важно выстраивать регулярное и открытое общение, уделять внимание активному слушанию и умению разрешать конфликты конструктивно. Регулярные беседы, в которых каждый партнер честно делится мыслями и чувствами, создают фундамент взаимопонимания. Активное слушание без перебиваний с уточнением сказанного помогает избежать недоразумений и показывает уважение к мнению другого.

Разрешая конфликты, стоит использовать «Я-сообщения», чтобы выражать свои эмоции без обвинений, и сосредотачиваться на поиске решений, а не на подробностях проблемы. Важным аспектом является эмоциональная поддержка – проявление заботы, внимание к состоянию партнёра и готовность оказать помощь в трудные моменты укрепляют эмоциональную связь.

Совместное времяпрепровождение через общие увлечения и новые активности способствует развитию отношений и вдохновляет на новые обсуждения. Практика рефлексии помогает анализировать успехи и сложности, будь то в совместных разговорах или через ведение личных дневников, что углубляет взаимопонимание.

Наконец, уважение к различиям и терпимость к несовершенствам друг друга обеспечивают гармонию и способствуют длительной стабильности в браке. Следование этим рекомендациям способствует созданию атмосферы доверия, поддержки и любви.

Заключение. В статье была рассмотрена роль рефлексии в межличностных отношениях, особенно в контексте брака. Рефлексия способствует улучшению коммуникации между супругами, позволяя им более открыто и честно делиться своими переживаниями. Она помогает разрешать конфликты, выявляя их причины и способствуя поиску конструктивных решений. Эмоциональная поддержка и взаимопонимание также укрепляются благодаря рефлексии, что является важным аспектом здоровья семейных отношений.

Рефлексия имеет исключительно важное значение для повышения удовлетворенности браком. Она служит основой для углубления эмоциональной связи и доверия между партнерами. Оказывает положительное влияние на улучшение навыков коммуникации и разрешения конфликтов, а также создает пространства для взаимопонимания и поддержки, что делает отношения более прочными и стойкими.

Таким образом, рефлексия является важным инструментом не только для личностного роста супругов, но и для гармоничного развития их отношений.

Список использованной литературы:

1. Посысоева, Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебное пособие / Н. Н. Посысоева. – СПб. : Речь, 2016. – 125 с.

2. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика / Ю. С. Азаров. – М. : Академия, 2019. – 315 с.

3. Киселева, Л. В. Социально-психологические причины конфликтов в молодых семьях и пути их разрешения / А. И. Аспидов, А. Н. Штефан. – Нижний Новгород : НФ МГЭИ, 2015. – 26 с.

4. Торохтий, В. С. Психология социальной работы с семьей / В.С. Торохтий – М. : Наука, 2016. – 299 с.

5. Андреева, Т. В. Семейная психология: учебное пособие / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь, 2014. – 56 с.

6. Гурко, Т.А. Теоретические подходы к изучению семьи / Т.А. Гурко. – М.: Институт социологии РАН, 2016. – 210 с.

Вышинская Е.Г.
старший преподаватель,
e.vyshinskaya@psu.by
Зорин Е.С.
студент,
e.s.zorin@students.psu.by
ПГУ имени Евфросинии Полоцкой, г. Новополоцк, Республика Беларусь

УДК 159.922.8:159.942.5:316.472.4(476)“21”

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С ДЛИТЕЛЬНОСТЬЮ ПРОСМОТРА КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ ВИДЕО В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «TIKTOK»

Статья посвящена проблеме систематического просмотра юношами и девушками в возрасте 18–23 лет короткометражных видеороликов в социальной сети «TikTok». В работе анализируется взаимосвязь данного вида цифровой активности с психоэмоциональным состоянием личности. По результатам исследования выявлены статистически значимые умеренно положительные взаимосвязи между количеством времени использования «TikTok» и уровнями беспокойства и негативного аффекта.

Ключевые слова: социальные сети, позитивный аффект, негативный аффект, беспокойство, юношеский возраст.

THE INTERRELATION OF THE PSYCHOEMOTIONAL STATES OF THE ADOLESCENT PERSONALITY WITH THE DURATION OF WATCHING SHORT VIDEOS ON THE TIKTOK SOCIAL NETWORK

The article is devoted to the problem of systematic viewing by boys and girls aged 18-23 of short videos on the TikTok social network. The paper analyzes the relationship of this type of digital activity with the psycho-emotional state of a person. The results of the study revealed statistically significant moderately positive correlations between the amount of time spent using TikTok and levels of anxiety and negative affect.

Keywords: social networks, positive affect, negative affect, anxiety, youth.

Введение. В последнее время развитие цифровой среды значительно изменило образ жизни современной молодёжи. Социальные сети стали не только инструментом общения, но и основным источником информации, развлечений и самовыражения. Особое распространение получили платформы, предлагающие короткометражные видеоролики – TikTok, Instagram Reels, YouTube Shorts и другие. Данный формат характеризуется высокой динамикой, визуальной насыщенностью и непрерывным потоком разнообразного контента.

Однако такая форма взаимодействия с медиасредой активирует особые психофизиологические механизмы. Быстрая смена кадров, звуковые эффекты и визуальные стимулы вызывают активацию системы вознаграждения мозга – прежде всего выброс дофамина, связанного с ощущением удовольствия и мотивации. Такой принцип удерживает внимание на довольно продолжительное время [1]. Постоянное получение микродоз удовольствия формирует у пользователей привычку к быстрому удовлетворению потребностей и снижает способность концентрироваться на длительных или менее стимулирующих задачах. Кроме того, повышенная частота визуальных и аудиостимулов создает устойчивое состояние возбуждения нервной системы, что со временем может вызывать утомление и трудности с эмоциональной саморегуляцией.

Важной характеристикой короткометражных видеороликов является их роль в формировании социальных норм среди молодежи. Социальные сети способствуют созданию новых трендов и стереотипов, которые могут быть как положительными, так и отрицательными. С одной стороны, короткие видеоролики позволяют молодежи

выражать свои взгляды, идеи и мнения, способствуют креативности и социальной активности. С другой стороны, они создают давление на лиц юношеского возраста, вынуждая их соответствовать определённым стандартам поведения и внешности. Популярные тренды и вирусные челленджи часто манипулятивно побуждают пользователей к участию в активностях, даже если те противоречат их личным установкам, убеждениям или моральным нормам.

Платформы могут усиливать как положительные, так и отрицательные эмоции. В результате создается избыточное воздействие на эмоциональную сферу, которое имеет свои последствия. Видео, вызывающие смех или вдохновение, улучшают настроение. В то время как контент, связанный с тревогой, агрессией или социальным сравнением, повышает уровень стресса [2]. Это связано с персонализированными алгоритмами, формирующими у пользователя «замкнутые круги» контента, которые, в свою очередь, усиливают те эмоциональные состояния, которые чаще проявляются при взаимодействии с платформой.

Социальные сети также оказывают влияние и на когнитивную активность. У постоянных зрителей коротких видеороликов нередко наблюдается повышенная чувствительность к эмоциональным стимулам, импульсивность и трудности с удержанием внимания. Частое переключение между видео формирует «мозаичное» восприятие информации, при котором снижается глубина анализа, ухудшается долговременная память и способность к последовательному мышлению [3].

Таким образом, короткометражный контент социальных сетей не только меняет формы коммуникации и досуга, но и оказывает комплексное воздействие на психоэмоциональное и психофизиологическое состояние молодежи, которое может проявляться на уровне восприятия, эмоциональных реакций и поведения.

Материал и методы. Наше исследование проводилось на базе Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой. В состав выборки вошли 50 человек юношеского возраста от 18 до 23 лет. Целью данного исследования стало изучение взаимосвязи некоторых компонентов психоэмоционального состояния, а именно уровень беспокойства, позитивный и негативный аффект, личности юношеского возраста с количеством времени, проводимым в социальной сети «TikTok». Для достижения поставленной цели исследования применялись следующие методики: «Шкала позитивного и негативного аффекта», разработанная Д.Уотсон, Л.Кларк, А.Марианн (адаптирована Е.Н. Осиным), а также «Пенсильванский опросник беспокойства», разработанный Т.Мейер (адаптирована П. Ярышевой). Для статистической обработки данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. В качестве основной платформы для исследования стала социальная сеть TikTok, так именно данный сервис предназначен для создания и просмотра коротких видео. На первом этапе исследования для получения точных показателей времени, проведённого пользователями на платформе TikTok в течение месяца, испытуемым было предложено зафиксировать количество часов с помощью приложения «My Apps Time». Полученные результаты варьировались от 10 до 110 часов пребывания в месяц в социальной сети TikTok.

На втором этапе исследования была проведена психологическая диагностика степени выраженности у лиц юношеского возраста следующих показателей: «Уровень беспокойства», «Позитивный аффект» и «Негативный аффект». Результаты представлены на рисунках 1–3.

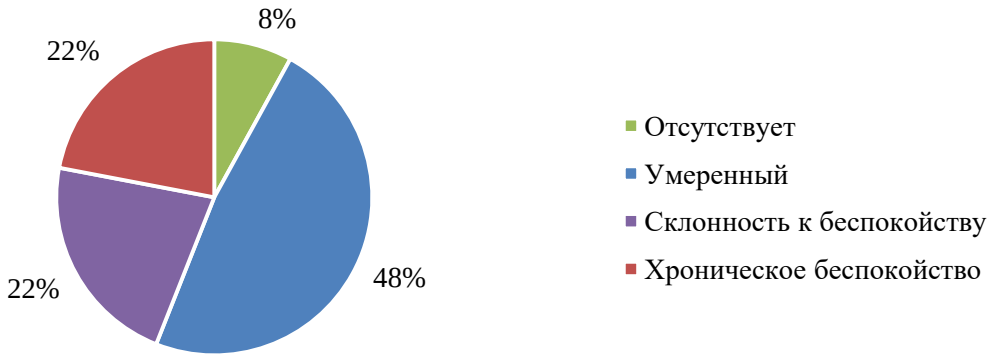

Рисунок 1 – Выраженность различных уровней беспокойства
среди лиц юношеского возраста

По данным рисунка 1, для большей части выборки характерен умеренный уровень беспокойства (48%), хроническое беспокойство и склонность к беспокойству выражено у 22% исследуемых, а также отсутствует у 8% респондентов.

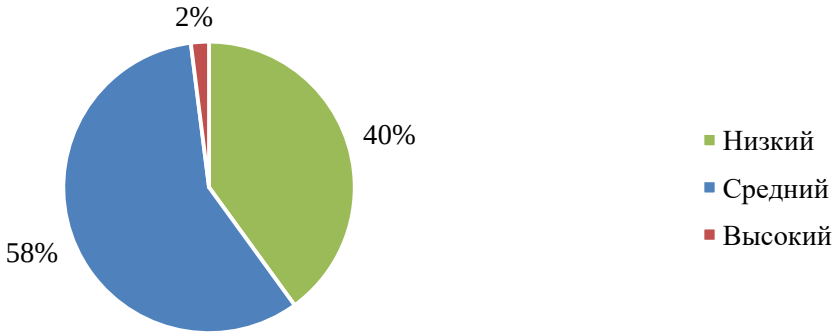

Рисунок 2 – Выраженность различных уровней позитивного аффекта
среди лиц юношеского возраста

Согласно рисунку 2, для 58% исследуемых характерен средний уровень позитивного аффекта, 40% имеют низкий уровень, высокий уровень выражен лишь у 2% респондентов.

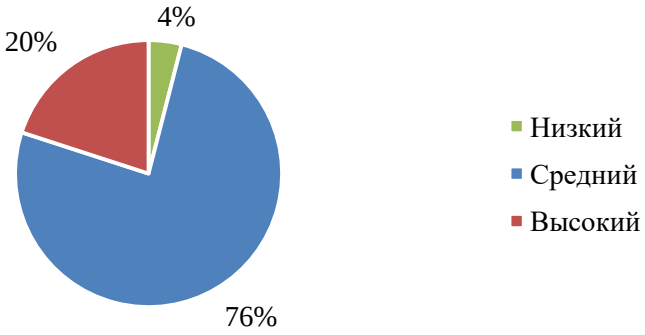

Рисунок 3 – Выраженность различных уровней негативного аффекта
среди лиц юношеского возраста

На рисунке 3 представлено, что для большей части выборки характерен средний уровень негативного аффекта (76%), высокий уровень выражен у 20% исследуемых, низкий уровень характерен лишь для 4% респондентов.

Таким образом, почти половина респондентов демонстрирует склонность к умеренному беспокойству, что типично для юношеского возраста. Показатели позитивного

и негативного аффекта в основном находятся на среднем уровне, однако вызывает беспокойство значительная доля респондентов с низким уровнем позитивным аффектом и высоким негативным.

На третьем этапе исследования при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена, нами была изучена взаимосвязи между количеством проведенного времени на платформе «TikTok» и уровнем беспокойства у лиц юношеского возраста. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Взаимосвязь между переменными «Количество проведенного времени» и «Уровень беспокойства» у лиц юношеского возраста

Переменные	r_s	***p***
«Количество проведенного времени» / «Уровень беспокойства»	0,34	0,01

Примечания: r_s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена, *p* – уровень значимости

На основе данных, представленных в таблице 1, можно заключить, что была выявлена значимая корреляция между переменными «Количество проведенного времени» и «Уровень беспокойства» ($p<0,05$). Величина и знак коэффициента корреляции указывают на умеренно положительную связь.

Это свидетельствует о том, что чем больше времени исследуемые проводят в приложении «TikTok», тем выше уровень их беспокойства. Такая связь может объясняться тем, что частое использование платформы сопровождается постоянным потреблением динамичного и эмоционально насыщенного контента, что способно усиливать внутреннее напряжение, особенно у людей с предрасположенностью к беспокойству. Кроме того, регулярное пребывание в среде, где значимы социальные сравнения и обратная связь, может усиливать неуверенность в себе, повышать чувствительность к оценке со стороны других и способствовать формированию устойчивого уровня беспокойства.

На четвертом этапе исследования при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена, нами была изучена взаимосвязь между количеством проведенного времени на платформе «TikTok» и уровнем позитивного и негативного аффекта среди лиц юношеского возраста. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Взаимосвязи между переменной «Количество проведенного времени» и переменными «Позитивный аффект» и «Негативный аффект» у лиц юношеского возраста

Переменные	r_s	***p***
«Количество проведенного времени» / «Позитивный аффект»	-0,07	0,64
«Количество проведенного времени» / «Негативный аффект»	0,38	0,01

Примечания: r_s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена, *p* – уровень значимости

На основе данных, представленных в таблице 2, можно заключить, что выявлена значимая корреляция между переменными «Количество проведенного времени» и «Негативный аффект» ($p<0,05$). Величина и знак коэффициента корреляции указывают на умеренно положительную связь между этими переменными. Эта корреляция может объясняться тем, что длительное пребывание в цифровой среде, включая TikTok, усиливает негативные эмоциональные переживания. Быстрая смена стимулов, обилие информации и постоянные социальные сравнения могут вызывать тревожность, раздражительность и эмоциональное истощение. Негативный аффект, включающий враждебность, страх, вину и подавленность, особенно проявляется при поверхностном взаимодействии с платформой, не предполагающем глубокого эмоционального отклика.

Заключение. Таким образом, результаты исследования показывают, что у юношеской аудитории существует значимая связь между временем, проведённым в приложении «TikTok», и выраженностью отрицательных психоэмоциональных состояний. Чем больше

времени участники проводят на платформе, тем выше уровень беспокойства и негативного аффекта. Эти данные позволяют предположить, что частое использование TikTok может временно снижать эмоциональное напряжение, однако при длительном и регулярном взаимодействии способствует усилению негативных эмоциональных реакций.

Список использованной литературы:

1. Брюер, Ж. Зависимый мозг / Ж. Брюер. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 301 с.

2. Montag, C. Understanding Detrimental Aspects of Social Media Use: Will the Real Culprits Please Stand Up*?* / Montag, C., & Hegelich, S. Frontiers in Psychology, 2020. – 566.

3. Chiossi, F. Short videos impair prospective memory: the effect of context switching / F. Chiossi, L. Haliburton, Ch. Ou, A. Butz, A. Schmidt // Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. – 2023. – P. 1–13. – URL: https://doi.org/10.1145/3544548.3580778.

Герасимова В.В.
доцент, кандидат психологических наук,
leto2301@mail.ru
КГМА – филиал ФГБОУ ДПО РМАНПО Минздрава России,
УВО «Университет управления “ТИСБИ”», г. Казань, Республика Татарстан

УДК 159.955.4:[159.923.3+159.942]:37.015.32

ИНТЕГРАТОРЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ В ПРОФИЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В статье раскрываются организационные, методологические и инструментальные интеграторы формирования интеллектуальной и эмоциональной рефлексии у обучающихся профильных классов по психолого-педагогическому направлению подготовки, разработанные и реализуемые в рамках био-психо-социо-духовной научной парадигмы.

Ключевые слова: обучающиеся, классы психолого-педагогического профиля подготовки, интеграторы, интеллектуальная и эмоциональная рефлексия, био-психо-социо-духовная парадигма.

INTEGRATORS OF INTELLECTUAL AND EMOTIONAL REFLECTION IN SPECIALIZED EDUCATIONAL PRACTICE

The article reveals the organizational, methodological, and instrumental integrators of the formation of intellectual and emotional reflection in students of specialized classes in the field of psychology and pedagogy, which were developed and implemented within the framework of the bio-psycho-socio-spiritual scientific paradigm.

Keywords: students, classes with a psychological and pedagogical focus, integrators, intellectual and emotional reflection, and the bio-psycho-socio-spiritual paradigm.

Введение. Современные условия жизни, развитие технологий искусственного интеллекта, специфика межличностных отношений представителей молодого поколения в семье, с сверстниками, с педагогами, обусловленная цифровизацией, наблюдаемые изменения в их поведении, эмоциональном реагировании, речевом функционировании указывают на необходимость поиска и определения доступных и результативных инструментов формирования феномена рефлексии.

Рефлексия – мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способности, характера, отношений с другими и к другим, своих задач, назначения, совершенные и будущие действия [1, с.459]. Это умение человека фиксировать и анализировать собственные мысли и эмоции, поведение и самочувствие, характер, склонности и личностные черты, ценности, желания и внутренние побуждения. Умение корректировать свое поведение в конгруэнтно сделанным в ходе самоанализа выводам. Это важный когни-

тивный механизм, помогающий человеку лучше понимать себя и других, развиваться, достигать поставленных целей, успешно самореализовываться в разных сферах деятельности, улучшать качество жизни.

Рефлексия обеспечивает эмоциональную стабильность, адекватную самоценность и самооценку личности, совершенствует адаптивность и механизмы осознанного проживания.

Востребованность в наличии сформированного навыка рефлексии наблюдается как в повседневной жизни, так и в подготовке обучающихся к профессиональной деятельности. В профильных классах аналитическая и чувственная рефлексия имеет особое значение, так как ориентирована на формирование будущих специалистов с разносторонними компетенциями.

Профессия педагога и психолога требует у ее обладателя развитой рефлексии на интеллектуальном и эмоциональном уровнях.

Интеллектуальная и эмоциональная рефлексия являются фундаментальными категориями в подготовке обучающихся по психолого-педагогическому направлению. Их становление напрямую зависит от возрастных, индивидуально-психологических особенностей обучающихся, а также от тех социальных и педагогических условий, в которых происходит обучение. Профильное образование в данном контексте выступает как пространство, где специфические методы и техники направлены на углубленное развитие рефлексивных навыков, необходимых для профессионального самоопределения и общего развития конгруэнтной, жизнестойкой, продуктивной и гуманной личности.

С 2023 года на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 18 с углубленным изучением английского языка» Вахитовского района г. Казани (далее – школа) реализуется проект «Эскиз профессионального самоопределения», который представляет собой комплементарную педагогическую систему раннего профессионального самоопределения обучающихся в психолого-педагогическом направлении. Его приоритетной целью является создание условий для конструктивного и прогрессивного личностного развития обучающихся и осознанного проектирования ими своего жизненного пути в профессиональной деятельности.

Новизна проектных решений определена применяемой био-психо-социо-духовной научной парадигмы человека и общества, разработанной кафедрой психотерапии и наркологии Казанской государственной медицинской академии – филиала ФГБОУ ДПО РМАНПО Минздрава России под руководством профессора А.М. Карпова и био-психо-социального подхода, включенного в программу фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на 2021-2030 годы. Применение этой методологии способствует сохранению единства, цельности, системности, этапности и конструктивности в образовательной, воспитательной, развивающей и проектной деятельности. Позволяет интегрировать человека в заданную свыше голограмму мироустройства и убедить в верности выбранного вектора функционирования и развития в универсальной иерархии потребностей, ценностей и смыслов: от биологических, через психологические и социальные к духовным [2]. Обеспечивает конгруэнтное развитие у обучающихся по психолого-педагогическому направлению подготовки интеллектуальной и эмоциональной рефлексии.

Материал и методы. Формирование интеллектуальной и эмоциональной рефлексии у обучающихся профильного класса по психолого-педагогическому направлению подготовки осуществлялось посредством организационных, методических и инструментальных интеграторов, разработанных в контексте био-психо-социо-духовной научной парадигмы. В указанный спектр интеграторов заложено активное, системное, экологичное субъект-субъектного взаимодействие в условиях образовательной практики. Детализируем базовые интеграторы, это:

- освоение содержания учебной программы факультативных занятий «Основы педагогики и психологии» для обучающихся 10-11 классов, по педагогическому профилю, образовательных организаций общего среднего образования;

- выполнение индивидуального исследовательского проекта по актуальной психолого-педагогической проблематике своей школы в современных условиях и последующей его публичной защиты перед авторитетным научным экспертным сообществом и сверстниками. Темы проектов раскрывают отношение к Искусственному интеллекту и применению его в образовательной практике, важности развития Естественного интеллекта у всех субъектов образовательной деятельности, учебной мотивации, применения игровых технологий, влияния цвета, музыкальных звонков на психоэмоциональное состояние учеников, совладения со стрессом, образа современного ученика и учителя, их идеальных портретов. В фокусе внимания работы по трудовому и нравственному воспитанию, изучению ценностных ориентаций современных подростков;

- подготовка и участие в работе дискуссионных тематических площадок ежегодной межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Практическая педагогика: от идеи до результата», которая третий год проводится на базе школы. В мероприятии принимают участие обучающиеся профильного класса, студенты – будущие педагоги и психологи, педагоги и выпускники школы, ученые и практики из научных и образовательных организаций субъектов РФ;

- проведение и анализ тематических занятий с детьми младшего возраста по определению их психолого-педагогической картины функционирования, ценностного фундамента, творческого самовыражения;

- совместных занятий обучающихся профильных классов со студентами магистрами по профилю подготовки «Социально-психологическое консультирование и психотерапия» УВО «Университета управления «ТИСБИ».

Типовой набор определения развития интеллектуальной и эмоциональной рефлексии у обучающихся профильного класса по психолого-педагогическому направлению подготовки включал: протокол самонаблюдения – саморефлексии, шеринг после мероприятий, опросник психологического здоровья для обучающихся 10-11 классов, разработанный профессором А.М. Карповым совместно с автором статьи.

Результаты и их обсуждение. В процессе учебного года уровни интеллектуальной и эмоциональной рефлексии у обучающихся профильного класса по психолого-педагогическому направлению подготовки демонстрируют стабильный рост в условиях системной работы в рамках проекта «Эскиз профессионального самоопределения» и доступной педагогической, методической и психологической поддержки обучающихся.

Педагогические наблюдения, результаты самодиагностики обучающихся, информация, полученная на шерингах и данные опросника психологического здоровья, свидетельствуют о том, что обучающиеся профильных классов по психолого-педагогическому направлению подготовки, успешно развивают навыки анализа собственных мыслей и чувств. Это улучшает их способность к саморегуляции и адаптации в сложных, стрессовых ситуациях, а также выводит на новый качественный уровень функционирования относительно своих сверстников, не включенных в профильное образование.

Этот контингент старшеклассников более ответственно, серьезно и качественно относится к процессу обучения, выполнению творческих и исследовательских заданий, контактированию с разными возрастными группами.

Обучающиеся профильного класса проявляют себя инициативными, трудолюбивыми, исполнительными и надежными, при результативной эмоциональной регуляции. Они достаточно хорошо распознают, понимают, осознают и регулируют свое эмоциональное состояние и эмоциональное состояние другого человека или группы. Владеют навыками саморегуляции и управления детским коллективом с нестабильным эмоциональным фоном, с риском развития конфликтной ситуации.

При возникновении конфликтной ситуации достаточно умело ее разрешают, руководствуюсь принципами сотрудничества, соучастия, уважения и вдумчивого, сосредоточенного, на основных деталях, отношения, руководствуясь системой традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Обучающиеся этого класса каждый год занимают первые места на конкурсных мероприятиях психолого-педагогического профиля и другой предметной деятельности, успешно презентуют свои проектные инициативы на конференциях, дискуссионных площадках, полученные результаты по их внедрению, достойно раскрывают на публичных защитах, организуемых школой, Управлением образования г. Казани, научными учреждениями.

Активно и продуктивно проявляют себя в подготовке к межрегиональной научно-практической конференции с международным участием «Практическая педагогика: от идеи до результата» и других общешкольных мероприятиях. Становятся правой рукой заместителя директора по воспитательной работе школы, ответственного за безопасность здания, классных руководителей начального и среднего звена, администрации школы и органов самоуправления общеобразовательной организации.

Анализ результатов указывает, что профильное образование обучающихся старших классов по психолого-педагогическому направлению подготовки оказывает значительное влияние на прогресс развития рефлексивных навыков по сравнению с обучением в обычных классах.

Заключение. Формируемая интеграторами образовательная среда профильного класса, спроектированная на методологии био-психо-социо-духовной научной парадигмы человека и общества, представляет собой эффективно организованную систему поддержки обучающихся для формирования глубоких рефлексивных компетенций на интеллектуальном и эмоциональном уровнях. Такой подход способствует также более успешной социальной адаптации старшеклассников, развитию их критического мышления, эмоциональной грамотности и эмоциональной культуры. В условиях динамично меняющегося мира эти навыки являются ключевыми для будущих специалистов. Инвестиции в развитие рефлексивных умений обеспечивают устойчивость психологического здоровья будущих специалистов и самой образовательной системы будущего.

Список использованной литературы:

1. Современный психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб: прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – С.459.

2. Карпов, А.М. Самозащита от саморазрушения. Образовательно-воспитательные основы профилактики и психотерапии зависимостей и стрессов / А.М. Карпов. – М.: МЕДпресс-информ, 2005. – 136 с.

3. Лефевр, В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – Москва : Когито-центр, 2003. – 496 с.

Гончаренко Е.С.
gkalerina6996@yandex.by
ГУО «Специальная школа Оршанского района», г. Орша, Республика Беларусь

УДК 376

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматривается проблема формирования рефлексивной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Обосновывается первостепенная важность рефлексии как психического новообразования для данной категории обучающихся. На основе теоретического анализа раскрывается сущность, цели и виды рефлексии. Подробно описывается алгоритм формирования рефлексивных навыков и специфика организации данной работы под руководством педагога. Особое внимание уделяется взаимосвязи рефлексии и целеполагания, а также роли учителя в формулировке вопросов, стимулирующих самоанализ. Приводятся практические примеры и ожидаемые результаты рефлексивной деятельности в образовательном процессе.

Ключевые слова: рефлексия, интеллектуальная недостаточность, педагогическая рефлексия, целеполагание, самоанализ, коррекционная педагогика, специальное образование.

DEVELOPMENT OF REFLECTIVE ACTIVITIES IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article examines the problem of developing reflective activity in students with intellectual disabilities. The primary importance of reflection as a mental neoplasm for this category of learners is substantiated. Based on a theoretical analysis, the essence, goals, and types of reflection are revealed. The algorithm for the formation of reflective skills and the specifics of organizing this work under the guidance of a teacher are described in detail. Special attention is paid to the relationship between reflection and goal-setting, as well as the role of the teacher in formulating questions that stimulate self-analysis. Practical examples and expected results of reflective activity in the educational process are provided.

Keywords: reflection, intellectual disability, pedagogical reflection, goal-setting, self-analysis, correctional pedagogy, special education.

Введение. Современная парадигма образования ориентирована на развитие личности обучающегося, формирование у него умения учиться, способности к саморегуляции и самосовершенствованию. Ключевым механизмом, обеспечивающим эти процессы, является рефлексия. В переводе с латыни рефлексия означает «обращение назад», «отражение», что в педагогическом контексте интерпретируется как «мышление над мышлением». Ее смысл заключается в способности взглянуть на себя и свою деятельность извне.

Материал и методы. Материалом послужили психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования. Применялись аналитический, обобщающий методы исследования.

Результаты и их обсуждение. Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью развитие рефлексии приобретает особое, коррекционно-развивающее значение. Рефлексия является основным психическим новообразованием для данной категории школьников. Стойкие нарушения познавательной деятельности, недостаточная сформированность процессов анализа, синтеза, обобщения, трудности произвольной регуляции поведения создают значительные препятствия для самостоятельного осмысления собственного учебного опыта. Без целенаправленного формирования рефлексивных навыков полученные знания и умения часто остаются разрозненными и не становятся руководством к действию. Поэтому организация рефлексивной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью является не просто педагогическим приемом, а необходимым условием их личностного развития и социальной адаптации.

Рефлексия – это «основной мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом своей деятельности». В педагогическом процессе она определяется как процесс и результат фиксирования участниками состояния своего развития и причин этого состояния [3].

Цели рефлексии многогранны:

– вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности (смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, результаты);

– присвоить добытые знания через понимание способов своего учения;

– сформулировать результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать образовательный путь.

Если органы чувств являются источником внешнего опыта, то рефлексия – источник внутреннего опыта, инструмент самопознания и мышления.

В образовательной деятельности выделяют несколько видов рефлексии:

1. Личностная: обращена на самого себя, свои личностные качества, эмоциональное состояние, мотивы.

2. Когнитивная (познавательная): связана с осмыслением содержания и способов учебной деятельности, процесса приобретения знаний.

3. Коммуникативная: направлена на анализ взаимодействия с другими людьми, понимание их позиций и точек зрения [5].

Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью наиболее доступной на начальных этапах является эмоционально-чувственная рефлексия (самосознание), которая постепенно, под руководством педагога, обогащается когнитивными и коммуникативными элементами.

У школьников с интеллектуальной недостаточностью спонтанное формирование рефлексии крайне затруднено. Это обусловлено рядом психофизиологических особенностей:

1. Инертность нервных процессов, приводящая к трудностям переключения с одного вида деятельности на другой, в том числе и на внутренний план действий.

2. Недоразвитие высших форм мышления (абстрактно-логического), что осложняет анализ и обобщение собственных действий.

3. Сниженная критичность к своей деятельности и ее результатам. Учащиеся часто не замечают собственных ошибок и не могут адекватно оценить свой успех или неудачу.

4. Трудности вербализации своих мыслей, чувств и действий [1].

Несмотря на эти трудности, важность развития рефлексии у учащихся с интеллектуальной недостаточностью «несомненно, поскольку от него зависит возможность планирования, регулирования и контроля своего мышления». Сформированная рефлексия позволяет таким ученикам действовать более осознанно, целенаправленно и уверенно, что является ключевым фактором их социальной интеграции.

При работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью необходим четкий алгоритм работы с рефлексией, который требует особого внимания и поэтапного руководства со стороны педагога:

1. Выполнение практический действий. Деятельность должна быть максимально конкретной, доступной и имеющей четкий результат (например, собрать конструкцию, решить пример, прочитать и пересказать короткий текст).

2. Фиксирование затруднений, проблемных ситуаций. Учитель помогает ученику заметить момент ошибки или трудности. Используются вопросы-подсказки: «У тебя получилось?», «Ты доволен своим рисунком?», «Где было сложно?». На этом этапе эффективны визуальные опоры: сигнальные карточки («+» и «-», смайлики), где ученик может показать, насколько легко ему было выполнять задание.

3. Осознание затруднений и проблемных ситуаций. Это ключевой и самый сложный этап. Педагог задает наводящие вопросы, помогающие ученику понять причину затруднения: «Почему здесь остановился?», «Какой шаг был неправильным?», «Чего тебе не хватило, чтобы выполнить задание?». Вопросы должны быть предельно конкретными и опираться на только что выполненное действие.

4. Рефлексивная критика действий. Учитель мягко направляет ученика к оценке своих действий: «Как ты думаешь, этот способ был удачным?», «Что можно было сделать по-другому?». Важно создавать атмосферу психологической безопасности, где ошибка – это не провал, а ступенька к обучению.

5. Проектирование новых действий. Совместно с учеником педагог намечает план исправления ошибки или новый способ решения задачи. «Давай попробуем сначала», «Используем другой способ», «Спросим совета у товарища».

6. Реализация новых действий. Ученик применяет намеченный план на практике.

В организации рефлексивной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью приоритетное значение имеет деятельность учителя, в том числе и рефлексивная. Особое внимание следует уделить учителю в формулирование вопросов, поскольку от их постановки зависит результат рефлексивной деятельности.

Рефлексия тесно связана с другим важным действием – целеполаганием. Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью процесс самостоятельной постановки целей крайне сложен, поэтому он осуществляется под руководством педагога.

Алгоритм работы выглядит следующим образом:

1. Учитель помогает сформулировать конкретную, понятную и достижимую цель на урок, на выполнение домашнего задания, на четверть. Например: «Сегодня на уроке мы научимся правильно ставить вопрос к подлежащему».

2. После выполнения деятельности проводится мини-рефлексия, направленная на осознание способов достижения этой цели. Вопросы учителя: «Мы достигли цели?», «Что нам помогло научиться?», «Какое правило мы использовали?», «Что было самым главным в этом правиле?» [2].

Таким образом, рефлексия выступает не только итогом деятельности, но и стартовым звеном для новой. Осознав, как была достигнута предыдущая цель, ученик с помощью педагога может поставить следующую, что создает непрерывный цикл развития.

Пример организации рефлексии на урок

Тема: «Составление повествовательного рассказа по серии картинок».

Цель, поставленная учителем: «Мы научимся составлять рассказ из 3-4 предложений по картинкам, соблюдая последовательность».

Деятельность: Ученик составляет рассказ.

Рефлексия (после деятельности):

– Фиксирование и осознание: «Рассказ получился? Все картинки использовал? Предложения были связаны друг с другом?» (Учитель помогает проанализировать).

– Критика и проектирование: «Какое предложение было самым удачным? Какую картинку было описать сложнее? Почему? Давай подумаем, какое слово поможет связать эту картинку со следующей?» (Учитель предлагает варианты союзов или наречий: «потом», «затем», «вдруг»).

– Новое действие: Ученик пробует пересказать историю, используя предложенную связку.

– Итог рефлексии: Ученик осознал важность использования слов-связок для построения последовательного рассказа.

Систематическая работа по формированию рефлексии у учащихся с интеллектуальной недостаточностью приводит к значимым положительным результатам:

1. Повышение учебной мотивации: Осознание успехов и понимание причин неудач делает процесс обучения более управляемым и менее тревожным.

2. Коррекция поведения: Рефлексия, обращенная на эмоции и поступки, помогает ребенку лучше понимать себя и регулировать свое поведение в коллективе.

3. Более качественное усвоение материала: Присвоение знаний через осознание способов их добычи.

5. Развитие критичности и терпимости: Умение принять точку зрения другого, понять ход его мыслей.

6.· Формирование самостоятельности, целеустремленности и мобильности.

7. Осознание своей индивидуальности и возможностей, что является основой для построения дальнейшей жизненной траектории [4].

Заключение. Формирование рефлексивной деятельности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью – это сложный, многогранный и длительный процесс, требующий от педагога высокого профессионализма, терпения и творческого подхода. Применение предложенного алгоритма, умелое использование системы вопросов, тесная связь рефлексии с целеполаганием и опора на визуальные и практические методы позволяют преодолеть объективные трудности, связанные со структурой дефекта. Развитая рефлексия становится для ученика с интеллектуальной недостаточностью тем необходимым инструментом, который открывает ему путь к саморазвитию, осознанной жизни и успешной интеграции в общество.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
2. Дульнев, Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
3. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
4. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А.Р. Маллер. – М.: АРКТИ, 2000. – 124 с.
5. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

Гугнина Я.А.
педагог-психолог,
21pp.gugnina.y@pdu.by
ГУО «Базовая школа № 3 г. Полоцка», г. Полоцк, Республика Беларусь

УДК 159.9

ОСВЕДОМЛЁННОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ КОГНИТИВНОЙ РЕФЛЕКСИИ В КОНТЕКСТЕ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования эффективности профилактического занятия, направленного на повышение осведомлённости подростков о расстройствах пищевого поведения. Показано, что проведение профилактического мероприятия способствует росту уровня знаний учащихся о причинах, проявлениях и последствиях данных нарушений, а также формированию критического отношения к социальным стереотипам в отношении пищевого поведения. Полученные данные рассматриваются в контексте когнитивной рефлексии, которая проявляется в способности подростков осознавать и анализировать информацию о собственном здоровье.

Ключевые слова: расстройства пищевого поведения, профилактические занятия, осведомлённость.

AWARENESS AS A MANIFESTATION OF COGNITIVE REFLECTION IN THE CONTEXT OF EATING DISORDERS

The article presents the results of the study of the effectiveness of a preventive lesson aimed at increasing the awareness of adolescents about eating disorders. It is shown that the preventive lesson contributes to a significant increase in the level of knowledge of adolescents about the causes, manifestations and consequences of these disorders, as well as the formation of a critical attitude towards social stereotypes regarding eating behavior. The data obtained are considered in the context of cognitive reflection, which is defined as adolescents' ability to recognize and analyze information about their own health.

Keywords: eating disorders, awareness, cognitive reflection, prevention.

Введение. Расстройства пищевого поведения относятся к числу актуальных проблем современной психологии и медицины, характеризующихся высокой распространённостью и тяжёлыми последствиями для психического и соматического здоровья [1]. Наиболее уязвимой категорией населения являются подростки, для которых характерна зависимость от социальных норм, мнений сверстников и медийных стереотипов, формирующих искажённое представление о теле и питании [2,3].

Профилактика нарушений пищевого поведения – это система мер, направленных на предупреждение развития расстройств, таких как анорексия, булимия и переедание.

Она включает устранение психологических и социальных факторов риска, формирование позитивного образа тела и повышение устойчивости к влиянию СМИ и стереотипов [4].

Одним из направлений профилактики расстройств пищевого поведения выступает повышение уровня осведомлённости учащихся, что способствует развитию когнитивной рефлексии. Последняя проявляется в способности подростков осознавать содержание и последствия собственного поведения, критически оценивать поступающую информацию и принимать осознанные решения в сфере сохранения здоровья [5].

Материал и методы. В исследовании по оценке эффективности профилактического занятия по повышению осведомленности о нарушениях пищевого поведения у подростков приняли участие 41 учащийся средняя школа №11 г. Полоцка в возрасте от 12 до 15 лет.

Профилактическое занятие на тему «Узнаем больше о расстройствах пищевого поведения» рассчитано на подростков и проводится в групповом формате. Его общая продолжительность составляет 60 минут. Мероприятие направлено на повышение осведомлённости учащихся о проблеме расстройств пищевого поведения, формированию более здорового отношения к еде и телу, а также развитие критического восприятия информации, получаемой из социальных сетей и окружающей среды.

Для оценки уровня знаний об особенностях расстройств пищевого поведения у учащихся 6, 7, 8 и 9 классов разработана комплексная методика, включающая пять пунктов, позволяющих оценить: базовые знания о расстройствах пищевого поведения, понимание причин их возникновения, представление о последствиях для физического и психического здоровья, знание способов борьбы с расстройствами пищевого поведения и критическое отношение к навязываемым стандартам внешности и пищевого поведения. Каждый пункт оценивался по 10-балльной шкале, что обеспечивает максимально возможный суммарный балл равный 50.

Результаты и их обсуждение. Результаты, отражающие уровень знаний учащихся 6-9 классов о расстройствах пищевого поведения, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровневые показатели осведомленности подростков о расстройствах пищевого поведения (%)

Класс	Уровень осведомленности		
	Высокий	Средний	Низкий
6	20	40	40
7	20	45	35
8	20	50	30
9	20	60	20

Более старшие учащиеся демонстрируют более высокие баллы по суммарной шкале. С возрастом развивается способность к абстрактному мышлению и критической оценке информации. Учащиеся старших классов уже могут опираться на предыдущий опыт, восприятие информации из внешних источников (СМИ, общение со сверстниками), а также иметь некоторый базис знаний, сформированный в рамках школьного курса. В свою очередь, младшие классы (6–7) могут иметь более низкий исходный уровень знаний, поскольку для них проблема расстройств пищевого поведения зачастую представляется абстрактной, а предварительная система образовательных программ может не включать достаточного объёма информации по данной теме.

После проведенного профилактического мероприятия оценивалась его эффективность.

Для определения типа распределения переменных был произведен анализ асимметрии и эксцесса и их стандартных ошибок. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели асимметрии и эксцесса переменных выборки

Переменные	Асимметрия	Ст. ошибка асимметрии	Эксцесс	Стандартная ошибка эксцесса
Знания об РПП до мероприятия	0,36	0,37	-0,66	0,72
Знания о причинах РПП до мероприятия	0,43	0,37	-0,59	0,72
Знания о последствиях РПП до мероприятия	0,53	0,37	0,52	0,72
Знания о способах борьбы с РПП до мероприятия	0,72	0,37	0,60	0,72
Знания о критическом отношении к навязываемым стандартам до мероприятия	0,95	0,37	1,56	0,72
Знания об РПП после мероприятия	0,29	0,37	-0,60	0,72
Знания о причинах РПП после мероприятия	0,38	0,37	-0,43	0,72
Знания о последствиях РПП после мероприятия	-0,67	0,37	0,55	0,72
Знания о способах борьбы с РПП после мероприятия	-0,41	0,37	-0,80	0,72
Знания о критическом отношении к навязываемым стандартам после мероприятия	-0,70	0,37	-0,38	0,72

Примечание: РПП-расстройство пищевого поведения

Как видно из таблицы 2, показатели асимметрии и эксцесса не всегда меньше по модулю, чем их стандартные ошибки. Следовательно, распределение отличное от нормального, что объясняет использование нами критерия Вилкоксона для сопряженных выборок.

Результаты анализа эффективности профилактического мероприятия о расстройствах пищевого поведения для учащихся 6 класса представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Статистический анализ эффективности профилактического мероприятия о расстройствах пищевого поведения для учащихся 6-9 классов по критерию Вилкоксона для сопряженных выборок *(РПП-расстройство пищевого поведения)*

Переменные	Уровень значимости			
	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
Знания об РПП	**0,01**	**0,01**	**0,00**	**0,00**
Знания о причинах РПП	**0,01**	**0,01**	**0,01**	**0,01**
Знания о последствиях РПП	**0,02**	**0,01**	**0,01**	**0,01**
Знания о способах борьбы с РПП	**0,01**	**0,01**	**0,01**	**0,01**
Критическое отношение к навязываемым стандартам	**0,01**	**0,01**	**0,01**	**0,01**

Из данных таблицы 3 видно, что анализ изменений уровня знаний об РПП у учащихся 6-го класса позволил оценить динамику информационной базы до и после профилактического мероприятия. Полученные данные свидетельствуют о статистически значимом увеличении суммарного балла знаний после проведения мероприятия, т.к. $p < 0,05$. Данные таблицы 3 также позволяют сделать вывод о статистически значимом повыше-

нии уровня знаний о нарушении пищевого поведения у учащихся 7 класса после профилактического мероприятия ($p<0,05$). Профилактическое мероприятие привело к статистически значимому повышению знаний по всем изучаемым аспектам у учащихся 8 и 9 классов, т.к. $p<0,05$.

Заключение. Результаты исследования позволяют заключить, что профилактическое занятие, направленное на повышение осведомлённости о нарушениях пищевого поведения, оказывает статистически значимый положительный эффект на информированность подростков.

Осведомлённость в данном контексте может быть интерпретирована как форма когнитивной рефлексии, развитие которой способствует формированию критического отношения к социальным стереотипам и укреплению психологической устойчивости. Полученные данные подтверждают целесообразность включения аналогичных мероприятий в систему профилактической работы образовательных учреждений.

Список использованной литературы:

1. Скугаревский, О.А. Ежегодно в Беларуси фиксируется около 1.000 новых случаев заболевания нервной анорексией / О.А. Скугаревский // «Минск-новости» – информационное агентство [Электронный ресурс]. – Режим доступа:https://minsknews.by/ezhegodno-v-belarusi-fiksiruetsya-okolo-1-000-novyih-sluchaev-zabolevaniya-nervnoy-anoreksiey/. – Дата доступа: 26.05.2023.

2. Келина, М.Ю. Неудовлетворенность телом и влияние родителей и сверстников как факторы риска нарушений пищевого поведения среди девушек подросткового и юношеского возраста / М.Ю. Келина, Е.В. Маренова, Т.А. Мешкова // Психологическая наука и образование. – 2011. –№5. –С.67-69.

3. Nagata, J.M. Eating disorders in adolescent boys and young men: an update/ J.M. Nagata, K.T. Ganson, S.B. Murray // CurrOpinPediatr. – 2020. – 32(4). – P. 476–481.

4. Мезенова, А.А. Медико-социальная работа в профилактике расстройств пищевого поведения / А.А. Мезенова //Форум молодых ученых. –2022. –2 (66). –С.90-92.

5. Геращенко, М.А. О важности развития рефлексии в подростковом возрасте / М.А. Геращенко// Молодой ученый. –2019. –№ 44(282). –С.295-296.

Гусева Д.И.
аспирант,
jamestm@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.923.2:316.455

РЕФЛЕКСИЯ МЕЖГРУППОВЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

Статья посвящена проблеме влияния рефлексии межгрупповых отношений на процессы формирования социальной идентичности групп учащихся в образовательной среде.

Ключевые слова: идентичность, социальная идентичность, рефлексия, группа, межгрупповые отношения.

REFLECTION ON INTERGROUP RELATIONS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF SOCIAL IDENTITY IN THE STUDENT COMMUNITY

The article is devoted to the problem of how reflection on intergroup relations influences the formation of social identity among student groups in the educational environment.

Keywords: identity, social identity, reflexion, group.

Введение. Современное студенческое сообщество представляет собой социальную микроструктуру, характеризующуюся высокой степенью гетерогенности и сложной системой межгрупповых взаимодействий. Сочетание различий в образовательных траекториях, социально-демографических параметрах, ценностных ориентациях и формах участия в вузовской жизни создаёт условия для возникновения устойчивых линий межгруппового размежевания, которые определяют характер социальной динамики внутри академической среды. В этом контексте особую значимость приобретает исследование социальной идентичности студентов как интегративного психологического конструкта, формирующегося на стыке индивидуальных и групповых процессов, изучение рефлексии межгрупповых отношений, которая рассматривается как ключевой механизм осознания и переработки групповых различий. Рефлексия выступает многоуровневым процессом, включающим когнитивные, эмоциональные и регуляторные компоненты, обеспечивающие способность личности к критическому анализу социального опыта и управлению собственным отношением к другим группам.

Настоящая работа направлена на теоретическое осмысление и интеграцию ключевых подходов к пониманию социальной идентичности и межгрупповой рефлексии, а также на выявление роли этих механизмов в формировании единой студенческой общности.

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. Социальная идентичность представляет собой психологическое и социальное конструктное образование, которое отражает осознание индивидом собственного положения в социально организованном мире. Она включает в себя систему когнитивных представлений, нормативных ожиданий и аффективных привязок, посредством которых субъект локализует себя относительно социальных категорий, ролей и групп. В процессе формирования социальной идентичности индивид осуществляет дифференциацию между «своими» и «чужими»: устанавливается граница принадлежности, внутри которой выделяется круг лиц и социальных единиц, с которыми субъект ассоциирует себя и с которыми он готов поддерживать идентификационные связи, и вне которой располагаются внешние группы, рассматриваемые как отличные либо противоположные собственной группе.

Понятие социальной идентичности в работах Г. М. Андреевой связано с ее вкладом в понимание социального взаимодействия и восприятия человека человеком. Она рассматривает социальную идентичность как осознание своей принадлежности к определенной социальной группе (например, возрастной, половой, этнической), что помогает человеку определить свое место в социуме [1]. В структуре социальной идентичности выделяются такие центральные компоненты, как гендерная, этническая, возрастная, профессиональная идентичности, поскольку именно принадлежность к группам по данным параметрам представляет собой наиболее очевидные основания для категоризации. Кроме того, названные параметры отражают важнейшие аспекты социального бытия личности.

Развитие представлений о социальной идентичности в значительной мере обусловлено вкладом классических теоретических подходов, сформированных в рамках британской школы социальной психологии. Центральное место здесь занимает теория социальной идентичности Анри Тэшфела, согласно которой межгрупповое различение и предпочтение собственной группы (ингруппы) являются не столько следствием объективных социальных различий, сколько результатом субъективного стремления индивида к формированию позитивной социальной самооценки. А. Тэшфел показал, что сама процедура групповой категоризации порождает структурную асимметрию между «своими» и «чужими», приводя к феноменам минимальной групповой дискриминации

и устойчивому стремлению к позитивной дифференциации [2]. В этой трактовке социальная идентичность выступает когнитивным механизмом, обеспечивающим психологическое благополучие через принадлежность к значимой группе.

Теория самокатегоризации, разработанная Джоном Тернером и его коллегами, углубила анализ внутренних когнитивных процессов, определяющих смену уровней идентичности – от персонального к социальному. В соответствии с этой концепцией, индивид конструирует свое «я» в зависимости от контекстуальных условий, активируя ту или иную социальную категорию, наиболее релевантную ситуации. Социальное поведение, таким образом, рассматривается как результат процесса деперсонализации: индивиды начинают воспринимать себя прежде всего как прототипичных представителей группы, а не как уникальных личностей, что позволяет объяснять вариативность межгрупповых и внутригрупповых отношений через изменение когнитивных фреймов, определяющих социальную перцепцию [3].

Процессы категоризации и идентификации тесно связаны с многоуровневой системой социальных принадлежностей – этнических, региональных, профессиональных и конфессиональных. Идентичность в условиях многообразия неизбежно становится полиморфной, а её динамика во многом определяется институциональными практиками, медийными дискурсами и историческими нарративами, формирующими коллективные представления о «мы» и «они».

Студенческая среда характеризуется высокой социальной и функциональной гетерогенностью, что обусловливает формирование множества потенциальных линий размежевания – устойчивых оснований для межгрупповой дифференциации. Определенные различия, к примеру, между «филологами» и «математиками», между «бюджетниками» и «платниками», между «городскими» и проживающими в других населенных пунктах, между «активистами» и студентами, мало вовлеченными во внеучебные процессы университетского сообщества, структурируют внутригрупповое пространство, задают контуры референтных и конкурентных групп и оказывают прямое влияние на процесс формирования надстроечной коллективной идентичности «мы – студенты нашего вуза». Условно их можно классифицировать на академические, социально-демографические и внеучебные.

С точки зрения теории социальной идентичности, академические противопоставления выполняют роль когнитивных схем, структурирующих представления о внутригрупповой неоднородности. Они могут как усиливать конкурентность между подгруппами, так и стимулировать создание референтных групп, например, сообществ академически успешных студентов или междисциплинарных объединений, нивелирующих прежние границы.

Социально-демографические различия затрагивают широкий спектр факторов: экономические условия, культурные нормы, языковые особенности, повседневные модели поведения. В соответствии с концепцией этнической и межкультурной идентичности, данные различия часто переосмысляются студентами через призму культурной дистанции: «иногородние» и студенты-мигранты могут рассматриваться как «другие» с точки зрения поведенческих норм, форм досуга или коммуникативного стиля [4]. В то же время такая гетерогенность способствует и появлению референтных групп – групп взаимопомощи, межкультурных студенческих клубов, тем самым нередко компенсируя первоначальные барьеры и становясь каналами интеграции в общевузовскую идентичность.

Значимыми являются различия между активными участниками вузовских студенческих объединений (профсоюзные организации, студенческие отряды, волонтерские движения, медиацентры) и так называемыми «неорганизованными» студентами. Участники структурированных объединений, как правило, обладают более выраженной групповой идентичностью, сформированной через регулярное взаимодействие, общие проекты и символическое участие в жизни университета. Они могут восприниматься широкой студенческой массой как «ядро» студенческого сообщества. В рамках теории

самокатегоризации такие группы становятся прототипами «типичного студента», задавая стандарты поведения и участия в жизни вуза. При недостаточной инклюзивности эти объединения могут формировать эффект исключения, когда «неорганизованные» студенты начинают воспринимать их как конкурентные группы с собственными привилегиями, что ослабляет потенциал общей студенческой идентичности.

Не смотря на различия своего социального происхождения и, следовательно, материальных возможностей, студенчество связано общим видом деятельности и образует в этом смысле определенную социально-профессиональную группу. Общая деятельность в сочетании с территориальным сосредоточением порождает у студенчества известную общность интересов, групповое самосознание, специфическую субкультуру и образ жизни, причем это дополняется и усиливается возрастной однородностью, которой не имеют другие социально-профессиональные группы. Процесс формирования надстроечной идентичности «мы – студенты нашего вуза» становится возможным благодаря активации более высокого уровня социальной категоризации – общей институциональной принадлежности. В логике теории А. Тэшфела и Д. Тернера переход к более широкому уровню самокатегоризации снижает значимость внутригрупповых различий, поскольку субъекты начинают воспринимать себя не как представителей отдельных подгрупп, а как участников единой социальной общности. Символическое пространство вуза (традиции, ритуалы, символика), совместные события (дни первокурсника, научные конференции, корпоративные праздники), а также механизмы медиации (работа студенческих служб поддержки, межкультурных центров), способствуют интеграции разнородных групп и формированию референтности вузовской общности в целом. В этой ситуации различия перестают быть источником напряжения и начинают выполнять конструктивную функцию – расширять спектр моделей поведения и формировать ощущение многообразия внутри единого сообщества.

Интеллектуальная рефлексия, согласно трактовке А. В. Карпова, представляет собой когнитивный процесс осознания, анализа и реконструкции собственного опыта, включающий способность индивида выходить за пределы непосредственной ситуации и оценивать её с метапозиций [5]. В контексте студенческой среды данный вид рефлексии проявляется в оформлении представлений студентов о существующих межгрупповых различиях, их причинах и значимости. Эмоциональная рефлексия связана с осознанием и интерпретацией собственных эмоциональных состояний, возникающих в ситуациях межгруппового сравнения. Она определяет то, насколько студент способен наблюдать за своими эмоциями, регулировать их и переосмысливать их причины. Студент, осознающий происхождение собственных чувств, способен минимизировать деструктивные эффекты межгруппового сравнения. Развитая эмоциональная рефлексия способствует переходу от импульсивных аффективных реакций к более осознанным формам поведения, что улучшает социально-психологический климат в академической группе. Успешная интеграция студентов в единую групповую идентичность вуза зависит от согласованной работы интеллектуальной и эмоциональной рефлексии. В результате взаимодействие этих двух компонентов создает предпосылки для формирования более комплексной и инклюзивной общевузовской идентичности. Студенты начинают воспринимать различия не как угрозу или источник разделения, а как ресурс межгруппового обмена, позволяющий расширить собственный социальный и культурный опыт.

Таким образом, развитие рефлексивных способностей – важнейший психологический механизм, позволяющий студенческому сообществу балансировать между внутренней дифференциацией и интеграцией на основе общей институциональной принадлежности.

Заключение. Рефлексия межгрупповых отношений является значимым психологическим фактором, определяющим характер формирования социальной идентичности студенческого сообщества. Студенческая среда, будучи структурно неоднородной, включает множество линий межгруппового размежевания – академических, социально-

демографических и организационно-внеучебных, которые являются основой для создания предпосылок возникновения стереотипов, конкурентности и межгрупповой дистанции, но одновременно открывают возможности для появления референтных групп, формирующих устойчивые позитивные модели взаимодействия. Переход к более высокому уровню категоризации – «мы, студенты нашего вуза» – становится возможным благодаря символическому пространству университета, институциональным практикам и механизмам межкультурной медиации, которые интегрируют различные подгруппы в единое образовательное сообщество. Рефлексия межгрупповых отношений выступает ключевым фактором, обеспечивающим баланс между дифференциацией и интеграцией студенческого коллектива, способствуя формированию устойчивой, гибкой и инклюзивной социальной идентичности, необходимой для благополучного функционирования современного студенческого общества.

Список использованной литературы:

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Н.А. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Tajfel, H. Social categorization. Introduction à la psychologie sociale / H. Tajfel, S. Moscovici. – л Paris, 1972. – № 1. – P. 272-302.
3. Тернер, Д. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа / Д. Тернер, П. Оукс, С. Хэслем, В. Дэвид // Иностранная психология. – 1993. – № 1. – С. 8-17.
4. Солдатова, Н.И. Этническая идентичность как имплицитный аспект целостной идентичности человека / Н.И. Солдатова // Вестник молодых ученых и специалистов Самарского государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 65-73.
5. Карпов, А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Институт Психологии РАН, 2002. – 320 с.

Данилова Ж.Л.
старший преподаватель,
danilova_17@mail.ru
Андрианова Д.В.
студентка,
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9.07:159.95:37.091.212:316.485

ВЛИЯНИЕ КРИЗИСА СТАРОСТИ НА КОГНИТИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

В современной науке социально-психологические аспекты пожилого возраста являются важным направлением исследования различных изменений личности пожилых людей, которые могут приводить к разной степени нарушения их взаимодействия с социальной средой. Социальная геронтология исследует старение как процесс, охватывающий его биологические и психологические аспекты, в частности рассматривает институциональный подход, акцентирующий внимание на проблемах социоэкономического статуса и социальных ролей престарелых, и историко-культурологический подход, позволяющий сопоставить различные представления о старости и социальных установках. Понимание характеристик, закономерностей, факторов, механизмов и индивидуальных особенностей психического развития и старения пожилых людей является крайне важным для формирования благоприятных условий жизни людей различных возрастов, а также для предоставления им социально-психологической поддержки.

Ключевые слова: кризис старости, когнитивные нарушения, пожилой возраст.

THE IMPACT OF THE CRISIS OF OLD AGE ON COGNITIVE IMPAIRMENTS IN THE ELDERLY

In modern science, the socio-psychological aspects of old age are an important area of research on various changes in the personality of the elderly, which can lead to varying degrees of impairment in their interaction with the social environment. Social gerontology studies aging as a process that encompasses its biological and psychological aspects, including an institutional approach that focuses on the socioeconomic status and social roles of the elderly, and a historical and cultural approach that allows for the comparison of different perceptions of old age and social attitudes. Understanding the characteristics, patterns, factors, mechanisms, and individual differences in the mental development and aging of older adults is crucial for creating favorable living conditions for people of all ages and providing them with social and psychological support.

Keywords: crisis of old age, cognitive impairment, and elderly age.

Введение. В настоящее время, когда современные технологии нацелены на продление жизни человека, в медицинской практике все более актуальным становится вопрос о сохранении «здоровой старости». Это понятие охватывает, среди прочего, сохранение психического здоровья, которое включает в себя интеллектуальное и эмоциональное благополучие, стремление к активному общению, интерес к окружающему миру, а также мотивацию сохранять семейные ценности и связи между поколениями. Безусловно, на первом месте остается поддержание когнитивных функций.

Когнитивная сфера пожилых людей является одной из наиболее подверженных негативным изменениям. Это обстоятельство влечет за собой множество трудностей: освоение новой информации требует значительно больше времени, количество доступных решений проблем уменьшается, и в процессе принятия решений приходится полагаться на ранее использованные методы. Новые знания и технологии редко внедряются в поиск решений. В результате пожилой человек начинает думать, что он «устарел», «не способен», «ему не освоить», что негативно сказывается на его самооценке и приводит к пессимистичному восприятию своей жизни и роли в ней. Учитывая присущие этому возрасту повышенную эмоциональную чувствительность, утомляемость и ранимость, а также наличие хронических заболеваний, вероятность развития астено-депрессивных состояний значительно возрастает. При этом сами пожилые люди зачастую не осознают этого процесса. Таким образом, сохранение психического здоровья старшего поколения становится все более важной задачей. Для этого требуется разработка эффективных технологий и методов, позволяющих пожилым людям оптимально использовать свои сохранные психические функции, что способствует их полноценной жизни [1, с. 37].

Целью нашей статьи является исследование влияния когнитивных нарушений на познавательные психические процессы в пожилом возрасте в кризисе старости.

Материал и методы. Эмпирическое исследование по изучению когнитивных нарушений в пожилом возрасте в кризисе старости 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 основной группы 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).

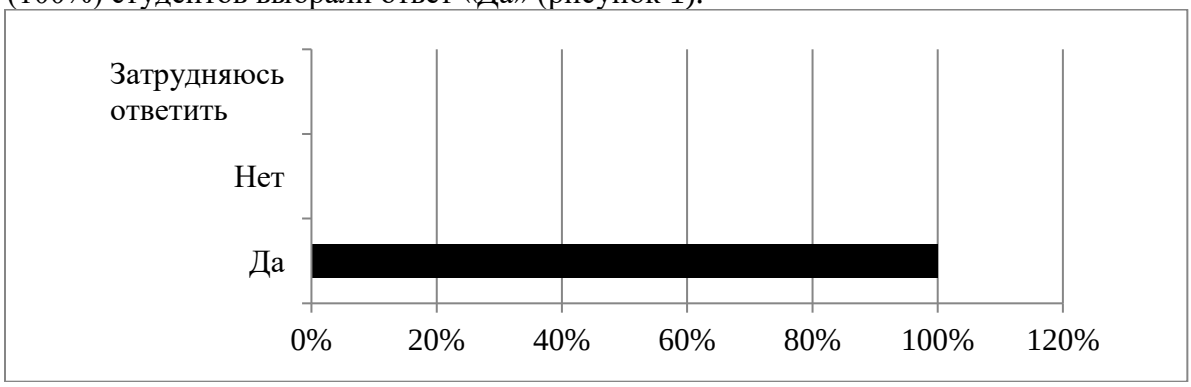

Рисунок 1 – «Знаете ли Вы, что такое медиация?»

2. На вопрос о том, является ли медиация эффективным инструментом для разрешения конфликтов 32 (91%) студента выбрали ответ «Да» (рисунок 2).

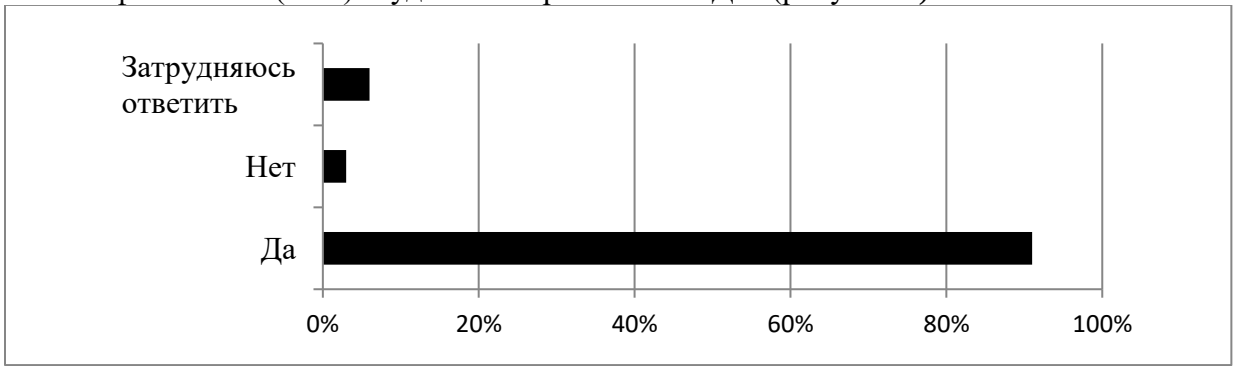

Рисунок 2 – «Как Вы думаете, медиация является эффективным инструментом для разрешения конфликтов?»

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 1 – 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. Руженская, Е. В. Оценка когнитивных функций и методы их коррекции у пожилых людей / Е. В. Руженская, С. В. Смирнова, П. Л. Егорова // Вестник ИвГМА. – 2018. – № 2. – С. 37.

2. Здрок, О.Н. Медиация: пособие / О.Н. Здрок / Белорусский государственный университет, 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

Дорофеева А.В.
студентка,
anya.dorofeeva1@gmail.com
Иванова Т.Н.
старший преподаватель,
2904304@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК: 616.89-008.444.9: [316.472+316.48]-057.875

АГРЕССИВНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР КОНФЛИКТНОСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема взаимосвязи агрессивного поведения и конфликтности в студенческой среде. Результаты корреляционного анализа подтвердили, что физическая агрессия и эмоциональные проявления (раздражение, косвенная агрессия) выступают значимыми предикторами конфликтного взаимодействия. Полученные данные подчеркивают необходимость психокоррекционной работы, направленной на снижение агрессивности и развитие конструктивных коммуникативных навыков.

Ключевые слова: конфликтность, агрессивность, юношеский возраст, поведение, межличностные отношения, корреляционный анализ.

AGGRESSIVENESS AS A PREDICTOR OF CONFLICT IN STUDENTS' INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

The article addresses the problem of the relationship between aggressive behavior and conflict in the student environment. The results of the correlation analysis confirmed that physical aggression and emotional manifestations (irritability, indirect aggression) are significant predictors of conflict interactions. The obtained data highlight the necessity of psychological interventions aimed at reducing aggressiveness and fostering the development of constructive communication skills.

Keywords: conflict, aggression, adolescence, behavior, interpersonal relationships, correlation analysis.

Введение. Проблематика агрессивного поведения и сопряжённой с ним конфликтности в молодежной среде продолжает оставаться одной из наиболее актуальных и дискуссионных в современной социально психологической науке и практике. Период обучения в вузе, совпадающий с этапом поздней юности, характеризуется сложными процессами социальной адаптации, формирования личностной идентичности и профессионального самоопределения. Студенческое сообщество представляет собой концентрированную социальную среду, в которой высокая конкуренция, групповая плотность и необходимость межличностного взаимодействия могут служить катализаторами деструктивного поведения [1].

Агрессивность, проявляющаяся как в открытых (физических и вербальных) действиях, так и в скрытых формах (враждебность, раздражение, косвенная агрессия), способна существенно влиять на характер межличностных отношений студентов. Неконтролируемая агрессия и высокая конфликтность студентов не только дестабилизируют образовательный процесс и психологический климат в группе, но и негативно влияют на психологическое благополучие личности, препятствуя формированию эффективных коммуникативных навыков. В связи с этим особую научную значимость приобретает исследование механизмов, посредством которых агрессивный потенциал трансформируется в устойчивую склонность к конфликтному взаимодействию.

Несмотря на наличие значительного числа теоретических исследований, посвящённых феномену агрессии, в прикладной психологии сохраняется дефицит эмпирических данных о том, какие именно формы агрессивного поведения – физическая, вербальная либо латентная враждебность – выступают ведущими предикторами конфликтности в студенческой выборке.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении взаимосвязи между различными формами агрессивности и уровнем конфликтности студентов, а также в определении тех характеристик агрессивного поведения, которые оказывают наибольшее влияние на формирование конфликтных межличностных отношений в вузовской среде.

Материал и методы. Изучение агрессивного поведения базируется на нескольких фундаментальных научных концепциях: психоаналитическая теория, этологическая теория, фрустрационная теория, теория социального научения, социально-психологическая концепция Фромма.

В контексте нашего исследования наиболее релевантен структурный подход А. Басса и А. Дарки [2], которые выделили восемь форм агрессивного поведения: физическая агрессия (применение физической силы); вербальная агрессия (угрозы, крики); косвенная агрессия (сплетни, злостные шутки); раздражение (готовность к проявлению негативных чувств); негативизм (оппозиционное поведение); враждебность (включает обиду и подозрительность – когнитивно-эмоциональный компонент, отражающий недоверие к окружающим).

Конфликтность определяется как устойчивая личностная черта, выражающаяся в повышенной склонности к неконструктивному разрешению противоречий и частой инициации конфликтного взаимодействия [3]. Теоретически, высокий уровень враждебности и раздражения (скрытые формы агрессии по Бассу-Дарки) может служить сильным внутренним предиктором конфликтности, так как снижает порог терпимости и провоцирует искаженную интерпретацию нейтральных ситуаций как угрожающих или враждебных.

Для решения поставленных исследовательских задач был применён комплекс взаимодополняющих методов. Теоретический этап включал изучение и аналитический обзор научной литературы по проблеме агрессивности и конфликтности. Эмпирическая часть исследования осуществлялась с использованием психодиагностических методик: опросника агрессивности Басса-Дарки, теста «Определение уровня конфликтности индивида» Д.М. Рамендика, а также шкалы психологического благополучия К. Рифф. Для обработки полученных данных применялись методы математической статистики, обеспечивающие как качественный, так и количественный анализ результатов.

Эмпирическая база исследования представлена студентами ВГУ им. П.М. Машерова в возрасте от 17 до 22 лет. Общий объём выборки составил 42 человека, средний возраст – 20 лет; среди них 32 девушки и 10 юношей.

Результаты и их обсуждение. Основным этапом диагностических мероприятий была методика по изучению уровня агрессивности Басса-Дарки у студентов, которая показала, что у студентов доминирует низкий уровень физической агрессии (47,5 %) и негативизма (38%). Это соответствует социальным нормам и ожиданиям в академической среде, где прямое деструктивное поведение не поощряется.

Однако в структуре агрессивного потенциала студентов выявлено преобладание повышенного уровня косвенной агрессии (47,5%), раздражения (45,5%), обиды (38%) и чувства вины (36%). Это указывает на значительный внутренний эмоциональный фон и неспособность эффективно справляться со стрессом, что приводит к проявлению агрессии в скрытых, косвенных формах.

Ключевым результатом является то, что при умеренной общей агрессивности (43%) наиболее выраженным оказался внутренний, когнитивный и эмоциональный компонент – враждебность (55%). Этот факт свидетельствует о значительном внутреннем напряжении, негативном отношении и подозрительности студентов к миру и людям, которое, несмотря на внешний социальный контроль (за исключением вербальной и косвенной агрессии, где показатели выше), может приводить к психосоматическим проблемам и трудностям в межличностных отношениях.

Также с помощью дисперсионного анализа нам удалось определить гендерные различия в проявлении агрессивности среди студентов. Наибольшие различия в результатах присутствуют в шкале «Физическая агрессия», представленных на рисунке 1.

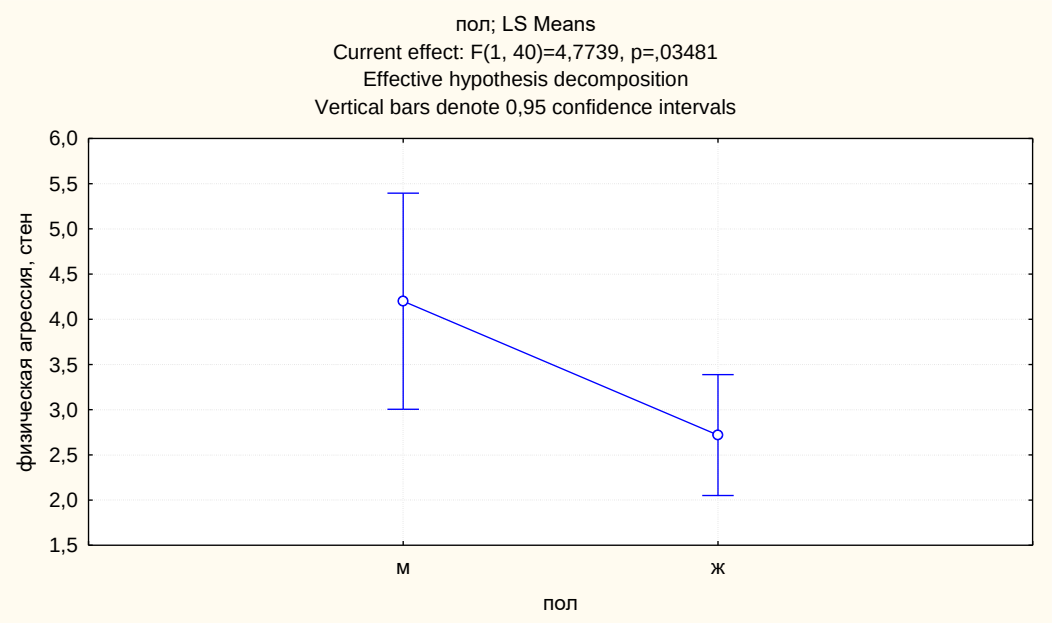

Рисунок 1 – Результаты дисперсионного анализа гендерных различий по шкале «Физическая агрессия»

Юноши демонстрируют более высокий уровень физической агрессии по сравнению с девушками. Гендерные различия в проявлении агрессивности, где мужчины склонны к физической агрессии, а женщины – к косвенной, объясняются прежде всего социокультурными факторами и процессами социализации.

Проведенный корреляционный анализ (с использованием коэффициента Спирмена) позволил установить прямую и статистически значимую положительную взаимосвязь между агрессивным поведением и склонностью к конфликтности в студенческой среде. Обнаружена значимая корреляция между физической агрессией и общим уровнем конфликтности студентов (p = 0,0028). Этот вывод подтверждает, что склонность индивида к использованию физической силы или прямых угроз в качестве инструмента разрешения разногласий является прямым и мощным поведенческим фактором, повышающим его общую конфликтность и частоту вступления в деструктивное взаимодействие.

Исходя из графика, представленного на рисунке 2, можно сделать вывод, что у студентов с более высокой физической агрессией снижается чувство компетентности и это может быть обусловлено несколькими факторами. Агрессивное поведение часто приводит к трудностям в межличностных отношениях, академической или профессиональной неуспешности, и, как следствие, к негативной обратной связи от окружения. Эта обратная связь, а также возможное внутреннее осознание проблем, связанных с импульсивностью и агрессивностью, подрывают уверенность в своих силах и способностях, формируя убеждение в собственной некомпетентности.

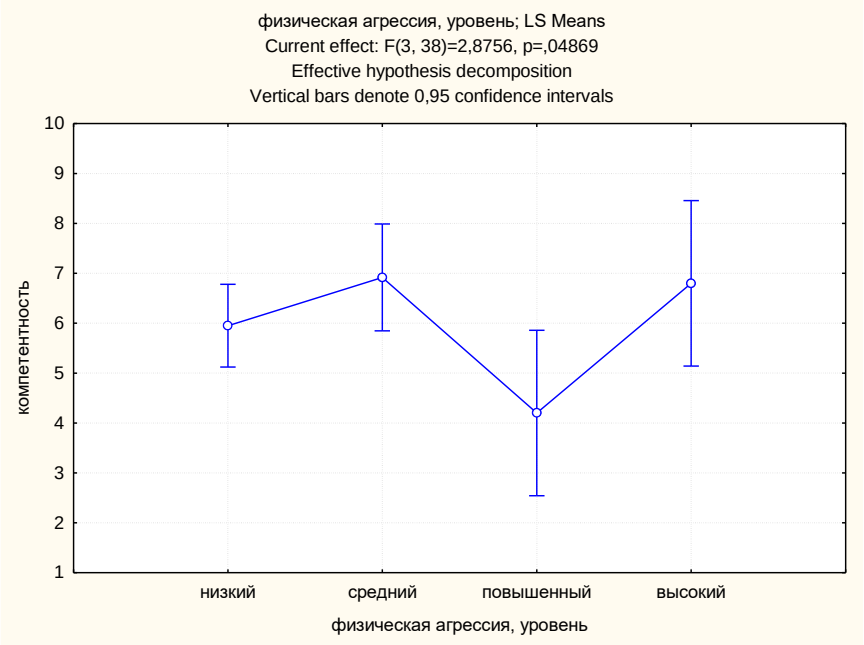

Рисунок 2 – Результаты дисперсионного анализа
по взаимосвязи физической агрессии и компетентности

Наряду с этим, также выявлены значимые положительные связи между конфликтностью и раздражением (p = 0, 0188), а также косвенной агрессией (p = 0,087). Это указывает на то, что, помимо открытого поведенческого фактора (физическая агрессия), эмоциональная неустойчивость и склонность к проявлению агрессии в обходных, непрямых формах (сплетни, слухи) также являются важными механизмами, способствующими неконструктивному взаимодействию.

Таким образом, подтверждается, что физическая агрессия выступает как сильный поведенческий предиктор конфликтности, а ее сочетание с высоким уровнем внутреннего напряжения (раздражение) создает повышенный риск возникновения открытых конфликтов.

Заключение. Ключевым результатом исследования стало подтверждение прямой и значимой взаимосвязи между уровнем агрессивности и конфликтностью. Чем выше показатели по шкалам физической агрессии, раздражения и враждебности, тем более конфликтным является студент. Это обусловлено тем, что агрессивные тенденции снижают толерантность к фрустрации и провоцируют более резкие реакции на внешние стимулы. Кроме того, было установлено, что высокий уровень агрессии коррелирует со снижением ощущения собственной компетентности и самопринятия, что указывает на негативное влияние агрессивного поведения на психологическое благополучие и самооценку личности. Постоянное раздражение, выступая как предшественник агрессии, значительно снижает терпимость к критике и дискомфорту, что, в свою очередь, увеличивает вероятность вступления в конфликты и их эскалации. В структуре агрессивного потенциала при низком уровне физического проявления доминирует косвенная агрессия и раздражение. Установлено, что физическая агрессия выступает сильным поведенческим предиктором конфликтности, а ее сочетание с высоким раздражением создает повышенный риск открытых конфликтов. Результаты обосновывают необходимость психокоррекции, сфокусированной на контроле поведения и снижении эмоционального напряжения.

Список использованной литературы:

1. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 479 с.

2. Хван, А.А. Стандартизированный опросник измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки: метод. рекомендации / А. А. Хван, Ю. А. Зайцев, Ю.А. Кузнецова; Кузбас. гос. пед. акад., фак. пед. и психологии, лаб. психол. исслед. – Кемерово: КРИПКиПРО, 2006. – 68 с.

3. Рамендик, Д.М. Психология делового общения: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Д.М. Рамендик. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 207 с.

Дыдо Э.Р.
студентка,
e.r.dydo@students.psu.by
ПГУ имени Евфросинии Полоцкой, г. Новополоцк, Республика Беларусь

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К АБЬЮЗИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ И ТРАВМ ДЕТСТВА

В статье рассмотрены понятия абьюзивное поведение, психотравмы детств, негативные последствия травм детства. Проанализирована выраженность склонности к абьюзивному поведению, наличие психотравм детства у студентов. Описана взаимосвязь склонности к абьюзивному поведению и психотравмами детства у студентов.

Ключевые слова: абьюз, склонности к абьюзивному поведению, психотравма детства.

RELATIIONSHIP BETWEEN TENDENCY TO ABUSIVE BEHAVIOR AND CHILDHOOD TRAUMA

The article discusses the concepts of abuse and childhood trauma, negative consequences of childhood trauma. The expression of tendency of abusive behavior and the presence of childhood trauma are analyzed. The relationship between tendency of abusive behavior and childhood trauma is described.

Keywords: abuse, tendency to abusive behaviour, childhood trauma.

Введение. Проблема абьюзивных отношений в современном мире является актуальной темой для обсуждения. Во всем мире почти треть (27%) женщин в возрасте от 15 до 49 лет, состоявших в отношениях, сообщают о том, что на протяжении жизни подвергались физическому и/или сексуальному насилию в той или иной форме со стороны своего интимного партнера [2].

Абьюз – это поведение насильственного характера со стороны одного человека (абьюзера) по отношению к другому (жертве) [1].

Психотравмы возникают практически у каждого из нас в детском возрасте, но на кого-то они влияют незначительно, а для кого-то могут стать серьезной проблемой и вызвать нарушения психики, неврозы, психосоматические заболевания [3].

Такие люди часто страдают депрессиями, они застенчивы и унылы, им непросто построить отношения и добиться успеха в карьере.

Психотравма – это результат переживания сильного стресса или совершенного по отношению к человеку насилия. В детском возрасте происходят травмирующие события чаще, чем во взрослом. Связано это может быть с тем, что психика взрослого человека более устойчива и не поддаётся так сильно воздействиям извне [5].

Психотравма это результат переживания негативного травмирующего опыта, зачастую хранящийся в подсознании, который оставил свой отпечаток на всю жизнь человека. Человек может даже забыть об этом негативном опыте, но, к сожалению, эта травма все равно будет влиять на его паттерны поведения и жизненные сценарии, все время возвращая к одним и тем же стратегиям поведения. Важно отметить, что реакции человека в настоящем моменте жизненного пути будут исходить из травмирующего опыта в прошлом [4].

Из-за детских травм могут возникать проблемы в различных сферах жизни: в отношениях, в бизнесе, в карьере, проблемы со здоровьем или с лишним весом.

Материал и методы. Мы предположили, что студенты с травмами детства более склонны к абьюзивному поведению в межличностных отношениях. В нашем исследовании приняли участие 60 студентов Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой.

Для выявления склонности к абьюзивному поведению нами была создана авторская анкета, поскольку данная тема в настоящее время еще недостаточно изучена. Анкета включает в себя вопросы, описывающих типичные ситуации из жизни, которые могут служить маркерами абьюзивного поведения в отношениях.

Для изучения психотравм детства у студентов мы использовали тест Дж. Рай, содержащий 20 утверждений. Тест предназначен для ретроспективной оценки опыта и пренебрежения в детстве у подростков и взрослых. Вопросы теста созданы на основе модели «4-F ответа на травму». Согласно этой модели, в ответ на хроническую травму в детстве у человека формируется доминирующая стратегия выживания, которая потом становится чертой характера.

Результаты и их обсуждение. Используя авторскую анкету по склонности к абьюзивному поведению, мы получили следующие данные, которые представлены на рисунке 1.

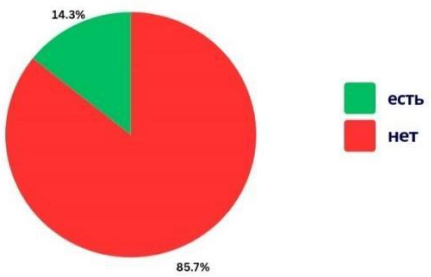

Рисунок 1 – Процентное соотношение студентов по показателю «Склонность к абьюзивному поведению»

Как мы можем видеть из рисунка 1, подавляющее большинство (86%) испытуемых не склонны к абьюзивному поведению в отношениях, в то время как 14% из них, напротив, склонны.

Далее с помощью теста Дж. Рай нами рассматривалась наличие травм детства у студентов. Результаты представлены на рисунке 2.

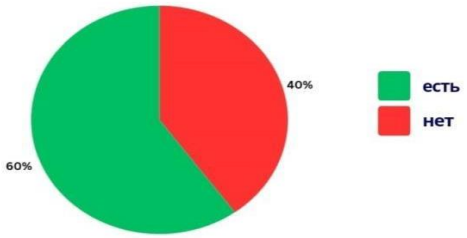

Рисунок 2 – Процентное соотношение студентов по показателю «Травмы детства»

Из рисунка 2 можно увидеть, что у 60% респондентов показатель «Травмы детства» выражен. Отсутствие выраженности данного показателя составляет 40%.

Затем мы проанализировали характер взаимосвязи между номинативными переменными «Склонность к абьюзу» и «Травмы детства» с помощью χ 2 Пирсона.

Таблица 1 – Значение χ2 Пирсона для переменных «Склонность к абьюзу» и «Травмы детства»

Переменные	Значение χ2 Пирсона	Уровень значимости
Склонность к абьюзивному поведению / Травмы детства	2,86	0,09

Из данных таблицы видно, что при использовании критерия χ2 Пирсона уровень значимости p>0,05, значит, корреляция является незначимой. Отсюда можно сделать предположение о том, что абьюзивное поведение – результат взаимодействия множества факторов, а не монокаузального влияния психотравм детства.

Специалистами описаны предпосылки абьюзивного поведения, например, сниженная способность к сочувствию, направленность на контроль окружающих, низкая самооценка, которая компенсируется насилием, подавлением воли другого, и обесценивания, немалую роль играет модель семейного насилия, которую абьюзер воспроизводит в своих отношениях во взрослости [1].

Заключение. Таким образом, в нашем исследовании мы не обнаружили значимую взаимосвязь склонности к абьюзивному поведению и пережитыми психотравмами детства. Следовательно, абьюзивные отношения происходят не от того, что индивид является носителем психотравмирующего опыта, это вопрос многофакторной природы абьюза, где травмы детства не являются единственной причиной склонности к абьюзивному поведению.

Список использованной литературы:

1. Бэнкрофт, Л. Почему он делает это? Кто такой абьюзер и как ему противостоять / Л. Бэнкрофт. – М.: Эксмо-Пресс, 2020. – 400 с.

2. Насилие в отношении женщин: Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.who.int/ru/news-room/factsheets/detail/violence-against-women. Дата доступа: 04.04.2023.

3. Гид по психотравмам: как неприятные события из детства портят взрослую жизнь [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://daily.afisha.ru/relationship/10430-gid-po-psihotravmam-kak-nepriyatnye-sobytiya-iz-detstva-portyat-vzrosluyu-zhizn/. – Дата доступа: 14.04.2024.

4. Последствия детской психологической травмы во взрослом возрасте и ее взаимосвязь со всеми сферами жизни [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/posledstviya-detskoy-psihologicheskoy-travmy-vo-vzroslom-vozraste-i-ee-vzaimosvyaz-so-vsemi-sferami-zhizni. – Дата доступа: 17.04.2024.

5. Четыре признака детской травмы: как распознать и что делать родителям [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://tvrain.ru/lite/teleshow/psihologija_na_dozhde/chetire_priznaka_tetskoi_travmi-441224/. – Дата доступа: 16.03.2024.

Есипова Е.Г.
педагог-психолог первой квалификационной категории,
alyona.es@yandex.by
Дзотцоева С.В.
заведующий,
alyona.es@yandex.by
ГУО «Детский сад № 33 г. Полоцка», г. Полоцк, Республика Беларусь

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗАКРЕПЛЕНИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена выявлению трудностей, с которыми сталкиваются молодые специалисты в выбранной профессии. Полученные данные помогут получить данные о возможных проблемах, узнать реальную картину морального климата в коллективе, разработать план по поддержке и удержать ценные кадры, разработать рекомендации, которые позволят поддержать педагогов, предупредить возможные трудности в начале их трудовой деятельности, предупредить возможную отток молодых специалистов в учреждениях образования.

Ключевые слова: изучение, трудовая деятельность, молодые специалисты, воспитатели, коллектив, педагоги, затруднения, профессия, ценные кадры.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF RETAINING YOUNG PROFESSIONALS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

This article explores the challenges faced by young professionals in their chosen profession. The findings will help identify potential problems, gain a true picture of the morale within the team, develop a plan to support and retain valuable staff, and develop recommendations to support teachers, prevent potential difficulties early in their careers, and prevent the potential attrition of young professionals in educational institutions.

Keywords: research, work experience, young professionals, educators, team, teachers, challenges, profession, valuable staff.

Введение. Детский сад – место с особой энергетикой, требующее от всех участников образовательного процесса постоянной самоотдачи, эмоциональных и психологических затрат. Поэтому подбор и дальнейшая работа с персоналом – задача важная и первостепенная, особенно в учреждении, которое только начинает свою работу. Подбор персонала начался задолго до открытия детского сада. Большую часть педагогического коллектива 63%, от общего числа педагогов, составили молодые специалисты, выпускники Полоцкого педагогического колледжа. Следует отметить, что начинающие педагоги охотно принимали участие в подготовке к открытию детского сада – выполняли работы по уборке помещений, помогали разгружать игрушки, инвентарь, оформляли группы перед открытием несмотря на то, что еще не являлись сотрудниками детского сада. Скромность, отзывчивость, тактичность, эти и другие положительные личностные качества молодежи послужили хорошим фундаментом для дальнейшего формирования позитивного имиджа учреждения дошкольного образования.

Первое рабочее место – это важно, волнительно и ответственно.

Сложность периода адаптации в новом социуме, выстраивание коммуникаций с коллегами, воспитанниками и их законными представителями, неуверенность в собственных возможностях, и, как следствие сомнения в правильности выбора профессии – все эти факторы создают стрессовую ситуацию, зачастую вызывая у молодого человека негативные эмоции, желание покинуть работу [1]. Каждый ищет свой путь выхода из стресса. Одни обращаются к коллегам-сверстникам, иногда допуская новые ошибки, другие- ищут поддержки у родителей воспитанников, и не всегда получают желаемую поддержку, и лишь некоторые обращаются за помощью к администрации или самостоятельно эффективно применяют имеющиеся теоретические знания. Для создания наиболее благоприятных условий для адаптации молодых специалистов в учреждении разработана система мероприятий. За каждым молодым педагогом назначен опытный наставник, составлены индивидуальные планы работы, выявлены скрытые возможности и затруднения. Наиболее эффективными формами работы показали себя следующие: помощь в формировании умения применить на практике полученные теоретические знания; личный пример наставником вида деятельности, создание ситуации успеха посредством стимулирования профессионального роста – привлечение к работе над индивидуально поставленной задачей, выполнение которой соответствует интересам и возможностям конкретной личности; создание комфортных и благоприятных условий для позитивного обмена опытом с коллегами и наставниками; сплочение через участие в совместно организованных мероприятиях, общение в неформальной обстановке; своевременная психологическая помощь, которую оказывает педагог-психолог учреждения.

Цель статьи – проанализировать с какими затруднениями молодые специалисты могут столкнуться в выбранной ими профессии, а также выработать рекомендации для последующего закрепления молодых специалистов в учреждении образования.

Материал и методы. Анкетирование проводилось на базе ГУО «Детский сад №33 г. Полоцка». В анкетировании участвовало 22 педагога из них 13 молодых специалистов. Форма проведения анкетирования: анонимно в виде онлайн-опроса. Анкета состояла из 16 вопросов: 4 вопроса с вариантами ответов и 12 вопросов открытые, требующие развернутые ответы, которые дают более ценную информацию.

Анкета разрабатывалась педагогом-психологом и заведующем ГУО «Детский сад №33 г. Полоцка».

Результаты и их обсуждение. При обработке анкеты получили следующие результаты:

Рисунок 1 – Что стало для Вас основной причиной выбора профессии педагога дошкольного образования?

Рисунок 2 – Что для Вас является главным мотивом, чтобы продолжать работу в детском саду именно сейчас?

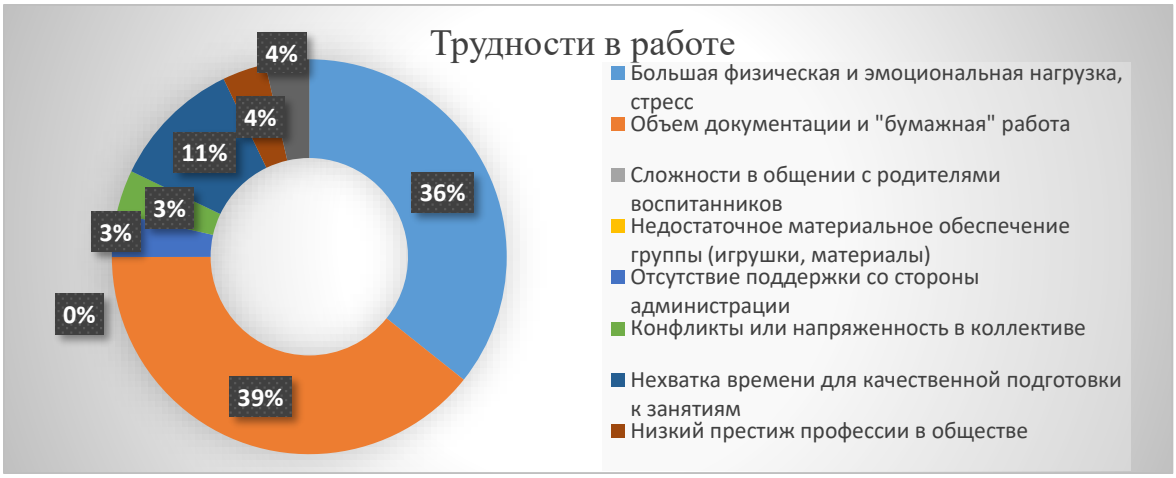

Рисунок 3 – С какими основными трудностями Вы сталкиваетесь в своей работе? (можно выбрать несколько вариантов)

Таблица 1 – Результаты открытого анкетирования

Что Вам больше всего нравится в Вашей работе? (опишите своими словами)	- Творческий процесс - Достижение результатов - Общение с детьми, реализация творческих идей - График работы по сменам, заработная плата, дружный коллектив, скучно никогда не бывает - Стабильность, ведение документации, общение с коллективом, видеть результат проделанной работы - Любовь детей ко мне, их интерес к деятельности, улыбка и любовь детей - Большой отпуск
Что, по Вашему мнению, могло бы повысить Вашу удовлетворенность работой и закрепить Вас в профессии? (Ваши предложения и пожелания)	- Уменьшить или упростить документацию - Для спокойной работы, хотелось бы, чтобы не нужно было публично выступать - Большая заработная плата - Меньше бумажной работы - Меньше дополнительной нагрузки - Достойное материальное стимулирование педагогов, которые отработали свыше 5 лет

	- Меньше отвлекания от работы собраниями и мероприятиями
Что для вас является главным источником радости и удовлетворения в работе воспитателя?	- Дети, улыбка детей, общение с детьми и коллегами - Когда дети спят на дневном сне, удлиненный отпуск - Видеть через время, как у детей получается то, чему вы долго и упорно учились. Слышать от родителей спасибо, когда они тоже видят результат и ценят труд - Положительные эмоции, качественные результаты работы детей - Поддержка от коллектива, приятные слова от родителей, которые довольны - Когда вижу, что мои дети понимают, запоминают, слушаются и показывают знания на занятиях
Чувствуете ли вы, что ваша профессия социально значима и полезна? Почему?	- Да, потому что все закладывается с детства - Профессия важна, так как мы растим будущее нашей страны. Без этой профессии не будет создано новое общество - Профессия воспитателя играет ключевую роль в формировании личности ребенка, именно в детском саду закладываются все основы - Да, в наших руках жизнь подрастающего поколения. Большую часть времени дети проводят в саду. От нас зависит какими людьми они вырастут, какие знания они приобретут - Да, помогает другому трудоспособному населению выполнять свои трудовые обязанности
Как бы вы оценили психологическую атмосферу в вашей группе?	- Доброжелательная, благоприятная, комфортная
Насколько комфортно вы чувствуете себя в отношениях с родителями ваших воспитанников? Часто ли возникает взаимопонимание?	- Достаточно комфортно, взаимопонимание и взаимопомощь налажены - Очень редко бывают конфликты, обычно с одними и теме же родителями, которые всем недовольны - Комфортная и доверительная атмосфера - По-разному
Как складываются ваши отношения с коллегами (другими воспитателями, помощниками воспитателя)?	- Дружелюбно, со всеми нахожу общий язык - Замечательно, практически со всеми в коллективе у меня хорошие взаимоотношения - Не всегда есть слаженность в работе и понимание общих целей
Как часто вы испытываете сильную усталость, эмоциональное истощение в конце рабочего дня?	- Часто, так как работаю одна на группе - Если сильно понервничаю
Что вам помогает справляться со стрессом и напряжением на работе?	- Уединение, сон, отдых на природе - Поддержка администрации, беседы с коллегами - На выходных изолирование от шума и просто отдых, Хобби, общение с близкими, дом
Что бы вы хотели изменить в своей профессиональной деятельности, чтобы получать от нее больше удовлетворения?	- Меньше бумажной волокиты, меньше документации - Уменьшить количество воспитанников в группе, хотелось бы, чтобы на группе работало 2 воспитателя - Чтобы родители занимались воспитанием и обучением детей

Также в конце учебного года мы практикуем просмотр видеоотчета о работе, проделанной за год в группах, залах – молодые специалисты имеют возможность поделиться опытом и продемонстрировать коллегам свои достижения, озвучить проблемные вопросы. Единые дни информирования и совместные проекты позволяют узнать о важных событиях в стране и мире, а совместные поездки позволяют увидеть красоту Роди-

ны, ее архитектурные памятники и места боевой славы. Проведённые мероприятия способствуют повышению профессионально компетентностного уровня молодых специалистов, позволяют определить темы дальнейшего самообразования, формируют заинтересованность в карьерном росте, повышении квалификации.

Заключение. Проделанная работа позволила каждому молодому педагогу по-новому взглянуть на свое первое рабочее место, занять свою профессиональную нишу в образовательном пространстве ГУО «Детский сад №33 г. Полоцка». Каждый делает работу, которая в целом соответствует его интересам, возможностям, тем самым вносит свой личный вклад в развитие позитивного имиджа детского сада. Все наши родители выбирают для своих младших ребят именно наш детский сад не только по причине его новизны и расположения, а также из-за уверенности в том, что малыш попадёт в руки хоть и молодого, но компетентного и любящего детей педагога, способного развить в ребенке гармоничную личность.

При оформлении документов о приеме на работу 10 из 12 молодых специалистов отметили, что планируют отработать положенный срок и сменить место работы, так как не видят себя в педагогической профессии, считают её непрестижной и мало оплачиваемой. Однако опрос педагогов в связи с расстановкой кадров на новый 2025-2026 учебный год показал, что только один молодой специалист принял решение прекратить педагогическую деятельность по окончанию срока отработки. Это является подтверждением того, что разработанная система работы с молодыми специалистами эффективна и подлежит дальнейшему внедрению.

Список использованной литературы:

1. Котко, А.Н. Управление профессиональным развитием педагога: монография / А.Н. Котко. – Минск: Альфа-книга, 2023. – 282, [1] с. – (Сердце отдаю детям).

2. Редлих, С.М. Адаптация молодого педагога / С.М. Редлих // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – №1. – С. 19–21.

Иванова М.В.
студентка,
m.v.ivanova@students.psu.by
ПГУ имени Евфросинии Полоцкой, г. Новополоцк, Республика Беларусь

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА И СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ У ПОДРОСТКОВ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи между субъективным ощущением одиночества и уровнем социальной поддержки у подростков. Было обнаружено, что у подростков с высоким уровнем поддержки со стороны друзей и значимых других одиночество выражено на низком уровне, а подростки низким уровнем одиночества характеризуются высокими и средними показателями поддержки со стороны семьи.

Ключевые слова: одиночество, социальная поддержка, подростки, семья, друзья, значимые другие.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SUBJECTIVE FEELING OF LONELINESS AND SOCIAL SUPPORT IN ADOLESCENTS

The article presents the results of the study examining the relationship between subjective loneliness and social support in adolescents. It was found that the adolescents with high levels of support from friends and significant others loneliness was expressed at a low level, while the adolescents with a low level of loneliness were characterized by high to moderate levels of family support.

Keywords: loneliness, social support, adolescents, family, friends, significant others.

Введение. В современном мире, насыщенном технологиями и кажущейся доступностью социальных связей, парадоксом является растущее чувство одиночества, особенно среди подростков. Подростки сталкиваются с трудностями в общении, непониманием со стороны сверстников и взрослых, что приводит к переживанию социальной изоляции и, как следствие, к глубокому чувству одиночества [1].

Одиночество, как психологический феномен, не сводится лишь к физическому отсутствию людей вокруг. Это сложное субъективное переживание, возникающее из-за расхождения между желаемым и реальным качеством и количеством социальных связей [2]. Подросток, окруженный сверстниками, может все равно ощущать себя одиноким, если не чувствует эмоциональной близости, понимания и принятия. Важно отметить, что одиночество может быть связано с разными аспектами жизни подростка: с проблемами в семье, с трудностями в учебе, с конфликтами с друзьями, или с переживанием неразделенной любви. Независимо от причины, одиночество оказывает негативное влияние на психическое здоровье, самооценку и социальную адаптацию подростков.

Социальная поддержка, в противовес одиночеству, выступает мощным ресурсом, способствующим преодолению негативных состояний и формированию психологического благополучия [3]. Она представляет собой комплекс осознанных и добровольных действий, направленных на оказание помощи и поддержки человеку со стороны его социального окружения. В подростковом возрасте, источники социальной поддержки могут быть разнообразными: семья, друзья, учителя, тренеры, родственники и другие значимые взрослые. Важно, чтобы подросток имел возможность обращаться за помощью и поддержкой к разным людям, в зависимости от ситуации и потребностей. Наличие надежной сети социальной поддержки помогает подростку чувствовать себя уверенно, защищенно и любимым, что, в свою очередь, снижает вероятность возникновения чувства одиночества и социальной изоляции.

Материал и методы. В нашем исследовании приняло участие 60 учащихся 13-14 лет ГУО «СШ №34 г. Бобруйска». В состав выборки вошли 33 девочки и 27 мальчиков. Выборка формировалась методом случайного отбора из числа учащихся данного учебного заведения. Перед началом исследования было получено согласие родителей (законных представителей) на участие подростков в исследовании.

Целью данного исследования стало изучение взаимосвязи между субъективным ощущением одиночества и уровнем социальной поддержки, получаемой подростками из различных источников (семья, друзья и значимые другие). Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики: опросник диагностики субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона (адаптирована А.О. Андреевой), авторский опросник «Социальная поддержка подростков». В связи с отсутствием универсального и адаптированного для подростковой аудитории инструмента оценки социальной поддержки, был разработан авторский опросник, основанный на теоретических моделях социальной поддержки и учитывающий специфику социальных связей в подростковом возрасте. Опросник включает в себя три шкалы, оценивающие поддержку со стороны семьи, друзей и значимых других (учителя, тренеры, родственники). Каждый раздел содержит вопросы, направленные на выявление эмоциональной, инструментальной, информационной и оценочной поддержки.

Для статистической обработки данных использовались следующие методы: описательная статистика: для расчета средних значений, стандартных отклонений и других характеристик распределения переменных; критерий χ^2 (хи-квадрат) Пирсона: для оценки статистической значимости взаимосвязи между субъективным ощущением одиночества и уровнем социальной поддержки.

Результаты и их обсуждение. При помощи критерия $\chi 2$ Пирсона, мы изучили взаимосвязь между одиночеством у испытуемых с разным уровнем социальной поддержки: поддержка семьи, поддержка друзей, поддержка значимых других (учителя, тренеры, родственники). Сначала мы изучили взаимосвязь между одиночеством у подростков

и «Поддержка семьи», p<0.05, можно сделать вывод, что результаты значимые. Таким образом, существует значимая взаимосвязь между переменными «Субъективное ощущение одиночества» и «Поддержка семьи» у подростков.

Процентное соотношение представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Процентное соотношение уровней субъективного ощущения одиночества с уровнями поддержки семьи

Субъективное ощущение одиночества	Поддержка семьи		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Низкий уровень	11.76%	2.94%	85.29%
Средний уровень	26.32%	10.53%	63.16%
Высокий уровень	57.14%	42.86%	0%

Согласно данным, представленным в таблице 1, подростки с низким уровнем одиночества характеризуются высокими показателями поддержки со стороны семьи. Данные результаты связаны с тем, что подросток, ощущая заботу и поддержку со стороны родственников, не воспринимает себя как одинокого человека, так как он ощущает себя любимым и нужным. Также в рамках семьи он удовлетворяет одну из важнейших потребностей – потребность в защищенности. Зачастую, оставаясь в одиночестве, человек ощущает угрозу своей безопасности, но стоит ему оказаться среди родных людей, как страх отступает [3, с. 298].

Высокие показатели поддержки со стороны семьи, как мы видим, могут характеризовать и средний уровень одиночества человека. Это может быть связано с тем, что из-за возрастной, половой и социальной разницы, а также в силу жизненного опыта человек не получает необходимой помощи, т. к. члены семьи мыслят по-другому и не могут разделить какое-то чувство, несмотря на все попытки проникнуться ситуацией. Как следствие, сокрытие некоторой информации, стремление не докучать и социально изолироваться в своей комнате.

Далее нами был произведен подсчет критерия для переменных «Субъективное ощущение одиночества» и «Поддержка друзей», p<0.05, можно сделать вывод, что результаты значимые. Таким образом, существует значимая взаимосвязь между переменными «Субъективное ощущение одиночества» и «Поддержка друзей» у подростков. Процентное соотношение уровней одиночества социальной поддержки в виде друзей представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Процентное соотношение уровней субъективного ощущения одиночества с уровнями поддержки друзей

Субъективное ощущение одиночества	Поддержка друзей		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Низкий уровень	2,94%	14,71%	82,35%
Средний уровень	0%	52,63%	47,37%
Высокий уровень	14,29%	85,71%	0%

Из таблицы 2 следует, что у подростков с высоким уровнем поддержки со стороны друзей одиночество выражено на низком уровне. Это объясняется тем, что наличие поддержки со стороны друзей позволяет почувствовать человеку необходимое ему внимание, увидеть вовлеченность в личные проблемы и сопереживание со стороны друга.

Далее нами был произведен подсчет критерия для переменных «Субъективное ощущение одиночества» и «Поддержка значимых других», p<0.05, можно сделать вывод, что результаты значимые. Таким образом, существует значимая взаимосвязь между переменными «Одиночество» и «Поддержка значимых других».

Процентное соотношение уровней одиночества социальной поддержки в виде значимых других представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Процентное соотношение уровней субъективного ощущения одиночества с уровнями поддержки значимых других

Субъективное ощущение одиночества	Поддержка значимых других		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Низкий уровень	0%	23,53%	76,47%
Средний уровень	15,79%	47,37%	36,84%
Высокий уровень	57,14%	42,86%	0%

На таблице 3 видно, что подростки, оценивающие поддержку от значимых других на высоком уровне, характеризуются низкими показателями одиночества. Мы объясняем данные результаты следующим образом. Самая желаемая обратная связь от значимой личности – одобрение. Одобрение или неодобрение со стороны других людей, в свою очередь, влияет на самооценку. В это же время, согласно исследованию Тарасовой Т.В., Гордеевой Н.А. и Дешкиной Л.М., переживания в период одиночества зависят не столько от изоляции, сколько от отношения человека к самому себе [4]. Обобщая, можно сказать, что обратная связь от значимой личности влияет на восприятие человеком себя и на его переживание чувства одиночества. И чем позитивнее данная обратная связь, тем выше самооценка и ниже показатели переживания одиночества.

Заключение. Таким образом, наша гипотеза о том, что подростки с разным уровнем одиночества различаются по выраженности социальной поддержки, подтвердилась.

Проведенное эмпирическое исследование, направленное на изучение взаимосвязи субъективного ощущения одиночества и социальной поддержки у подростков 13-14 лет, позволило получить следующие ключевые выводы.

Анализ дифференцированного влияния различных источников социальной поддержки показал, что наиболее значимым фактором, влияющим на снижение чувства одиночества, является поддержка со стороны семьи. Подростки, ощущающие высокий и средний уровень поддержки со стороны родителей и других членов семьи, как правило, испытывают меньшее чувство одиночества, по сравнению с теми, кто не получает достаточной поддержки в семье.

Полученные результаты подтверждают важность укрепления социальных связей и повышения уровня социальной поддержки для профилактики негативных состояний и обеспечения психологического благополучия подростков.

Список использованной литературы:

1. Дементий, Л. И. Личностные типы и социально-психологические детерминанты одиночества в подростковом возрасте / Л. И. Дементий, Е. М. Коротеева // Омский научный вестник. – 2010. – № 4. – С. 97-101.

2. Корчагина, С. Г. Психология одиночества/ С. Г. Корчагина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – С. 132-164.

3. Волков, Б. С. Психология подростка/ Б. С. Волков. – М.: Говорящая книга, 2012. – С. 12-58.

4. Тарасова, Т. В. Состояние одиночества и особенности самооценки в юношеском возрасте / Т. В. Тарасова, Н. А. Гордеева, Л. М. Дешкина // Вестник МГУ. – 2011. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-odinochestva-i-osobennosti-samootsenki-v-yunosheskom-vozraste (дата обращения: 02.05.2025).

Кидяева И.А.
ассистент, аспирант,
kidyayeva98@bk.ru
Токарева Н.Г.
доцент, кандидат медицинских наук,
tokareva-1@mail.ru
МГУ имени Н.П. Огарёва, г. Саранск, Российская Федерация

УДК 616-08:616.853-053.2

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРИ ДЕТСКОЙ ЭПИЛЕПСИИ

Статья посвящена проблеме анализа эффективности применения психоообразовательных программ при детской эпилепсии. Описан и обобщен опыт зарубежных исследователей, использующих данные программы.

Ключевые слова: психоообразовательная программа, эпилепсия, синдром дефицита внимания и гиперактивности, психосоциальное благополучие, адаптивные копинг–стратегии, внутренняя стигматизация.

ON THE EFFECTIVENESS OF PSYCHOEDUCATIONAL PROGRAMS FOR CHILDREN WITH EPILEPSY

The article is devoted to the problem examines the effectiveness of psychoeducational programs for childhood epilepsy. It describes and summarizes the experience of international researchers using these programs.

Keywords: psychoeducational program, epilepsy, attention deficit hyperactivity disorder, psychosocial well-being adaptive coping strategies, internal stigma.

Введение. Эпилепсия относиться к одному из самых распространенных хронических неврологических заболеваний, так в мире около 50 млн человек всех возрастных групп болеют эпилепсией, что касается Российской Федерации, то распространенность эпилепсии составляет 3,2 человека на 1000 населения [1].

Дети, страдающие эпилепсией, часто сталкиваются с нарушениями внимания и памяти, что ухудшает качество жизни и оказывает негативное влияние на образовательный процесс, в этом случае в лечении заболевания ключевая роль придается мультидисциплинарному подходу, позволяющему сочетать знания из различных дисциплин и проведению, в дополнение к медикаментозной терапии, психообразовательных программ, являющихся частью комплексной терапии эпилепсии.

Психообразовательные программы проводятся для пациентов с эпилепсией и членов их семей и могут быть направлены на информирование об особенностях заболевания, объяснение тактики поведения во время приступа и способов предотвращения приступов, восстановление когнитивных функций и психосоциального благополучия.

Материал и методы. Анализ публикаций, содержащих данные о психоообразовательных программах, применяемых при детской эпилепсии с использование базы данных PubMed за 2020-2025 гг.

Результаты и их обсуждение. У детей с эпилепсией наблюдается более высокий риск развития синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), при этом в большей степени отмечаются трудности с концентрацией внимания. В литературных источниках имеются ограниченные данные об использовании психоообразовательных программ для детей с эпилепсией и сопутствующими нарушениями концентрации внимания.

Svanström K. и соавторы разработали и апробировали новую психообразовательную методику под названием «Поддержка внимания у детей с эпилепсией» (SPACE). В исследовании приняли участие дети с эпилепсией и нарушениями концентрации внимания в возрасте от 8 до 13 лет прошедшие комплексную психологическую оценку.

Первые три сессии по методике SPACE проводились с участием двух психологов в группах из трех-пяти детей. На последних трех сессиях присутствовали родители ребенка, с которыми психолог также проводил психообразовательную работу. Преподаватель, обучающий ребенка, присоединялся к одной из последних трех сессий. Первая группа участвовала в программе очно, последующие группы – онлайн в связи с ограничениями, связанными с COVID-19. Измерения тяжести симптомов СДВГ, развития исполнительных функций у детей, а также показателей качества жизни, связанного со здоровьем (HRQOL) проводились до и через три месяца после завершения психообразовательной программы. Все 16 участников успешно прошли психоообразовательную программу.

Отмечено улучшение всех показателей и достижение статистической значимости оценки развития исполнительных функций у детей ($p = 0,030$) и HRQOL ($p = 0,043$), а также показателей HRQOL ребенка родителями ($p < 0,001$). Качественная обратная связь от участников исследования относительно содержания и приемлемости применения программы была положительной.

Авторы сошлись во мнении, что данная психообразовательная методика может привести к улучшению исполнительных функций и HRQOL детей с эпилепсией и нарушениями внимания и может быть применена в качестве первой линии для детей с эпилепсией, находящихся в группе риска или уже имеющих диагноз СДВГ, и/или применяться в сочетании с фармакологической терапией у детей с эпилепсией и СДВГ.

Nizza I.E. и соавторы изучали характер изменения психического состояния детей и подростков (3-18 лет), страдающих эпилепсией при применении психологических методик, в дополнение к стандартной медикаментозной терапии [2].

Двадцать пять пациентов, а также члены их семей были опрошены до и после поведения методики на предмет состояния психического и физического здоровья, а также их опыта прохождения терапии. Данные интервью были проанализированы индуктивным, идиографическим и лонгитюдным методами с использованием интерпретативного феноменологического анализа в сочетании с фреймворковым анализом.

Наблюдалось уменьшение эмоциональных и поведенческих нарушений у детей, к тому же отмечалось снижение тревожности и улучшение поведения, поскольку благодаря проведенной психологической методике они получили необходимые знания для понимания себя и своей болезни. Уменьшилось количество проблем, связанных с агрессивным поведением и эмоциональной нестабильностью: дети научились самоконтролю, а родители в свою очередь научились сдерживать импульсивное поведение своих детей.

Sezer H.K. с соавторами исследовали влияние психообразовательной программы, основанной на теории индивидуального и семейного самоменеджмента на отношение подростков к эпилепсии, их уверенность в том, что они смогут справиться с приступом, качество их жизни и уровень поддержки, которую, по мнению их родителей, оказывал медицинский персонал.

Исследование представляет собой простое слепое рандомизированное контролируемое испытание, оно проводилось в педиатрической неврологической амбулатории при медицинской больнице в период с января 2021 года по апрель 2022 года в городе Конья. В выборку вошли подростки с эпилепсией ($n = 36$) и их родители ($n = 36$). Экспериментальная группа посещала данную программу, состоящую из трёх основных занятий с интервалом в две недели, а контрольная нет. У подростков из экспериментальной группы наблюдались более высокие показатели, чем у подростков из контрольной группы.

Следует также отметить важность участия в психообразовательных программах не только самого ребенка, но и родителей. Kaçan H. и соавторы изучали влияет ли применение психообразовательной программы на психологическую нагрузку, связанную с уходом за детьми с эпилепсией, тревожность, внутреннею стигматизацию и копинг–стратегии у родителей, чьи дети болели эпилепсией [3].

В исследовании участвовало 54 человека, они были случайным образом распределены в экспериментальную ($n = 28$) или контрольную ($n = 26$) группу. Программа прово-

дилась в течение шести недель и включала проведение психообразовательной работы, эмоциональную поддержку и обучение методам управления стрессом.

После окончания психообрзовательной программы наблюдалось значительное снижение нагрузки, связанной с уходом за детьми с эпилепсией (p = 0,000), внутренней стигматизации (p = 0,000) и тревожности (p = 0,000) в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе значительных изменений не наблюдалось. Родители в экспериментальной группе использовали более адаптивные копинг–стратегии, а также у них отмечалось повышение уверенности в себе (p = 0,000), они стали более оптимистичными (p = 0,001), больше полагались на социальную поддержку (p = 0,001) и реже прибегали к беспомощному (p = 0,000) и покорному поведению (p = 0,000).

Все вышеперечисленное демонстрирует целесообразность и эффективность применения психообразовательных мероприятий, направленных на улучшение самочувствия лиц, осуществляющих уход за детьми с эпилепсией.

Заключение. Лечение детской эпилепсии не должно ограничиваться только медикаментозной терапией, целесообразно применение в сочетании с медикаментозном лечением также психообразовательных методов, которые способны улучшить показатели качества жизни, концентрацию внимания и память, что может способствовать лучшей успеваемости. Развитие эпилепсия у ребёнка, оказывает влияние не только на него, но и на семью в целом, поэтому в психообразовательных программах должны участвовать также родители ребенка.

Список использованной литературы:

1. Карлов, В.А., Здравоохранение России сегодня. Эпилептологическая служба / В.А. Карлов, С.Г. Бурд, М.Б. Миронов и др. // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2021. – № 121(9) – С. 85-89.

2. Nizza, I.E. Examining change in the mental health of young people with epilepsy following a successful psychological intervention / I.E. Nizza, J.A. Smith, S.D. Bennett et al. // Clin Child Psychol Psychiatry. – 2024. – № 29(4) – P. 1400-1416.

3. Kaçan, H. Impact of a Psychoeducation on Caregiver Burden, Internalized Stigma, Anxiety, and Coping in Caregivers of Children With Epilepsy: A Randomized Pilot Study. / H. Kaçan, H. Sakız // Nurs Health Sci. – 2025. – №27(2). – P. 70095.

Киселева Н.А.
доцент, кандидат психологических наук,
kiselevana@yandex.ru
Константинова Д.И.
ассистент,
darycon2001@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»,
г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.95/159.96

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПсковГУ

Статья посвящена результатам сравнительного анализа показателей когнитивных и эмоциональных особенностей, а именно: невербального интеллекта, креативности, умения выбирать, умения комбинировать, чувства юмора и эмоционального состояния юношей и девушек из стран Ближнего Востока, обучающихся в Псковском государственном университете.

Ключевые слова: иностранные студенты, интеллектуальные особенности, креативность, чувство юмора, эмоциональное состояние.

GENDER DIFFERENCES IN THE INTELLECTUAL AND EMOTIONAL FEATURES OF FOREIGN STUDENTS AT PSKOV STATE UNIVERSITY

The article is devoted to the results of a comparative analysis of cognitive and emotional features: non-verbal intelligence, creativity, the ability to choose, the ability to combine, sense of humor, and the emotional state of young men and women from Middle Eastern countries studying at Pskov State University.

Keywords: foreign students, intellectual features, creativity, sense of humor, emotional state.

Введение. Понимание рефлексии как сложного психологического феномена зародилось еще в философской классике и развивалось далее в разных направлениях, преимущественно психолого-педагогических. Анализ многочисленных работ по рефлексии позволил классифицировать и охарактеризовать формы, типы, виды, уровни и модели рефлексии [1; 4; 5].

В рамках данного исследования мы коснемся интеллектуального и личностного типов рефлексии, проявляющейся у иностранных студентов в условиях обучения в российском вузе при проведении занятий по психологии. Под рефлексией в данном случае будем понимать мыслительный исследовательский процесс, направленный на понимание и осознание себя, своих психологических особенностей и состояний.

Целью данного исследования являлось изучение гендерных особенностей интеллектуальной и эмоциональной сфер иностранных студентов из стран Ближнего Востока, обучающихся в Псковском государственном университете.

Материал и методы. В исследовании, проведенном в 2025 году, приняли участие 74 иностранных студента, обучающихся в Псковском государственном университете, в возрасте от 19 до 29 лет, 51 юноша и 23 девушки. Испытуемые являются гражданами Индии (81%) и стран Ближнего Востока (19%): Египта, Судана, Ирана, Саудовской Аравии, Узбекистана. По религиозной принадлежности 58% испытуемых относят себя к последователям религии индуизма, 28% – ислама, 10% – христианства, 4% испытуемых воздержались от ответа на данный вопрос.

Для оценки когнитивной и эмоциональной сфер испытуемых использовался рисуночный тест Р. Сильвер (РТС, вариант А), прошедший межкультурную адаптацию, проверку надежности и валидности [3]. Тест включал 15 стимульных объектов, из которых испытуемые выбирали два рисунка, изображали их на бумаге с возможными дополнениями и изменениями, сочиняли и записывали историю сюжета. Когнитивные шкалы РТС включают шкалу «Умение выбирать» (содержание или идею рисунка и истории), шкалу «Умение комбинировать» (форму рисунка) и шкалу «Умение передавать представления» в своем рисунке и рассказе (креативность). Эмоциональные шкалы РТС предназначаются для изучения эмоциональных состояний, образа «Я» и чувства юмора испытуемых.

Для изучения невербального интеллекта использовался тест возрастающей трудности (методика Равена), состоящий их 30 стимульных рисунков с фигурами, связанными между собой определенной зависимостью. Задачей испытуемых было установление закономерности этих связей и выбор номера верного ответа из 6-8 вариантов. Выбор данных методик обусловлен их рисуночным характером и относительной независимостью от влияния языка и культур. Полученные эмпирические данные подвергнуты сравнительному анализу с применением критерия Манна-Уитни, поскольку обнаружены показатели с ярко выраженной асимметрией и эксцессом, использован пакет статистических программ IBM SPSS Statistics 23.0.

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов исследования по методике «Прогрессивные матрицы Равена» показал, что среднее значение невербального интеллекта по всей выборке иностранных студентов составляет 118,70±20,08. При этом большин-

ство испытуемых (74%) имеют средний уровень выраженности невербального интеллекта (Таблица 1).

Таблица 1 – Уровни выраженности невербального интеллекта студентов по тесту Д. Равена

Уровень	**Количество испытуемых в %**
Высокий уровень	12
Средний уровень	74
Низкий уровень	14

Это говорит об их умеренной способности решать пространственные задачи, использовать возможности зрительного восприятия и комбинаторного мышления. 12% студентов проявили высокий уровень невербального интеллекта, свидетельствующий о хорошо развитых свойствах психических познавательных процессов, включающих зрительные ощущения и восприятия, умения концентрировать, распределять и переключать внимание, быстроту и гибкость мышления, умения анализировать, классифицировать, синтезировать информацию. У 14% испытуемых выявлен низкий уровень общей способности к систематизированной, планомерной интеллектуальной деятельности, что, несомненно, отражается на результатах их учебной и познавательной деятельности.

Анализ средних значений теста Равена показал превышение показателей у девушек (123,80±21,50) по сравнению с юношами (116,35±19,19). Однако значимых гендерных различий показателей невербального интеллекта у иностранных студентов не обнаружено. Рассмотрим результаты Рисуночного теста Сильвер у иностранных студентов (Таблица 2), которые помогут расширить представление о познавательных процессах студентов, дополнить их изучением эмоциональной сферы и выявить гендерные различия.

Таблица 2 – Результаты Рисуночного теста Р. Сильвер у иностранных студентов

Шкала теста/ Уровень в % от количества испытуемых	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Умение выбирать	31	46	23
Умение комбинировать	18	64	18
Умение выражать представления	19	58	23
Шкала эмоционального состояния	32	64	4
Шкала образа «Я»	54	42	4
Шкала оценки чувства юмора	41	57	2

Анализ данных таблицы 2 показал, что большинство иностранных студентов (от 46% до 64%) продемонстрировали средний уровень познавательных умений и творческих способностей при выполнении задания на воображение. При этом 31% студентов показали высокий уровень развития умения выбирать содержание или идею рисунка и истории (креативность). Это отражается в активности воображения, способности к абстракции, хорошей проработке идеи. Вместе с тем почти четверть выборки студентов (23%) обладают низким уровнем умений выбирать и выражать представления в рисунке и истории, что проявилось в копировании стимульных рисунков, стереотипных образах объектов, не связанных друг с другом по смыслу, размеру и расположению на листе, отсутствию взаимодействия между ними.

Результаты анализа данных показали, что 64% иностранных студентов ПсковГУ испытывали нейтральное эмоциональное состояние, о чем говорят рисунки с изображением персонажей с амбивалентными характеристиками, с противоречивым или неясным смыслом, а также без определенного эмоционального содержания. 32% испытуемых находились в положительном эмоциональном состоянии, изобразив счастливых, успешных персонажей, дружественные отношения между ними, любовь и заботу. Только

4% студентов испытывали отрицательное эмоциональное состояние, которое проявилось в рисунке и рассказе с одинокими, печальными, фрустрированными персонажами.

По сравнению с выборкой русских студентов, обучающихся в ПсковГУ, эмоциональное состояние иностранцев носит более нейтральный характер: соответственно 41,6% и 64%. У иностранных студентов в меньшей мере проявились как положительные (32% иностранцев, 42,1% русских), так и отрицательные состояния (4% иностранцев, 14,2% русских) [2].

Рисунки студентов и истории к ним позволили определить наличие чувства юмора и его типы. Самым часто встречающимся типом юмора у иностранных студентов обоих полов оказался амбивалентный нейтральный юмор (52,40 % юношей и 52,17% девушек), при котором перспективы развития ситуации на рисунке и в рассказе представляются как амбивалентные или неясные. 35,19% юношей и 39,13% девушек проявили умеренно положительный, жизнеутверждающий юмор, когда изображенный на рисунке персонаж преодолевает препятствия, либо финал ситуации для него благоприятен. Остальные типы юмора («черный», уничижительный, самоуничижительный и положительный игривый) в данной выборке представлены незначительно. У девушек присутствует положительный игривый юмор и отсутствует «черный» юмор, а у юношей наоборот.

Рисунок 1 – Средние значения показателей теста Р. Сильвер у юношей и девушек

Как можно заметить по рисунку 1 все средние значения показателей по тесту Сильвер у девушек выше, чем у юношей, однако статистически значимые гендерные различия выявлены только по трем шкалам: умение комбинировать (U=391.000), умение выражать представления в рисунке или истории (U=427.000), шкала оценки образа «Я» (U=381.500).

Групповое проведение тестов с последующим обсуждением позволили студентам отрефлексировать свои когнитивные и эмоциональные особенности, сделать выводы относительно скорости и логичности мышления, а также характера эмоциональных состояний, свойств и качеств личности.

Список использованной литературы:

1. Василев, В.К. Рефлексия как прикладная проблема психологии // Культурно-историческая психология / В.К. Васильев. – 2016. – Т. 12. – № 3. – С. 217-225.

2. Киселева, Н.А. Особенности когнитивной и эмоциональной сфер пожилых женщин / Н.А. Киселева // Вестник ПсковГУ. Серия «Психолого-педагогические науки». Выпуск 11. – 2020. – С. 57-64.

3. Копытин, А.И. Методы и методики. Рисуночный тест Р. Сильвер для оценки когнитивной и эмоциональной сфер личности / А.И. Копытин // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 5. – С. 90-97.

4. Семёнов, И.Н. Вехи и логика развития рефлексивной психологии творчества на рубеже XX-XXI веков / И.Н. Семёнов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2012. – № 2-3. – С. 7-32.

5. Vasilev, V. Innovative didactical means for developing and assessing students' intellectual reflection in the high school education of genetics / V. Vasilev, T. Kolarova, I. Hadjiali // Biotechnology & Biotechnological Equipment. – 2010. – Vol. 24. – № 2. –P. 289-300.

Комарова А.В.
доцент, кандидат психологических наук,
alex_komarova@mail.ru
СПбПУ Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
Слотина Т.В.
доцент, кандидат психологических наук,
vladislava-97@mail.ru
ПГУПС Императора Александра I, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

УДК 37.015.3

ОБРАЗ СЕМЬИ В СОЗНАНИИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Исследование посвящено анализу образов семьи в сознании студентов. Оно включает рассмотрение общих представлений о семье, образа родительской и собственной семьи; счастливой и несчастливой. Проведен сравнительный анализ выделенных образов у студентов гуманитарного и технического направлений подготовки. Выявлено, что первая группа студентов воспринимает семью как пространство эмоциональной близости и поддержки, в то время как студенты второй группы склонны к прагматичному, функциональному и социально-ориентированному восприятию семейных отношений. Образы счастливой семьи у студентов в основном схожи, при этом студенты – гуманитарии называют чаще эмоциональные характеристики, студенты – технари используют разные понятия. Образы несчастливой семьи у студентов отличаются большим разнообразием: первая группа видит его через призму эмоциональных и этических нарушений, вторая группа как пространство социально-экономических трудностей.

Ключевые слова: семья, родительская семья, образ, студенты гуманитарного и технического направлений.

THE IMAGE OF FAMILY IN THE MINDS OF RUSSIAN STUDENTS

The research is devoted to the analysis of family images in the minds of students. It includes consideration of general ideas about the family, the image of the parent and own family; happy and unhappy. A comparative analysis of the selected images of students of humanitarian and technical fields of study is carried out. It was revealed that the first group of students perceives the family as a space of emotional closeness and support, while the students of the second group tend to a pragmatic, functional and socially oriented perception of family relations. Students' images of a happy family are mostly similar, with humanities students more often naming emotional characteristics, tech students using different concepts. Students' images of an unhappy family are very diverse: the first group sees it through the prism of emotional and ethical violations, the second group as a space of socio-economic difficulties.

Keywords: Family, Parental Family, Image, Students of the Humanities and Technical Fields.

Введение. Исследование образа включает в себя актуальные вопросы адекватного отражения, познания и понимания чего или кого-либо, поскольку универсальность этой категории позволяет характеризовать любой объект отражения, будь то образ жизни, природы или человека. Образ семьи – один из центральных образов, формирующихся в нашем сознании, учитывая функции, выполняемые семьей, особенно те, которые невозможно осуществить вне её. В современном обществе, в условиях динамичных социальных изменений, наблюдаются значительные преобразования и динамика в отношении к семье. Эти изменения формируют новое восприятие семьи у молодых людей, особенно у студентов. Они могут вызывать трудности в формировании идентичности и понимании своих ролей в семейных отношениях, что, в свою очередь, влияет на их эмоциональное и социальное становление.

Образ семьи формируется не только бессознательно в своей собственной семейной системе, но и под влиянием внешней ситуации, в том числе и политической. Как пишет А.А. Стреленко, в Европе происходит второй демографический переход, для которого характерны девальвация традиционной формы совместной жизни, одобрение того, что для роста и развития ребенка необязательно наличие обоих родителей [1]. По результатам социопсихолингвистического анализа, проведенного Т.В. Ицкович и М.М. Ицкович в России и Республике Беларусь фиксируется общие тенденции: сохранность ценности семьи в сознании молодежи и студенчества [2]. По другим данным, студенческая молодежь Республике Беларусь также придерживается традиционных семейных ценностей, институт брака и семьи для них является приоритетным. Однако основными причинами неготовности вступать в брак являются: материальное положение; нежелание брать на себя ответственность и ограничивать себя обязанностями [3].

В 2014 году закрепляется Концепция семейной политики в РФ на период до 2025 г., где в качестве приоритетов выступают «утверждение традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании, создание условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, повышения авторитета родителей в семье и обществе и поддержания социальной устойчивости каждой семьи» [4]. 16 июля 2025 года президентом России подписан приказ о поддержке «студенческих семей». Данный факт отчетливо демонстрирует актуальность и ценность вопросов, посвященных семьям, созданным обучающейся молодежью до 35 лет в очной или заочной форме.

Анализ эмпирического исследования, проведенного М.А. Кашиной, И.С. Клециной показывает, что модели семьи и семейных отношений государства и студентов совпадают по параметру формы семьи (полная семья с детьми), но отличаются по ее главной функции (репродуктивная функция против эмоционально-психотерапевтической). Студенты идеализируют семейные отношения, не видя роли и значения семьи для общества. Они не видят семью как долгосрочный социальный проект, не придают особого значения межпоколенным связям [4]. Обнаруженные в исследовании М.И. Розеновой семантические особенности образа семьи позволили выявить «зоны психологического напряжения» у студентов, которые согласуются с вышеизложенными выводами. Для современных студентов характерна избыточная идеализация и нереалистичность ожиданий [2]. В этой связи актуальным становится более детальное исследование образа семьи у современной молодежи. Вместе с тем, полноценное рассмотрение образа семьи в психологических исследованиях встречается редко, на данный момент существуют отдельные работы, не претендующие на использование разных групп методов диагностики и обработки результатов. Как правило, встречаются исследования готовности молодых людей к созданию семьи, ценности семьи, отношения к традиционной семьи и ряд других. Важно отметить, что в исследованиях В.Л. Ситникова предметом изучения являлись субъекты семейной системы (образ матери, отца, супругов, ребенка и т.д.), вне сомнения данные, полученные автором и его коллегами, внесли значительный вклад в данную проблематику [5].

Материал и методы. Целью нашего исследования является изучение образа семьи в сознании студентов гуманитарного и технического направлений обучения. В исследовании применены: метод цветовых метафор (И. Л. Соломин) для выявления эмоционального восприятия образа семьи через ассоциации с цветами; метод «семантических дифференциалов» (Ч. Осгуд) для исследования восприятия респондентами образов родительской и собственной семьи, а также авторская анкета «Что такое «Семья» для меня», который был разработан А.В. Комаровой и Ю.А. Зимаковой для сбора данных о представлениях респондентов о семье и семейных отношениях. В работе использован контент анализ, сравнительный – φ-критерий Фишера. Объект исследования: студенты гуманитарного и технического направлений обучения. Всего обследовано 77 респондентов.

Результаты и их обсуждение. Сравнительный анализ имплицитных представлений респондентов о семье показал, что студенты гуманитарного направления на достоверном уровне значимости чаще связывают семью с любовью, заботой и эмоциональной близостью, а студенты технических направлений чаще указывают на родственные связи, на хозяйственно бытовую сторону семьи. При этом метафорические определения чаще используют студенты технических направлений, в то время как неконкретные формулировки были даны исключительно студентами гуманитарного направления.

Выявлена склонность студентов гуманитарного направления рассматривать семью как пространство для саморазвития и профессиональной самореализации, сферу эмоциональных связей и как значимую часть своей идентичности и жизненной стратегии, где роль настоящего момента, обязанностей и личностных ценностей осознается более отчетливо. У студентов технических специальностей акцент смещен на прагматичные (например, материальное благополучие, домашнее хозяйство) и социально-ориентированные категории. При этом они чаще указывают категорию «ребенок» в образе семьи. Модальность образа семьи положительно-нейтральная.

При изучении образа счастливой семьи у двух групп респондентов выявлены черты сходства в определениях и отличия в равномерности распределения общего количества понятий. Студенты гуманитарного направления в своих ответах указывают, прежде всего, на эмоциональные, межличностные и этические понятия, в то время как студенты технических специальностей имеют более широкий спектр представлений, указывая в своих ответах сочетание рациональных, эмоциональных, и социально-функциональных понятий.

Образы несчастливой семьи у студентов гуманитарных и технических направлений обучения отличаются большим разнообразием. Гуманитарии чаще воспринимают проблемы семьи через призму эмоциональных и этических нарушений, таких как недоверие, неуважение, измена. В то время как технари, напротив, чаще видят проблемную семью как пространство социально-экономических трудностей. Для них значимы такие характеристики, как отсутствие поддержки, зависимости и бедность, которые они воспринимают как угрозу стабильности и устойчивости семейной системы.

Получены значимые различия в восприятии родительской и собственной семьи. При анализе представлений о родительской семье у гуманитариев ядром выступали шкалы, отражающие теплое и эмоционально близкое восприятие семьи («Родной – Чужой», «Любимый – Ненавистный»). Список представлений о собственной семье оказался значительно более широким и состоял из 8 шкал-понятий, что говорит об очень высоких ожиданиях в восприятии собственной семьи в этой группе выборки. Во второй группе респондентов ядром представлений о родительской семье стала шкала «Родной – Чужой», а ядром представлений о собственной семье – «Любимый – Ненавистный». Следует отметить, что по большинству шкал статистически значимых различий между гуманитариями и технарями не выявлено, за исключением шкал: «Расслабленный – Напряжённый», где студенты технического направления обучения в большей степени воспринимают родительскую семью как расслабленную и спокойную и «Родной – Чужой», где гуманитарии воспринимают супружескую семью как более родную.

Таким образом, студенты-гуманитарии воспринимают семью как пространство эмоциональной близости и поддержки, в то время как студенты второй группы склонны

к более прагматичному, функциональному и социально-ориентированному восприятию семейных отношений.

Заключение. Более глубокое понимание различий в восприятии семьи у студентов важно для создания программ, которые учитывали бы специфические потребности и взгляды каждой группы. Исследование связи образа семьи и ценностных ориентаций студентов позволит глубже понять, как они воспринимают семью, и какие аспекты этого восприятия являются наиболее значимыми. Это, в свою очередь, является важным критерием для разработки эффективных методов поддержки развития и адаптации студентов в условиях современных реалий.

Список использованной литературы:

1. Стреленко, А. А. Системно-ресурсная концепция социально-перцептивной детерминации родительско-детского взаимодействия : монография / А. А. Стреленко ; М-во образования Республики Беларусь, Учреждение образования "Витебский государственный университет имени П. М. Машерова". – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – 503, [1] с. : ил. – Библиогр.: с. 220–246. – ISBN 978-985-30-0095-5.

2. Розенова, М.И. Семантические особенности и зоны психологического напряжения в образе семьи у российских школьников, студентов и молодежи с высшим образованием / М.И. Розенова // Вестник практической психологии образования. – 2025. – 22(3) – 119–141. – URL: https://doi.org/10.17759/bppe.2025220308

3. Бедулина, Г. Ф. Ценностные ориентации студенческой молодежи в отношении семьи и брака в контексте демографической политики Республики Беларусь / Г.Ф. Бедулина // Высшая школа: проблемы и перспективы: Материалы 13-й Международной научно-методической конференции. В 3-х частях, Минск, 20 февраля 2018 года. Том Часть 2. – Минск: Государственное учреждение образования "Республиканский институт высшей школы", 2018. – С. 327-333. – EDN XNCCYX.

4. Кашина, М.А. Модели семьи и семейных отношений в государственных документах по семейной политике и в представлениях студенческой молодежи: точки соприкосновения и расхождения / М.А. Кашина, И.С. Клецина // Женщина в российском обществе. – 2021. – №2. – С. 47–64. – URL 10.21064/WinRS.2021.2.4

5. Ситников, В.Л. Образы супругов в сознании мужчин и женщин с разным стажем семейной жизни / В.Л. Ситников, Л.И. Доева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2017. – № 186. – С. 61-71.

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

УДК 378.096:94(476.5-25)“1918/2020”

РЕТРОФЛЕКСИВНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА (1918–2020 ГГ.)

Статья посвящена основным вехам в истории исторического факультета ВГУ имени П.М. Машерова с 1918 по 2020 г., его образовательным, научным и творческим достижениям за эти годы.

Цель исследования: раскрытие основных этапов в истории исторического факультета ВГУ имени П.М. Машерова с 1918 по 2020 г.

Ключевые слова: история, университет, исторический факультет, историческая наука.

A RETROFLEXIVE ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT HISTORICAL'S FACULTY OF THE VSU NAMED AFTER P.M. MASHEROV (1918–2020)

The article is devoted to the main milestones in the history of the Faculty of History of VSU named after P.M. Masherov from 1918 to 2020, its educational, scientific and creative achievements over these years.

Purpose of the study: to reveal the main stages in the history of the Faculty of History of VSU named after P.M. Masherov from 1918 to 2020.

Key words: history, university, faculty of history, historical science.

Введение. Историческому факультету ВГУ имени П.М. Машерова – более 100 лет. За эти годы на факультете сменилось несколько преподавательских и научных школ, выпущено более 2000 специалистов-историков.

Материал и методы. Опубликованные источники и архивные документы текущего характера по истории исторического факультета ВГУ имени П.М. Машерова с 1918 по 2020 г. Методы исследования: историко-описательный, историко-аналитический, исторического исследования.

Результаты и их обсуждение. История высшего исторического образования в Витебске начинается с 1 октября 1918 г., когда Витебский учительский институт (основан в 1910 г.) был преобразован в высшее учебное заведение, первое подобного типа в Беларуси, – Витебский педагогический институт. Организационно он состоял из трех циклов: словесно-исторического (105 человек), естественно-географического (95 человек) и физико-математического (87 человек).

В 1919 г. все пединституты были реформированы в институты народного образования (ИНО). В составе третьего отдела Витебского ИНО с 1919 г. появились четыре факультета, в их числе социально-исторический факультет. Первыми деканами социально-исторического факультета были К.Ф. Гахович (1921–1923 гг.) и С.А. Лясковский (1923–1924 гг.). Таким образом, витебский истфак и витебская историческая школа берут свое начало с 1919 г. Витебский истфак – первый факультет такого типа в республике. Ему в 2019 г. исполнилось ровно 100 лет. В 1921/1922 учебном году Витебский ИНО преобразуется в Витебский практический институт народного образования (ВПИНО). В этом же учебном году его социально-исторический факультет насчитывал 87 студентов. В 1922 г. 6 из 18 профессоров ВПИНО работали на социально-историческом факультете. В их числе доктор исторических наук, профессор П.Н. Ардашев, который читал лекции и проводил семинарские занятия со студентами по курсу новой и новейшей истории. Здесь же работали В.Н. Перцев, П.И. Тихомиров, В.Н. Ясинский, А.П. Сапунов, М.М. Бахтин, П.Н. Ильинский и другие. В мае 1924 г. ВПИНО преобразуется в Витебский высший педагогический институт (ВВПИ) с сохранением социально-исторического, физико-математического и биолого-химического факультетов (всего 430 студентов). В этом же году последовало решение о том, что в связи с нехваткой бюджетных средств все студенты и преподаватели Витебского ВВПИ переводятся в Минск, в Белгосуниверситет с нового учебного года.

В 1930 г. на старой материальной базе был восстановлен Витебский индустриально-педагогический институт (ВИПИ), с 1933 г. снова преобразованный в Витебский государственный педагогический институт (ВГПИ), которому в декабре 1934 г. было присвоено имя С.М. Кирова. В его составе в числе трех факультетов снова заработал уже чисто исторический факультет, с 1933 г. наряду с физико-математическим и естественным факультетами. За 11 лет (с 1930 по 1941 г.) Витебский пединститут выпустил 1362 специалиста. В их числе были историки.

В 1941 г. все прервала война. Заведующий кафедрой всеобщей истории, кандидат исторических наук П.А. Стародубец еще в 1940 г. был призван в ряды РККА, а с 1941 г. на фронт ушли многие преподаватели и студенты исторического факультета. Закончивший довоенный истфак ВГПИ им. С.М. Кирова учитель истории К.А. Абазовский стал летчиком и до конца лета 1944 г. совершил более 106 боевых вылетов. К этому времени

он уже был лейтенантом и командиром звена. Лично уничтожил 11 танков и 3 самолета. Погиб в октябре 1944 г. в воздушном бою, Герой Советского Союза посмертно.

2 октября 1944 г. в освобожденном Витебске Витебский пединститут им. С.М. Кирова возобновил свою работу в составе трех прежних факультетов. Так продолжалось до 27 июня 1955 г. В структуре исторического факультета в эти годы плодотворно работали кафедра истории СССР и кафедра всеобщей истории. В числе их заведующих и преподавателей можно назвать Н.В. Кочетова, Е.М. Ринбурга, И.Т. Козлова, В.А. Валхина, Г.А. Гречкина, Е.П. Антоненкова, Л.Б. Шалыт и многих других. С 1952/1953 учебного года кафедру всеобщей истории возглавила В.М. Горемыкина. Одно время историческим факультетом руководила Е.Э. Печуро, приехавшая в Витебск из Москвы. Также из Москвы приезжал читать лекции Л.И. Гинцберг, а из Минска – Г.М. Трухнов. В 1955 г. истфак Витебского пединститута им. С.М. Кирова был переведен в Могилевский педагогический институт и стал там основой могилевского истфака.

Возродился исторический факультет уже в составе Витебского госуниверситета имени П.М. Машерова только в 2001 г. и просуществовал 19 лет, до лета 2020 г. За эти годы витебский истфак выпустил более полутора тысяч студентов дневной и заочной форм обучения по таким востребованным и сегодня специальностям как «история и социально-политические дисциплины», «история», «история и обществоведческие дисциплины», «музейное дело и охрана памятников истории и культуры. Культурное наследие и туризм», «библиотековедение и библиография (с информационным обеспечением)», «теология».

На конец 2008-2009 учебного года исторический факультет объединял по дневной и заочной формам обучения около тысячи студентов по следующим специальностям:

Таблица 1 – Контингент студентов исторического факультета дневной формы обучения на 24.04.2009 г.

№ п/п	Специальность	Курс	Всего студентов	Бюджет	Внебюджет
1.	История. Социально-политические дисциплины	1	41	18	23
		2	74	25	49
		3	46	25	21
		4	43	23	20
		5	23	11	12
		Всего	**227**	**102**	**125**
2	История. Белорусский язык и литература	5	15	4	11
		Всего	**15**	**4**	**11**
3	Музейное дело и охрана историко-культурного наследия (культурное наследие и туризм)	1	41	9	32
		2	40	10	30
		3	55	15	40
		4	46	15	31
		5	43	16	27
		Всего	**225**	**65**	**160**
4	Теология. Сравнительное и историческое религиоведение	2	18	9	9
		4	20	14	6
		5	17	10	7
		Всего	**55**	**33**	**22**
		Всего по факультету	**522**	**204**	**318**

Таблица 2 – Контингент студентов исторического факультета заочной формы обучения на 24.04.2009 г.

№ п/п	Специальность	Курс	Всего студентов	Бюджет	Внебюджет
1.	История.	1	45	10	35
		2	83	19	64
		3	33	13	20
		4	54	14	40
		5	65	15	50
Всего			**280**	**71**	**209**
2	Библиотековедение и библиография (информационное обеспечение)	1	39	15	24
		2	64	15	49
		3	47	9	38
		4	32	10	22
Всего			**182**	**49**	**133**
Всего по факультету			**462**	**120**	**342**

В числе преподавателей витебского истфака 2001–2020 гг., работавших исключительно результативно в преподавании и воспитании будущих специалистов, НИР и НИРС на его трех кафедрах (истории Беларуси, всеобщей истории и мировой культуры, социально-политических дисциплин) хотелось бы назвать докторов наук и профессоров А.В. Русецкого, В.А. Космача, И.В. Мандрика, Т.В. Котович, М.А. Слемнева, кандидатов наук, доцентов и старших преподавателей Г.Н. Яковлеву, Л.А. Моторову, Н.Н. Пархимовича, Н.В. Величко, Р.В. Тимофеева, Т.С. Бубенько, А.Н. Дулова, И.В. Николаеву, А.П. Косова, Н.С. Моторову, Е.В. Давлятову, Э.И. Рудковского и многих других. Деканами исторического факультета в это время были профессор В.А. Космач (2001–2009, 2016–2020 гг.) и доцент В.М. Шорец (2009–2016 гг.). Многие выпускники витебского истфака стали известными историками и специалистами, успешно возглавляют сегодня трудовые коллективы, а Г.Г. Краско и Н.С. Моторова защитили докторские диссертации и успешно передают свои знания молодым историкам. Завершает работу над докторской диссертацией А.П. Косов. За года работы истфака проведены десятки международных и республиканских конференций, опубликованы сотни монографий и научных статей, студенты и преподаватели стали участниками и организаторами множества воспитательных, волонтерских, культурна-массовых и спортивных мероприятий.

В будущем хотелось бы написать солидную монографию, посвященную 100-летней деятельности исторического факультета в Витебском пединституте (с 1918 г.) и Витебском государственном университете имени П.М. Машерова (1995 г.). Справедливости ради следует сказать, что кафедры общественно-гуманитарного и исторического профилей были и есть еще в трех других вузах г. Витебска (Витебском государственном технологическом университете, Витебской государственной академии ветеринарной медицины, Витебском государственном медицинском университете), а также в Полоцком государственном университете. Но лидирующую роль в высшем историческом образовании в г. Витебске и на Витебщине в 1918–2020 гг. сыграл исторический факультет Витебского госуниверситета, преподаватели и студенты которого с сентября 2020 г. влились в состав факультета гуманитаристики и языковых коммуникаций ВГУ имени П.М. Машерова. В составе факультета работает кафедра истории и культурного наследия, которая продолжает и преумножает дело и славу исторического факультета. Возможно, со временем, Витебский истфак возродится.

Список использованной литературы:

1. Віцебскі дзяржаўны універсітэт імя П.М. Машэрава. Падзеі. Людзі. Лесы / пад рэд. А.У. Русецкага, А.М. Дарафеева. – Віцебск, 1998. – 224 с.
2. Космач, В.А. Гісторыя гісторыкаў / В.А. Космач // Мы і час. – 2003. – № 9.
3. Острога, В.А. Развитие научных и образовательных центров по Новой и Новейшей истории в Белорусской ССР. 1919 – 1991. Мн.: РИВШ, 2016. – 428с.
4. Университетоведение: Предпосылки создания и история развития Витебского государственного университета имени П.М. Машерова: краткий курс лекций / сост.: А.Н. Дулов, Д.В. Юрчак и др. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – 50 с.

Коткова М.И.
магистрант,
kotkova.masha@inbox.ru,
Соболевская Е.А.
магистрант,
sokatya18@gmail.com
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9:331.101.3

РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕТОДИКИ КАК ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И ПЕРЕСАМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Данная статья посвящена теоретическому обоснованию рефлексивных методик в качестве эффективного инструмента психологического сопровождения личности в условиях динамичного рынка труда. В центре исследования находится анализ возможностей рефлексивных практик для решения ключевых задач профессионального развития: успешной адаптации к изменяющимся условиям, преодоления кризисов профессиональной идентичности и осознанного построения карьерной траектории.

Ключевые слова: рефлексивные методики, профессиональная адаптация, пересамоопределение, профессиональные вызовы, психологическое сопровождение, карьерное развитие.

REFLECTIVE METHODS AS TECHNOLOGIES FOR SUPPORTING PROFESSIONAL ADAPTATION AND SELF-DETERMINATION

This article is devoted to the theoretical justification of reflective methods as an effective tool for psychological support of individuals in a dynamic labor market. The study focuses on the analysis of the potential of reflective practices for addressing key professional development challenges: successful adaptation to changing conditions, overcoming professional identity crises, and consciously constructing a career trajectory.

Keywords: reflective methods, professional adaptation, self-determination, professional challenges, psychological support, career development.

Введение. Современный этап социально-экономического развития, характеризующийся такими чертами, как глобализация, цифровая трансформация и нестабильностью рынка труда, привел к кардинальному пересмотру традиционных моделей профессионального пути личности. Уходящая в прошлое концепция «профессия на всю в жизнь» сменяется необходимостью многократного профессионального переопределения в течение активной жизни человека. Данный процесс, известный в психологии как непрерывное образование и смена карьеры, порождается ряд острых психологических проблем, связанных с адаптацией к новым профессиональным ролям и среде, а также

с глубоким личностным кризисом, сопровождающим утрату прежней профессиональной идентичности.

В этом контексте профессиональная адаптация перестает быть единовременным событием на старте карьеры и превращаются в непрерывный процесс интеграции в изменяющиеся условия деятельности. Параллельно, профессиональное пересамоопределение становится не исключением, а нормой, требующей от личности готовности к переосмыслению своих компетенций, ценностей и жизненных целей. Однако существует арсенал психолого-педагогического сопровождения, в частности, классические методы профориентации, зачастую оказываются недостаточно эффективными для работы со взрослыми людьми, находящимися в ситуации вынужденной или осознанной смены профессиональной траектории. Они направлены преимущественно на первичный выбор, но не на сопровождение сложных, внутренне противоречивых процессов перестройки «Я-концепции».

Таким образом, возникает основной противоречие между объективной потребностью общества и личности в технологиях поддержки непрерывного профессионального развития и недостаточной теоритической разработанностью и систематизацией таких технологий в психологической науке, которые были бы направлены на активизацию внутренних, личностных ресурсов человека для успешного преодоления кризисов профессионального становления.

Разрешение данного противоречия видится в обращении к категории рефлексии, понимаемой как способность личности к осознанному самоанализу, переосмыслению оснований свое деятельности и проектированию новых путей развития. В отличии от внешних инструментов поддержки, рефлексия запускает внутренние механизмы саморегуляции и смыслообразования, что делает её ключевым ресурсом для преодоления профессиональных трудностей. Однако, несмотря на признание важности рефлексии, потенциал конкретных рефлексивных методик как целенаправленного психологического сопровождения процессов адаптации и пересамоопределения остается недостаточно систематизированным в современной научной литературе.

Целью исследования является описание рефлексивных методик, позволяющих личности успешно преодолевать вызовы профессиональной адаптации и осуществлять осознанное пересамоосознание в условиях динамично изменяющегося рынка труда.

В работе применены теоретические методы, в частности методы анализа и синтеза научных подходов к изучению рефлексивных процессов, сравнительно-сопоставительный анализ рефлексивных практик, а также систематизация данных современных исследований в области психологии профессионального развития.

Рефлексия в современной психологической науке рассматривается как системообразующий компонент психической регуляции деятельности, обеспечивающий осознанное построение и коррекцию поведенческий моделей в профессиональной сфере [1, с. 124]. Её практическая ценность раскрывается через конкретные методики, эффективность которых подтверждается эмпирическими исследованиями. Одной из наиболее разработанных технологий является ведение структурированного рефлексивного дневника, где фиксация профессиональных ситуаций осуществляется по схеме «контекст – действия – результат – альтернативная стратегия». Данная методика позволяет не только анализировать прошлый опыт, но и формировать индивидуальный банк успешных поведенческих паттернов для будущего применения [1, с. 215].

Особого внимания заслуживает методика проспективной рефлексии, направленной на проектирование профессионального будущего. Современные исследования подтверждают эффективность техник карьерного моделирования и сценарного планирования в условиях нестабильности трудового рынка. Эти практики позволяют личности не только адаптироваться к текущим требования профессиональной среды, но и активно формировать собственную карьерную траекторию, учитывая как объективные возможности рынка труда, так и субъективные профессиональные предпочтения [1, с. 227].

Для работы с глубинными установками и ценностными противоречиями в профессиональном самоопределении эффективно применяется методика рефлексивного самоотчета в групповом консультировании. В рамках этой практики специалисты последовательно анализируют критические инциденты, фокусируясь на трех аспектах: когнитивном (анализ принятых решений), эмоциональном (осознание переживаний) и поведенческом (оценка действий и их последствий) [2, с. 78]. Этот подход способствует не только личному росту, но и развитию профессиональной рефлексии как устойчивого качества.

В контексте современных вызовов рынка труда особую значимость приобретают методики, направленные на развитие карьерной адаптивности – способности проактивно управлять своей профессиональной траекторией. Исследования демонстрируют, что комплексное применение рефлексивных практик, таких как анализ сильных сторон и ценностей, проектирование карьерных сценариев и регулярная самооценка компетенций, является надежным предиктором успешного профессионального самоопределения и психологического благополучия в условиях нестабильности [3, с. 108]. Таким образом, рефлексивные методики трансформируются из инструмента ситуативного анализа в технологию стратегического управления профессиональным развитием.

Для работы с профессиональными кризисами успешно применяется методика «рефлексивного анализа переломных моментов». Данная техника представляет собой структурированный процесс реконструкции и детального разбора ключевых ситуаций карьерного выбора, которые стали поворотными в профессиональной биографии личности. Затем осуществляется многоуровневый анализ каждого случая с рассмотрением обстоятельств и контекста ситуации, альтернативных вариантов выбора, фактора влияния как внешних, так и внутренних, эмоционального состояния в момент принятия решения, а также последствий и получаемого опыта. Особое значение имеет этап выявления повторяющихся паттернов, поскольку анализ серии переломных моментов позволяет обнаружить устойчивые схемы принятия решений, личные установки и характерные стратегии поведения в кризисных ситуациях. Важным аспектом методики является ее ориентированность не только на анализ будущего, поскольку понимание собственных поведенческих паттернов позволяет специалисту более осознанно выстраивать дальнейшую профессиональную траекторию и разрабатывать превентивные стратегии поведения в потенциально кризисных ситуациях [4, с. 156].

Основываясь на работах по психологии профессионального развития, выделяется методика «Рефлексивного баланса», направленная на системный анализ и гармонизацию различных аспектов профессиональной деятельности через оценку четырех ключевых векторов развития: операционально-деятельностного (совершенствование навыков и компетенций), ценностно-смысловой (соответствие деятельности профессиональным ценностям и убеждениям), коммуникативного (эффективность взаимодействия с коллегами и клиентами) и перспективного (реализация карьерных устремлений и планов) [5, с. 147]. Данная методика позволяет не только фиксировать текущее состояние профессионального развития, но и отслеживать динамику изменений, своевременно корректируя индивидуальную траекторию роста.

Значительный потенциал в контексте профессионального развития содержит техника «Профессиональных рефлексивных сессий», представляющая собой структурированный процесс групповой рефлексии, организованной в формате регулярных встреч. Методика предполагает последовательное обсуждение профессиональных кейсов участников по определенному алгоритму, включающему этапы презентации ситуаций, анализ ключевых факторов влияния, выявление альтернативных стратегий поведение и проектирования оптимальных решений [5, с. 150]. Особую эффективность данная практика демонстрирует в условиях организационных изменений, способствуя не только индивидуальному профессиональному росту участников, но и формированию общей

корпоративной культуры, основанной на принципах непрерывного обучения и взаимного профессионального обогащения.

Для решения задач профессиональной адаптации и профилактики выгорания продуктивно применяется методика «Рефлексивного картирования профессионального пространства», ориентированная на визуализацию и анализ текущей профессиональной ситуации человека. Практическая реализация методики предполагает создание индивидуальных карт, отражающих основные компоненты профессиональной среды: зоны успешности и компетентности, области профессиональных затруднений, ресурсные источники развития и потенциальные риски. Последующий анализ созданных карт позволяет выявить диспропорции в распределении профессиональных усилий, идентифицировать дефицитарные аспекты профессиональной деятельности и разработать сбалансированную программу профессионального совершенствования [5, с. 153].

Таким образом, значение рефлексивных методик в современном профессиональном мире невозможно переоценить. Они трансформируются из вспомогательного инструмента психологического сопровождения в ключевую технологию стратегического управления профессиональным развитием. Рефлексивные практики обеспечивают личности возможность не просто адаптироваться к изменениям, а активно формировать свою карьерную траекторию, осознанно преодолевать кризисы и выстраивать профессиональное будущее, соответствующее личностным ценностям и устремлениям.

Список использованной литературы:

1. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – Москва : Институт психологии РАН, 2018. – 424 с.

2. Штроо, В.А. Рефлексивные практики в групповом консультировании сотрудников, переживающих организационные изменения / В.А. Штроо, Л.В. Базалева // Консультативная психология и психотерапия. – 2021. – Т. 29, № 1. – С. 70–89.

3. Hirschi, A. Contemporary career orientations and career self-management: a meta-analysis / A. Hirschi, J. Koen // Journal of Vocational Behavior. – 2021. – Vol. 130. – P. 103–115.

4. Семенов, И.Н. Психология рефлексии в профессиональном самоопределении / И.Н. Семенов. – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2021. – 318 с.

5. Поваренко, Ю. А. Технологии рефлексивного сопровождения профессионального развития // Мир психологии. – 2020. – № 3. – С. 145-156.

Кравец Ю.А.
студентка,
europa.yulya@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 373.2.011.3-051

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены результаты исследования, которое направлено на выявление эффективности разработанной игровой программы по развитию воображения у детей старшего дошкольного возраста. Экспериментальная работа подтвердила, что целенаправленное использование игр и творческих упражнений способствует значительному повышению уровня творческого воображения и оригинальности образов у дошкольников.

Ключевые слова: воображение, старший дошкольный возраст, игровая деятельность, творчество, диагностика воображения, развивающая программа.

DEVELOPMENT OF IMAGINATION IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN PLAY ACTIVITIES

The article presents the results of a study aimed at identifying the effectiveness of a specially developed game program for the development of imagination in children of senior preschool age. Experimental work confirmed that the targeted use of games and creative exercises contributes to a significant increase in the level of creative imagination and originality of images in preschoolers.

Keywords: imagination, senior preschool age, play activity, creativity, imagination diagnostics, developmental program.

Введение. Современная система дошкольного образования находится в процессе постоянного обновления, что обусловлено стремительными изменениями в обществе и новыми вызовами времени. Одной из ключевых задач, стоящих перед педагогической наукой и практикой, является формирование творческой, гибкой и инициативной личности, способной к нестандартному мышлению и активному преобразованию окружающей действительности. В этом контексте развитие воображения у детей дошкольного возраста приобретает особую значимость, поскольку именно эта психическая функция лежит в основе креативности, познавательной активности и способности к проектированию возможного будущего.

Способность к воображению не дается человеку от рождения; она складывается и совершенствуется в детские годы благодаря различным видам активности. Л.С. Выготский выделял ключевую роль воображения в процессе познания. Он считал, что эта способность помогает ребенку преодолевать ограниченность чувственного опыта, конструируя неизвестные ранее образы и умозаключения [2]. В возрасте 5-7 лет у дошкольников наблюдается качественный сдвиг: воссоздающее воображение постепенно перерастает в творческое, что создает благоприятную почву для целенаправленной педагогической работы.

Тем не менее, при осознании всей значимости этого вопроса, в реальной образовательной практике зачастую возникает разрыв между богатым потенциалом дошкольников и недостатком продуманных, системных подходов к его раскрытию в детских садах. Многие занятия остаются формальными и построенными на повторении, а их содержание слабо соотносится с игрой, которая является главным видом деятельности для ребенка.

Согласно позиции Д.Б. Эльконина, именно игра формирует «зону ближайшего развития» для всех сторон психики, и в наибольшей степени это касается воображения [5]. В игровом процессе ребенок осваивает работу со смыслами, учится выходить за рамки наглядной ситуации, соблюдать правила и выстраивать собственный вымышленный мир. Такие формы игр, как сюжетно-ролевые, режиссерские и игры по правилам, представляют собой естественный и мощный инструмент не только для оценки, но и для продуктивного развития творческого начала у ребенка.

Целью данного исследования является изучение специфики и доказательство эффективности развития фантазии у старших дошкольников. В качестве основного инструмента в исследовании использовались специально организованные игровые сессии, включая сюжетно-ролевые, режиссерские игры и игры с правилами, которые служат эффективным средством для оценки и развития детского творчества. На первом этапе работы были решены следующие задачи: подбор диагностических методик, соответствующих возрасту детей, оценка исходного уровня развития воображения и разработка программы, направленной на его активизацию. Эффективность этих мер была проверена на контрольном этапе.

Практическая ценность работы подтверждена положительными результатами программы «Волшебное настроение». Данная программа готова к применению в дошколь-

ных учреждениях для системного развития творческих способностей детей и совершенствования учебно-воспитательной практики [2].

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад №39» г. Орши. В нем приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста (средний возраст 5,7 лет), разделенные на экспериментальную (n=20) и контрольную (n=20) группы. Для диагностики уровня развития творческого воображения использовались методики «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко и «Неполные фигуры» Е. Торренса. На формирующем этапе с экспериментальной группой была реализована развивающая программа «Волшебное настроение», включающая сюжетно-ролевые, творческие и дидактические игры, упражнения на импровизацию и сочинительство. Занятия проводились 1-2 раза в неделю. После завершения программы был проведен контрольный срез с использованием тех же методик.

Результаты и их обсуждение. На констатирующем этапе исследования с целью выявления исходного уровня развития воображения был проведен первичный диагностический срез в контрольной и экспериментальной группах. Результаты, полученные с помощью методики «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко, показали, что в экспериментальной группе 45% детей продемонстрировали низкий уровень развития творческого воображения. Их рисунки характеризовались примитивностью, шаблонностью и зачастую представляли собой бессюжетные узоры или схемы. Средний уровень показали 25% дошкольников: их работы были схематичными, лишенными деталей и часто повторяли друг друга.

Высокий уровень, для которого характерны оригинальные и детализированные образы, продемонстрировали 30% детей. В контрольной группе распределение оказалось схожим: 30% (низкий), 35% (средний) и 35% (высокий уровень). Качественный анализ результатов позволил выявить общие тенденции: дети с низким уровнем часто испытывали трудности с принятием задачи, игнорируя предложенную фигуру или используя ее лишь как формальный повод для рисования. Преобладали изображения простейших объектов: шариков, мячиков, облаков.

Методика Е. Торренса «Неполные фигуры», направленная на оценку креативности и способности «видеть целое раньше частей», подтвердила эти данные. Количество оригинальных, нестереотипных изображений в экспериментальной группе составило 4, а в контрольной – 3. Большинство детей использовало геометрические фигуры стандартно: круг ассоциировался с солнцем или мячом, квадрат – с домом, треугольник – с крышей. Эта тенденция, наблюдавшаяся в обеих группах, выявила недостаток гибкости воображения и подтвердила необходимость формирующего эксперимента.

После реализации программы «Волшебное настроение» мы провели контрольный срез. Его результаты выявили положительную динамику исключительно в экспериментальной группе. По методике О.М. Дьяченко доля детей с высоким уровнем развития воображения возросла с 30% до 55%, а с низким – сократилась более чем втрое (с 45% до 15%). Количество детей со средним уровнем также увеличилось с 25% до 30%, что говорит об общей положительной динамике развития группы. Качественные изменения были особенно заметны: в рисунках детей появились сюжеты, детализация и оригинальность. Например, неопределенная фигура могла быть дорисована не просто как «цветок», а как «волшебный цветок, исполняющий желания в саду фей», с прорисованными лепестками, лицом и фоном.

Наиболее ярко эффективность программы продемонстрировала методика Торренса. Количество оригинальных изображений в экспериментальной группе возросло с 4 до 12. Если на констатирующем этапе круг чаще всего становился солнцем, то на контрольном – он превращался в «планету в кольцах», «бинокль капитана» или «колесо времени». Квадрат использовался не только как дом, но и как «телевизор с новой передачей», «аквариум с экзотической рыбкой» или «робот-помощник». Эти результаты

указывают на развитие способности к дивергентному мышлению и преодоление инерционности в создании образов.

В контрольной группе, где не проводились специальные занятия, статистически значимой динамики выявлено не было. Отсутствие изменений в контрольной группе (методики Дьяченко и Торренса) доказывает, что положительные сдвиги в экспериментальной группе являются следствием целенаправленного педагогического вмешательства. Для математического подтверждения достоверности сдвигов был применен Т-критерий Вилкоксона. Полученные эмпирические значения (Тэмп = 28 для уровня творческого воображения и Тэмп = 15 для уровня креативности) оказались в зоне значимости ($p < 0.05$), что статистически доказывает эффективность проведенной формирующей работы.

Обсуждение результатов позволяет сделать вывод, что разработанная программа «Волшебное настроение», основанная на интеграции различных видов игр (сюжетно-ролевых, дидактических, игр-драматизаций) и творческих упражнений, создала условия для активизации воображения. Регулярное использование открытых заданий, поддержка нестандартных решений и благоприятная психологическая атмосфера помогли раскрыть творческие способности детей. Эти результаты согласуются с теорией Выготского и Эльконина, согласно которой игра является основным условием развития высших психических функций, в том числе воображения.

Заключение. Исследование подтвердило: целенаправленная игровая деятельность является действенным инструментом развития воображения старших дошкольников. Теоретическая значимость работы состоит в конкретизации и эмпирическом подтверждении ключевых положений культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории игры Д.Б. Эльконина о природе творческого воображения.

Экспериментально установлено, что игра формирует уникальное психологическое пространство, в котором естественным образом возникает противоречие между имеющимся опытом ребенка и его потребностью в новых впечатлениях. Это противоречие становится движущей силой развития воображения. Реализованная в программе «Волшебное настроение» модель опосредованного обучения доказала свою эффективность: вместо прямого инструктажа развитие происходит через создание насыщенной игровой среды и тактичное руководство деятельностью детей.

Практическая результативность программы подтверждена достоверными положительными изменениями по данным диагностики. Эти результаты имеют важное значение для современного дошкольного образования, указывая на необходимость пересмотра традиционных подходов к развитию творческих способностей. Вместо специальных занятий акцент должен смещаться на интеграцию развивающих технологий в естественную игровую деятельность. Внедрение программы «Волшебное настроение» в дошкольных учреждениях позволяет эффективно выполнять требования образовательных стандартов по развитию личности ребенка.

Список использованной литературы:

1. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – Москва : Мозаика-Синтез, 2021. – 128 с.

2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург : Питер, 2022. – 96 с.

3. Короткова, Е.А. Развитие воображения у детей 5-7 лет в игровой деятельности / Е.А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 2023. – № 5. – С. 34-41.

4. Торренс, Е.П. Диагностика творческого воображения детей дошкольного возраста / Е.П. Торренс // Психологическая диагностика. – 2020. – № 2. – С. 15-24.

5. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва : Юрайт, 2024. – 359 с.

Кравченко Д.Д.
студент,
bortkodanskill@yandex.ru
Крестьянинова Т.Ю.
доцент, кандидат биологических наук,
auta@bk.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9:316.6

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА (ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ЕГО КОРРЕКЦИЯ)

Статья посвящена проблеме психологической подготовки среднего медицинского персонала в контексте профессионального выгорания.

Ключевые слова: Профессиональное выгорание, дистресс, психологическая подготовка, резильентность, компасонное выгорание.

ON THE ISSUE OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF MIDDLE MEDICAL PERSONNEL (PROFESSIONAL BURNOUT AND ITS CORRECTION)

The article addresses the issue of psychological preparation for middle-level medical personnel in the context of professional burnout

Keywords: Professional burnout, distress, psychological preparation, resilience, compassion fatigue.

Введение. Термин «выгорание» в современной психологии был впервые систематически изучен и введен в научный оборот американской исследовательницей Кристиной Маслач (Christina Maslach) в 1970-х-1980-х годах. Она определила выгорание как состояние эмоционального, физического и интеллектуального истощения, которое развивается в результате хронического стресса на рабочем месте [2]. Маслач, совместно со своими коллегами, такими как Susan E. Jackson и Майкл Лейтоном, разработала Maslach Burnout Inventory (MBI) – один из наиболее широко используемых инструментов для оценки выгорания. Их работы, опубликованные в журнале Journal of Occupational Behaviour, заложили основу для понимания выгорания как профессионального явления, особенно в «помогающих» профессиях, таких как медицина и образование. Исследования Маслач подчеркнули роль организационных факторов (перегрузка, отсутствие контроля) в возникновении выгорания и предложили стратегии профилактики через улучшение рабочих условий.

Ранние упоминания концепции выгорания можно найти у других исследователей. Например, израильская психолога Айяла Пинс (Ayala Pines) в 1970-х годах использовала термин «выгорание» в контексте стресса среди социальных работников. Герхард Фрейденбергер (Herbert Freudenberger), психиатр, описал выгорание как "состояние эмоционального истощения" у врачей-волонтеров в 1974 году. Однако именно Маслач формализовала его как многокомпонентный синдром и связала с эмпирическими измерениями.

В русскоязычной психологии выгорание начали изучать в 1980-х–1990-х годах, ссылаясь на работы Маслач. Например, в России и странах СНГ исследования проводились в рамках клинической и организационной психологии, часто с адаптацией MBI. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) внесла выгорание в Международную классификацию болезней (ICD-11) в 2019 году как проблему здоровья, связанную с работой [6].

Выгорание не только подрывает физическое здоровье – вызывая бессонницу, гипертонию и иммунодефицит, – но и эмоциональное благополучие, превращая призвание

в источник страданий. Эти специалисты, чья роль незаменима в повседневном уходе, часто остаются в тени: они видят больше страданий пациентов, чем врачи, но получают меньше ресурсов для самоподдержки.

Однако выгорание – не неизбежность. Современная психология предлагает эффективные стратегии профилактики и преодоления, основанные на четырех ключевых механизмах: развитии резильентности (способности к восстановлению), эмоциональном регулировании (техниках управления чувствами), когнитивных стратегиях (переосмыслении негативных установок) и социальной поддержке (коллаборации с коллегами и руководством). Эта статья посвящена психологической подготовке среднего медицинского персонала к борьбе с выгоранием. Мы разберем теоретические основы, практические упражнения и реальные кейсы, чтобы помочь специалистам не только выстоять, но и обрести профессиональную стойкость. В конечном итоге, инвестиции в психическое здоровье медработников – это инвестиции в качество здравоохранения для всех нас.

Средний медперсонал – это «фронтлайн» здравоохранения: они проводят часы у постели пациента, выполняют рутинные процедуры, сталкиваются с болью, смертью и эмоциональными всплесками пациентов и родственников. В условиях пандемий, нехватки персонала и бюрократической нагрузки стремительно возрастает риск профессионального выгорания.

Обращая внимания на отчёты ВОЗ за 2024 год, около 60% медиков, которые участвуют в процессе оказания паллиативной помощи испытывают признаки стресса, а доля выгорания достигает 50%, что на 20% выше, чем в других областях здравоохранения. Это связано с постоянным контактом с темами смерти, утраты и беспомощности пациентов. Исследования показывают, что без психологической подготовки работники рискуют «компассонным выгоранием» – состоянием, когда эмпатия приводит к истощению. Средние работники, которые работаю в усиленном режиме или частые ночные смены, сталкиваются с моральной дистресс – это стойкое негативное состояние стресса, возникающее, когда нагрузка превышает ресурсы человека и вызывает физическое или психологическое неудовлетворение. Часто сопровождается тревогой, раздражительностью, усталостью и снижением работоспособности. В отличие от эустресса (положительного стресса), дистресс обычно приводит к ухудшению самочувствия и здоровья [7].

СПВ не возникает стремительно здесь и сейчас, оно накапливается под влиянием множества факторов: 1. Эмоциональная перегрузка. Ежедневный контакт с страдающими пациентами вызывает эмпатийное истощение. 2. Организационные факторы. Нехватка времени, переработки и отсутствие поддержки от руководства усугубляют ситуацию. В России и странах СНГ, по данным Минздрава, средняя нагрузка на медсестру – 15–20 пациентов в смену, что вдвое превышает рекомендации ВОЗ. 3. Личные факторы. Женщины, составляющие 90% среднего медперсонала, более уязвимы из-за совмещения работы с семьёй. Возраст 30–50 лет – пик риска, когда карьерные амбиции сталкиваются с рутиной. 4. Системные проблемы. Низкая зарплата, отсутствие карьерного роста, а также нехваткой «вспомогательного» персонала способствуют чувству недооценённости. В развивающихся странах, включая Беларусь, дефицит психологической помощи в медучреждениях оставляет работников без поддержки.

Во время пандемии COVID-19 стресс усилился: многие медсестры сообщали о чувстве вины и изоляции. Последствия оказались крайне тяжелыми: увеличился риск ошибок (до 30% по данным BMJ), выросла текучесть кадров и снизилось качество ухода, что сказывается на пациентах – они получают менее эмпатичную и более болезненную помощь.

Психологическая подготовка – ключ к преодолению выгорания у среднего медперсонала. Она не только сохраняет здоровье работников, но и улучшает уход за пациентами, укрепляя систему здравоохранения. Без подготовки работники рискуют депрессией и уходом: по данным ВОЗ (2023), текучесть среди медсестёр 20-30% ежегодно.

Психологическая подготовка – это комплекс мер, направленных на укрепление эмоциональной стойкости, повышает осознанность, укрепляет навыки самопомощи

и командного взаимодействия. Она включает обучение техникам управления стрессом, эмпатией и саморегуляции, опираясь на доказательные подходы, такие как когнитивно-поведенческая терапия (КПТ). Данная статья анализирует необходимость такой подготовки, её компоненты и эффективность, с акцентом на практическое применение для среднего медперсонала [5]. Данные из исследований (Mehta et al., 2024) подтверждают, что профилактические программы снижают риск выгорания на 30-50%. Они не только минимизирует эти риски, но и усиливает «холистический» аспект, т.е. заключается в комплексном подходе к улучшению качества жизни пациента, который включает заботу не только о физическом состоянии, но и о его психологическом, социальном и духовном благополучии. Это значит, что помощь направлена на полную поддержку человека, а не только на лечение болезни, и включает облегчение боли и других симптомов, а также решение психологических и духовных проблем, связанных с заболеванием.

К основным механизмам психологической подготовки среднего медицинского персонала для преодоления профессионального выгорания относят: развитие резильентности (это способность быстро адаптироваться к стрессовым ситуациям и восстанавливаться после них, не теряя эффективности); адаптивность (обучение гибкости – умению быстро перестраиваться под меняющиеся условия); восстановление после стрессов (акцент на восстановлении. Включает паузы для размышлений о позитивных аспектах и физический отдых [3].

Цель эмпирического исследования заключалась диагностике профессионального выгорания у средних медицинских работников, а также проведение коррекционно-профилактических мероприятий.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе УЗ «Городокская ЦРБ». В исследовании приняли участие 60 человек, возрасте 22-55 лет. В общении с экспериментатором испытуемые держались свободно, спокойно, серьезно относились к поставленным задачам.

Для проявления исследования применялся следующий диагностический инструментарий:

1. Шкала субъективного благополучия В.В. Бойко.

Цель: измерить эмоциональный компонент благополучия человека, оценивая его переживания в диапазоне от позитивных (оптимизм, уверенность) до негативных (подавленность, раздражительность).

2. Опросник на выгорание MBI, адаптирован Н.Е. Водопьяновой [7].

Цель: диагностика синдрома профессионального выгорания путем измерения его трех основных компонентов: эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений. Адаптация направлена на более точное выявление уровня выгорания у специалистов, с последующей возможностью определения общего индекса перегорания.

Результаты и их обсуждение. На диагностическом этапе были получены средние оценки по шкале субъективного благополучия В.В. Бойко, что свидетельствует о низкой выраженности качества. Лица с такими оценками характеризуются умеренным субъективным благополучием, серьезные проблемы у них отсутствуют, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Это характерно для большинства, 45 человек (75%).

Результаты опросника на выгорание MBI, адаптирован Н.Е. Водопьяновой, показывают, что 27 человек (45 %) средних медицинских работников в той или иной степени подвержены профессиональному выгоранию или же находятся в пограничном состоянии.

Исходя из результатов диагностического этапа были проведены следующие коррекционно-профилактические мероприятия: проведение деловой игры среди средних медицинских работников, групповые занятия с использованием метафорических карт, тренинг на развитие резильентности. Коррекционно-профилактические мероприятия состояли из 10 занятий, после чего было проведено повторное тестирование, где были

получены положительные результаты. По шкале субъективного благополучия В.В. Бойко 51 человек (85 %) показали хороший показатель благополучия. Результаты опросника на выгорание MBI, адаптирован Н.Е. Водопьяновой, показывают, что только 12 человек (20 %) средних медицинских работников подвержены профессиональному выгоранию. Комплексная работа в данной области показала хороший результат.

Заключение. В эпоху растущих требований к здравоохранению психологическая подготовка среднего медицинского персонала – медсестер, фельдшеров и других специалистов – становится ключевым инструментом в борьбе с профессиональным выгоранием. Как показал анализ определений Маслач, ВОЗ и российской статистики, выгорание представляет собой синдром, приводящий к эмоциональному истощению, деперсонализации и снижению эффективности, что угрожает не только индивидуальному благополучию работников, но и качеству медицинской помощи пациентам. Хронический стресс на рабочих местах усугубляет проблемы, требуя целенаправленных профилактических мер [8].

Внедрение стратегий развития резильентности, эмоционального регулирования, когнитивных техник и социальной поддержки способно значительно снизить риски выгорания. Эти подходы, основанные на эмпирических исследованиях, позволяют персоналу адаптироваться к высокозатратной работе, сохраняя эмпатию и мотивацию. Интеграция программ обучения в рутинную практику здравоохранения – от индивидуальных тренингов до организационных инициатив – открывает путь к устойчивому благополучию.

Однако успех зависит от междисциплинарного подхода: сочетания психологических интервенций с системными изменениями в медицинских учреждениях.

Список использованной литературы:

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2017. – 336 с.

2. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди борются с перенапряжением на работе / К. Маслач, С.Э. Джексон, М.П. Лейтес; пер. с англ. Е. Рачинской. – М.: Планета, 2020. – 448 с.

3. Куликов, Л.В. Психологическая резилиентность и преодоление выгорания у медицинского персонала / Л.В. Куликов // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40, № 5. – С. 45–62.

4. Буднева, Т.В. Психологические механизмы преодоления эмоционального выгорания у среднего медицинского персонала: дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Буднева. – М., 2021. – 185 с.

5. Холодов, В.И. Профилактика синдрома выгорания в медицинской профессии / В.И. Холодов, А.А. Яковенко // Вестник Российской академии медицинских наук. – 2022. – Т. 77. – № 3. – С. 198–210.

6. Целуева, О.В. Эмоциональное регулирование и социальная поддержка как факторы преодоления профессионального выгорания у медсестёр / О.В. Целуева // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1. – С. 112–125.

7. ВОЗ. Руководство по охране психического здоровья персонала в системе здравоохранения / Всемирная организация здравоохранения; пер. с англ. под ред. И.И. Иванова. – Минск: БелСЭ, 2018. – 287 с.

8. Мамась, А. Н. Направленность личности и жизнестойкости врачей / А.Н. Мамась, Т. Е. Косаревская – Текст : электронный // Репозиторий ВГУ имени П. М. Машерова. – URL: https://rep.vsu.by/handle/123456789/3809 (дата обращения: 8.11.2025). – Электрон. версия ст. из: https://rep.vsu.by/browse?type=author&value=%D0%9A%D0%BE%D1%81%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%2C+%D0%A2.+%D0%95.Фундаментальные и прикладные проблемы стресса : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 16-17 апреля 2013 г. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – С. 174-177.

Краско И.В.
специалист по социальной работе,
kraskoirichka@gmail.com
ГУ «Глубокский социальный пансионат “Вишневый”»,
г. Глубокое, Республика Беларусь

УДК 376-056.34:004:[028+003]

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ И ЧТЕНИЮ ЛЮДЕЙ С ПСИХИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье анализируются возможности применения информационных технологий (ИТ) для обучения письму и чтению людей с психическими особенностями в условиях социальных пансионатов Республики Беларусь на примере ГУ «Глубокский социальный пансионат «Вишневый»). Рассматриваются системные проблемы этой категории лиц и роль межведомственного взаимодействия в их сопровождении. Представлена классификация ИТ-средств, адаптированная под специфику различных нарушений, и разработаны практические рекомендации для специалистов по социальной работе, направленные на социальную интеграцию и абилитацию.

Ключевые слова: социальная работа, психические особенности, информационные технологии, обучение грамотности, социальная интеграция.

TEACHING WRITING AND READING TO PEOPLE WITH MENTAL DISABILITIES USING INFORMATION TECHNOLOGY

This article analyzes the potential of using information technology (IT) to teach writing and reading to people with mental disabilities in social care facilities in the Republic of Belarus, using the example of the Glubokoye Social Care Home "Vishnevyi" as a case study. The article examines the systemic challenges facing this category of individuals and the role of interdepartmental collaboration in supporting them. A classification of IT tools adapted to the specific needs of various disabilities is presented, and practical recommendations for social work professionals aimed at social integration and habilitation are developed.

Keywords: social work, mental disabilities, information technology, literacy training, social integration.

Введение. Современная социально-демографическая ситуация в Республике Беларусь, как и во всем мире, характеризуется устойчивым вниманием к проблеме психического здоровья. Как показывают исследования А.Б. Ходжаева и И.Н. Мороз, несмотря на умеренную тенденцию к снижению, уровень общей заболеваемости психическими расстройствами и расстройствами поведения остается значительным и в 2022 году составил 3353,0 случая на 100 тыс. населения [1]. В структуре заболеваемости ключевое место занимают непротические, связанные со стрессом расстройства (745,9 на 100 тыс. нас.), расстройства психологического развития (501,3) и расстройства настроения (120,8) [1].

Для людей с такими особенностями процесс освоения базовых социальных навыков, к которым безусловно относится грамотность (письмо и чтение), сопряжен с непреодолимыми барьерами. Трудности концентрации, абстрактного мышления, социальной коммуникации и мотивации приводят к их исключению из полноценной образовательной, а впоследствии – профессиональной и общественной жизни. Это формирует замкнутый круг социальной эксклюзии: невозможность освоить грамотность ограничивает доступ к информации, трудоустройству, социальным сервисам и усиливает стигматизацию.

В этом контексте задача обучения грамоте трансформируется из чисто образовательной в социально-реабилитационную. Ее решение требует комплексного, междисциплинарного подхода, где ключевую координирующую роль играет институт социальной работы. Современные информационные технологии (ИТ) выступают здесь не просто как учебное пособие, а как мощный инструмент для абилитации, социализации и преодоления изоляции.

Материал и методы. Материалом выступили научные публикации, нормативно-правовые документы по изучаемой проблеме. Применяемыми методами, используемыми в ходе изучения заявленной проблемы, являются теоретический анализ социально-психологической литературы, логические методы исследования, а также изучение опыта работы государственного учреждения «Глубокский социальный пансионат «Вишневый».

Результаты и их обсуждение. Люди с психическими особенностями (расстройствами аутистического спектра, умственной отсталостью, шизофренией, тревожными и депрессивными расстройствами) сталкиваются с комплексом взаимосвязанных проблем при попытке освоить грамотность. Эти трудности носят не столько академический, сколько социально-адаптационный характер:

- когнитивные – нарушения памяти, внимания, восприятия, трудности с абстракцией и логикой;
- коммуникативные – сниженная потребность в общении, непонимание социальных контекстов;
- эмоционально-волевые – низкая мотивация, быстрая истощаемость, тревожность, негативизм;
- стигматизация – низкая самооценка, страх неудачи, социальная изоляция.

Эти барьеры приводят к тяжелым социальным последствиям: невозможности прочитать инструкцию, заполнить квитанцию, написать заявление о приеме на работу или понять официальное письмо. Таким образом, неграмотность становится прямым путем к маргинализации, бедности и полной зависимости от помощи других.

Для преодоления этих глубоких социальных последствий в Беларуси выстроена система поддержки, основанная на законодательной базе. Помощь таким людям регламентируется рядом законов: «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь», «Об оказании психиатрической помощи», «Об обращении граждан и юридических лиц», а также «Кодексом об образовании». Ключевым понятием в социальной и образовательной практике является «особенности психофизического развития» (ОПФР) – термин, объединяющий широкий спектр нарушений, включая психические расстройства и расстройства поведения [2].

Помощь оказывается в системе межведомственного взаимодействия:

Система здравоохранения – диагностика, лечение, диспансерное наблюдение. (Психиатрические службы, психоневрологические диспансеры).

Система образования – коррекционно-педагогическая помощь, обучение по адаптивным программам. (Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), интегрированные и специальные классы).

Система социальной защиты – социальное сопровождение, реабилитация, поддержка в быту и трудоустройстве. (Территориальные центры социального обслуживания населения (ТЦСОН), отделения дневного пребывания для инвалидов).

Эффективность работы этих разрозненных систем напрямую зависит от координации, которую обеспечивает социальный работник. Его ключевая роль заключается в организации действий этих служб применительно к нуждам конкретного человека. Задачи социального работника: выявление потребности, мотивация клиента, организация взаимодействия специалистов и помощь в интеграции приобретенных навыков в повседневную жизнь.

В современном мире мощным инструментом, которым пользуется социальный работник для выполнения этих задач, становятся информационные технологии. В контек-

сте социальной работы информационные технологии (ИТ) – это совокупность технических и программных средств, используемых для компенсации ограничений жизнедеятельности, расширения коммуникативных возможностей и повышения самостоятельности человека в социальной среде.

Виды ИТ, применяемых в социально-педагогическом сопровождении:

- специализированное ПО и приложения: тренажеры письма, интерактивные азбуки, программы-синтезаторы речи;
- онлайн-платформы и ресурсы: генераторы заданий, виртуальные классы, образовательные порталы;
- аппаратные средства: компьютеры, планшеты, интерактивные доски, сенсорные панели;
- средства альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК): программы на основе PECS для невербальных клиентов.

Выбор технологий должен осуществляться социальным работником и многопрофильной командой (педагогом, психологом и врачом), исходя из индивидуальных потребностей и структуры расстройств клиента.

Таблица 1 – Рекомендации по применению ИТ-средств в социально-педагогической работе

Вид психической особенности	Ключевые социальные барьеры	Рекомендуемые ИТ-средства	Обоснование выбора
Расстройства аутистического спектра (РАС)	Трудности в общении, неприятие перемен и потребность в визуальной поддержке.	Приложения для создания визуальных расписаний (First Then Visual Schedule), коммуникационные программы с PECS (PECS IV+).	Снижают тревожность, создают предсказуемую среду, дают инструмент для выражения потребностей, что является основой для дальнейшего обучения.
Умственная отсталость, тяжелые когнитивные нарушения	Трудности с абстракцией, необходимость многократного повторения, ведущая деятельность – игровая.	Простые интерактивные тренажеры с элементами геймификации («Azbuka Pro»), программы с пошаговой анимацией письма [3; 4].	Обучение через игру повышает мотивацию. Многократное повторение без отрицательной реакции со стороны программы. Наглядность упрощает понимание.
Шизофрения, шизотипические расстройства	Нарушения мышления, снижение энергии и мотивации (апатия), социальная изоляция.	Онлайн-генераторы прописей («Chikipooki» [5]), программы-тренажеры с минималистичным дизайном («Грамотей»).	Позволяют организовать деятельность в безопасной, контролируемой среде. Поэтапное выполнение заданий дает чувство достижения. Можно заниматься дистанционно.
Тревожные и депрессивные расстройства	Низкая самооценка, страх ошибки, высокая истощаемость	Приложения с мягкой системой поощрений и возможностью работать в собственном темпе (мобильные тренажеры письма) [5].	Минимизируют стресс от оценки. Возможность делать незаметно для других. Постепенное усложнение заданий помогает вернуть веру в свои силы.

Выбор конкретного ИТ-инструмента из представленного спектра является лишь первым шагом, успех же его применения целиком зависит от последующего системного внедрения в процесс социального сопровождения, которое включает в себя следующие взаимосвязанные этапы:

1. Диагностика запроса и возможностей. На этом первоначальном этапе специалист всесторонне оценивает не только структуру нарушений клиента, но и его сохранные

функции, уровень мотивации и технологической грамотности. Ключевая задача – понять, для решения каких конкретных бытовых и социальных задач клиенту нужны навыки (например, прочитать SMS, расписаться в документе или заполнить простую анкету), чтобы дальнейшая работа имела практическую цель.

2. Организация междисциплинарного взаимодействия. Основываясь на результатах диагностики, социальный работник выступает в роли координатора, привлекая к работе узких специалистов: дефектолога для разработки методики обучения, психолога для работы с мотивационной и эмоциональной сферой, а при необходимости – IT-консультанта для подбора и адаптации технических средств.

3. Интеграция технологии в повседневную жизнь. Чтобы избежать ситуации «обучения ради обучения», выбранный цифровой инструмент должен быть немедленно встроен в решение актуальных бытовых задач клиента. Это означает, что параллельно с освоением приложения происходит отработка его использования в реальном контексте: создание напоминаний о приемах лекарств, чтение вывесок на улице с помощью камеры смартфона или написание сообщений родственникам в мессенджере [6; 7].

4. Создание поддерживающей среды и работа со страхом. Внедрение технологии сопровождается постоянной психологической поддержкой, направленной на снижение тревоги и страха ошибки. Важно культивировать среду, где ошибка воспринимается как естественная часть процесса обучения, а любые, даже самые малые успехи – отмечаются и поощряются, что способствует росту самооценки.

5. Обеспечение непрерывной поддержки. На предыдущих этапах закладывается основа для использования технологии, а здесь обеспечивается ее устойчивость. Клиенту предоставляется постоянный доступ к технической и методической помощи, чтобы гарантировать, что он не столкнется с трудностями в одиночку и не бросит использование инструмента. Недостаточно просто установить программу – нужно быть готовым курировать ее использование на протяжении всего времени.

6. Адвокация и распространение успешного опыта. Завершающий этап направлен на масштабирование положительных результатов. Социальный работник, обобщив успешный кейс, может инициировать создание групп взаимопомощи для обмена опытом между клиентами, проводить просветительские семинары для членов их семей и продвигать использование адаптивных технологий в рамках своего учреждения, помогая преодолевать стигму и стереотипы [6; 7].

Заключение. Информационные технологии являются не просто вспомогательным учебным средством, а современным, мощным инструментом социальной работы. Они позволяют перейти от пассивной поддержки людей с психическими особенностями к активной их абилитации и интеграции в общество. Обучение письму и чтению с помощью ИТ решает не образовательную, а жизненную задачу: вернуть человеку чувство собственного достоинства, самостоятельность и возможность быть услышанным. Дальнейшее развитие этого направления требует тесного сотрудничества социальных служб, системы образования и IT-сектора для создания доступной, персонализированной и социально-ориентированной цифровой среды для самых уязвимых категорий граждан.

Список использованной литературы:

1. Ходжаев, А.Б. Динамика первичной и общей заболеваемости психическими расстройствами и расстройствами поведения населения Республики Беларусь / А.Б. Ходжаев, И.Н. Мороз // Медицинский журнал. – 2024. – №4. – С. 35-46.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : с изм. и доп. по состоянию на 1 сент. 2023 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2023. – 400 с.

3. Тиринова, О.И. Прописи с анимацией. 1 класс / О.И. Тиринова. – Минск: Аверсэв, 2021. – 48 с.

4. Свириденко, В.И. Пропісі з анімацыяй. 1 клас / В.І. Свірыдэнка, В.І. Цірынава. – Мінск: Аверсэв, 2021. – 48 с.
5. Об организации работы по социальному сопровождению семей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития: инструктивно-методическое письмо М-ва труда и соц. защиты Респ. Беларусь от 15.05.2020 № 5-12/П-425 // Эталон – Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2024.
6. Рощина, И.В. Использование информационных технологий в преподавании русского (белорусского) языка и литературы / И.В. Рощина. – Минск: МОНРО, 2022. – 5 с.
7. Кулагина, Е.В. Использование информационных технологий на уроках письма на I ступени общего среднего образования / Е.В. Кулагина // [Сборник материалов конференции]. – Витебск, 2023. – С. 100-103.

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 316.624.3:159.922.736.3

БУЛЛИНГ КАК ИНДИКАТОР ОТСУТСТВИЯ ЭМПАТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена психологической проблеме буллинга, которая негативно воздействует на построение межличностных отношений в старшем дошкольном возрасте. Представлен теоретический анализ буллинга среди дошкольников, особенности и различия проявления агрессии в дошкольных и школьных учреждениях. Понимание необходимости формирования просоциального поведения у детей дошкольного возраста является важным критерием эффективности предотвращения буллинга в дошкольном учреждении. Обосновывается важность разработки психолого-педагогической коррекционной программы по профилактике буллинга в дошкольной образовательной среде как предупреждение дошкольной травли.

Ключевые слова: буллинг, агрессивное поведение, просоциальное поведение, эмпатия, эмпатическое воспитание, дошкольный возраст, профилактика.

BULLYING AS AN INDICATOR OF THE ABSENCE OF EMPATHETIC EDUCATION IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

The article is devoted to the psychological problem of bullying, which has a negative impact on the construction of interpersonal relations in the older preschool age. The theoretical analysis of bullying among preschoolers, the features and differences in the manifestation of aggression in preschool and school institutions is presented. Understanding the need to form pro-social behavior in preschool children is an important criterion for the effectiveness of preventing bullying in a preschool institution. The article substantiates the importance of developing a psychological and pedagogical correction program for bullying prevention in preschool educational environment as a prevention of preschool bullying.

Keywords: bullying, aggressive behavior, prosocial behavior, empathy, empathic education, preschool age, prevention.

Введение. В последнее время наблюдается увеличение агрессивности детей, начиная с дошкольного возраста. Многие причины этой проблемы могут быть предотвращены на этапе пребывания ребенка в детском учреждении. Однако зарождение детсадовского буллинга становится толчком к такому распространенному явлению как школьный буллинг.

Буллинг – травля со стороны сверстников, то есть – агрессивное поведение, которое осуществляется регулярно с целью умышленного причинения вреда, как физического, так и морального, другому человеку. *Травля (жарг.* буллинг – англ. *bullying)* – это система детского насилия, которая осуществляется в основном в границах учебных заведений, использующиеся детьми для выплеска своих накопившихся негативных импульсов. Исследования в области буллинга появились относительно недавно, однако агрессивное поведение является предтечей травли в образовательной среде. В свою очередь, развитие и формирование эмпатии является важной деталью просоциального поведения, так как способствует гармонизации общественной среды. Для этого необходимо, чтобы дети понимали для чего и когда она должна быть проявлена и задействована.

Просоциальное поведение включает широкий спектр действий, направленных на благо и оказание поддержки окружающим, таких как взаимодействие, утешение, обмен сведениями, оказание помощи. Эти действия совершаются по собственной инициативе, а не по принуждению. В их основе лежат такие качества, как эмпатия, сострадание, забота и альтруизм. Проявления просоциального поведения можно наблюдать уже в раннем детстве, и они претерпевают определенные изменения по мере развития человека. Например, в возрасте от полутора до двух лет младенцы начинают проявлять эмпатию, делиться вещами и реагировать на эмоциональное состояние других людей. Развитое понимание чужих чувств оказывает благоприятное воздействие на социальную компетентность детей, совершенствуя навыки, необходимые для установления и поддержания просоциальных отношений как в дошкольном возрасте, так и на протяжении всей жизни. Научные исследования подтверждают, что дети, обладающие лучшим пониманием эмоций, демонстрируют более высокий уровень просоциального поведения и пользуются большей симпатией среди сверстников. Как и другие формы социального поведения, просоциальное поведение формируется под влиянием семейного окружения, общества в целом, культурных норм, взаимодействия со сверстниками и наставниками [1].

Цель – теоретический анализ проблемы агрессии и эмпатии.

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. В результате исследований психологов отмечается, что агрессивные дети выходят из семей, где в основе заложена жестокость, уничижительное отношение к ним, практикуются с частой периодичностью физические наказания. Впоследствии, такие дети усваивают подобные способы разрешения конфликтов и взаимодействия. В браке такие дети применяют через характерный воспитательный стиль отрепетированные способы и методы разрешения споров, передавая своим детям такую модель поведения. На возникновение агрессивного поведения у детей влияют многие *факторы,* такие как семейное окружение, социальная среда, средства массовой информации, в которых наблюдаются негативные действия, влекущие в дальнейшем за собой подкрепление и развитие агрессии. Среди наиболее частых причин, провоцирующих агрессию, можно выделить следующие: конкуренция за главенствующую роль, потребность во внимании, а также нанесение ущерба самооценке ровесника [1].

Несмотря на разнообразие факторов, вызывающих агрессию у детей, их объединяет общая характеристика – недостаток внимания к чувствам и потребностям других, неспособность видеть и понимать другого. Сосредоточенность на собственных переживаниях, ожидание враждебности со стороны окружающих мешают ребенку воспринимать другого во всей его полноте и целостности, испытывать чувство близости и единства

с ним. Вследствие этого, для таких детей затруднительно проявление сочувствия, сопереживания или содействия.

Проявления агрессии в дошкольных и школьных учреждениях имеют *различия*. В детском саду буллинг, как правило, носит индивидуальный характер и совершается детьми, не имеющие достаточного уровня осознанности и предварительного планирования своих действий, что отличает их от школьников, у которых травля часто организуется группой детей. Дошкольной травле свойственны эпизодичность и отсутствие чувства вины, не разрабатываются сложные сценарии травли и нет предвкушения ее результатов, в то время как для школьного возраста характерна обдуманность и целенаправленность. У дошкольников плохо развита произвольность, следовательно, они не могут рассчитать силу и последствия своих действий. В отличие от младших школьников особенностью проявления дошкольниками насильственных действий является факт вовлечения в свои конфликты и переживания родителей, воспитателей, что важно учитывать при разработке системы мер по предупреждению буллинга у дошкольников.

Просоциальные действия играют важное значение для построения крепких межличностных связей, предотвращения травли и оказания помощи в социальной интеграции тем, кто пережил травматический опыт. N. Eisenberg определяет *просоциальное поведение* как действия, направленные на благополучие окружающих, в виде сочувствия, моральных принципов и чувства ответственности, а не на корыстных мотивах. С самого рождения ребенок наделен потенциалом к сопереживанию, что позволяет ему устанавливать эмоциональную связь с окружающими (M. L. Hoffman). Однако развитие этой врожденной способности зависит от взаимодействия с окружающей средой в процессе роста и обучения. В частности, дети, воспитывающиеся в атмосфере любви и понимания, чаще проявляют просоциальное поведение (D. Zhou и др.).

Многие психологи убеждены, что эмпатия является основополагающим элементом, определяющим просоциальное поведение. Э*мпатия* рассматривается, как способность распознавать эмоции другого человека, проявлять внимание к его эмоциональному состоянию и эмоционально реагировать на его переживания. В более широком смысле, эмпатия – это социально-психологическое качество личности, включающее в себя комплекс способностей, позволяющих индивиду выражать свое отношение к объекту и субъекту эмпатии. Это включает в себя способность эмоционально откликаться на чужое горе, определять эмоциональное состояние другого человека и ставить себя на его место, постигая его мысли, чувства и действия, а также умение использовать стратегии взаимодействия, направленные на облегчение страданий другого человека [2].

Акцент на проблемах буллинга и развитии просоциального поведения, особенно в раннем возрасте, наиболее полно объясняется в рамках теории оперантной обусловленности. Согласно этой теории, агрессивное поведение имеет тенденцию к повторению, если подкрепляется материальными или социально значимыми вознаграждениями.

В дошкольном возрасте просоциальное поведение детей проявляется в их отношениях со сверстниками, в готовности помочь в трудной ситуации, поделиться игрушками. Взаимодействие между детьми дошкольного возраста во время игры и общения, способствует формированию просоциального поведения.

Однако нет единого мнения относительно того, какие психологические изменения вместе со сверстниками сопутствуют формированию особенностей просоциального поведения у дошкольников. В какой-то степени просоциальное поведение является частью общей социальной стратегии, способствующей созданию дружеских связей [3]. Любые формы взаимодействия должны быть нацелены не на достижение личных целей, а на оказание безусловной помощи другим. Благодаря этому у дошкольника будет развиваться внутреннее эмоциональное отношение и сопереживание по отношению к другим, развивающие в последовательности просоциальные мотивы поведения.

По мере взросления дети становятся все более зависимыми от социальных отношений со сверстниками и продолжают развивать свои социальные навыки через взаимо-

действие с другими. Так как ведущим видом деятельности у дошкольников является *игра,* то можно сказать, что она помогает им выражать эмоции, экспериментировать с социальными ролями, понимать их, учиться придерживаться правил. В возрасте 3–4 лет у детей развиваются основные составляющие сопереживания, эмоционального сознания и морального. В возрасте 5 лет у дошкольников развивается чувство моральной ответственности, понимание действия, которые мотивированы разными намерениями [4; 5].

В нынешней образовательной парадигме первостепенное значение приобретает разработка психолого-коррекционных и профилактических мер для противодействия травле в детских садах. Данные программы должны быть сосредоточены на предотвращении агрессии среди воспитанников и базироваться на комплексном подходе, охватывающем работу не только с детьми, но и с преподавательским составом, администрацией и семьями.

Для решения проблемы буллинга в дошкольном учреждении можно обратиться к международному опыту психологов и педагогов. Например, английская программа СЕБС направлена *на развитие эмоциональных знаний* у детей (от 3 до 11 лет).

В рамках этой программы выделяются 5 ключевых элементов, которые развиваются взрослыми: самоосознание – выявление проблемы, определение чувств, взятие ответственности (например, «Я чувствую так, потому что…», «Я чувствую»; сопереживание – признание и понимание чувств, которые испытывают другие, поиск компромисса для обеих сторон; умение управлять – управление собственными чувствами, понимание своей очередности (ожидание очереди); мотивация – желание в первую очередь не оправдывать себя в конфликтной ситуации и винить другого в этом, а стремиться к урегулированию конфликта с разработкой целей и плана его достижений; социальные навыки – умение извиняться, слушать, готовность постоять за себя, умение принимать извинения.

Развитие этих навыков важно преподавать детям комплексно, для этого можно использовать театрализованные формы обучения, например, разыгрывание народных либо авторских сказок с конфликтами, меняясь ролями и ставя друг друга на места сказочных героев. Сказки должны быть небольшими и с простыми сюжетами, чтобы дети могли легко воспринимать информацию, учиться эмоциональной грамотности, понимать разные точки зрения. Педагог-воспитатель подключает в работу с дошкольниками игры, которые позволят снизить враждебную реакцию, сформировать правильную реакцию на проблемную ситуацию, развить эмпатию и терпимость, снизить агрессию у дошколят, а также упражнения в качестве профилактики буллинга.

Для оказания помощи агрессивному ребенку необходимо провести тщательное наблюдение за его поведением и выявить причины агрессии. Поддержка и понимание со стороны взрослых играют ключевую роль в процессе помощи агрессивному ребенку, поэтому важно установить с ним контакт, понять его эмоциональное состояние и выявить факторы, вызывающие негативные эмоции. Также необходимо для таких детей создать безопасную и поддерживающую атмосферу для выражения своих чувств и эмоций; научить контролю негативных проявлений агрессии, способам решения конфликтных ситуаций; помочь ребенку развить навыки саморегуляции и управления своими эмоциями.

Заключение. Проведенный анализ литературы по проблематике буллинга позволил выявить специфику и характерные особенности проявления среди дошкольников. В отличие от школьников, дети дошкольного возраста проявляют насильственное поведение по отношению к своим сверстникам чаще индивидуально, с ярко выраженной эмоциональной окраской и внезапными проявлениями, не отличающиеся продуманностью. Исходя из выше сказанного, феномен буллинга, причиной которого является агрессия, характеризуется деструктивностью характера.

Причины буллинга в детском возрасте многочисленны и часто связаны с домашней обстановкой. Дети могут вымещать злость на окружающих через агрессию из-за проблем дома, недостатка поддержки и заботы. Часто ребенок сам подвергается буллингу

дома и это поведение проявляется в детском саду. В этот же период происходит формирование дружеских связей, складываются игровые группы с постоянными участниками, дети учатся выражать симпатию и распознавать эмоции как свои собственные, так и окружающих. Это способствует развитию социальных, познавательных и эмоциональных навыков. Следовательно, взрослые заботясь о повышении коэффициента интеллекта, упускают из виду развитие коэффициента эмоциональности, эмпатии (психологический феномен, позволяющий чувствовать и отражать эмоции другого человека).

Буллинг как в школе, так и в детском саду является важной проблемой, так как дети подвергаются процессу физической и вербальной виктимизации, имеет негативные последствия для всех его участников, поэтому программы раннего вмешательства необходимы для предотвращения буллинга.

При создании программы по предупреждению данного явления проводятся упражнения, направленные на снижение агрессивных и враждебных реакций, обучение безопасным способам выражения гнева и агрессии, а также формирование навыков эффективного общения, конструктивного разрешения споров, повышения эмпатийного отношения к окружающим, гармонизации межличностных отношений со сверстниками, понимания и умения находить общий язык с окружающими. Если ситуацию оставить без контроля, то унижения жертвы могут только усилиться, поэтому решенная проблема буллинга на ранних этапах поспособствует защите психики дошкольника и пресечению его дальнейшего развития. Так, развитие просоциального поведения у детей выступает важным фактором, предотвращающим негативное воздействие со стороны сверстников и повышающим психологический комфорт. Развитие эмпатии у ребенка способствует эмоциональному реагированию на чувства других, правильному распознаванию эмоционального состояния и оказанию реальной помощи.

Таким образом, исследование проблемы травли среди детей дошкольного возраста является актуальной с каждым днем, имеет теоретическую и практическую значимость для психологов, педагогов, воспитателей, детей и родителей, которые столкнулись с этим явлением, а также негативным отношением к личности ребенка. Поэтому развитие просоциального поведения служит как предупреждением детского буллинга; также направлено на формирование социальных навыков, саморегуляции, развитие эмоционального интеллекта, что является необходимым шагом в решении этой проблемы.

Список использованной литературы:

1. Кухтова, Н.В. Предикторы просоциального поведения в современных исследованиях: межкультурный аспект: монография / Н.В. Кухтова [и др.]; под ред. Н.В. Кухтовой. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – 170 с. – URL : https://rep.vsu.by/handle/123456789/20875 (дата доступа 29.10.2025).

2. Кухтова, Н.В. Психология просоциального поведения в современных исследованиях : монография / Н.В. Кухтова. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – 161 с. – https://rep.vsu.by/handle/123456789/29122 (дата доступа 29.10.2025).

3. Смирнова, Е.О. Психологические основания нравственного воспитания дошкольников / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова // Психолог в детском саду. – 2007. – № 2. – С. 81–92.

4. Vlachou, M. Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence / M. Vlachou, E. Andreou, K. Botsoglou, E. Didaskalou // Educational Psychology Review. – 2011. – Vol. 23, № 3. – P. 329–358.

5. Hoffman, M. L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice / M. L. Hoffman. – New York: Cambridge Univ. Press, 2000. – 342 p.

Крутик И.Ю.
ira.krutik@mail.ru,
Оршанский горрайотдел по чрезвычайным ситуациям
учреждения «Витебское областное управление МЧС»
г. Орша, Республика Беларусь

УДК 159.9.07:159.942

ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В статье рассматриваются определения эмоционального интеллекта с точки зрения отечественных и зарубежных ученых. В ходе исследования описываются сходства и отличия структуры эмоционального интеллекта в работах отечественных и зарубежных авторов. В работе проводится сравнительный анализ структур эмоционального интеллекта на примере отечественной и зарубежной науки.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, управление эмоциями, компоненты эмоционального интеллекта, самосознание, саморегуляция, социальное сознание, социальные навыки.

THE CONCEPT AND STRUCTURE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN HOME AND FOREIGN SCIENCE: A COMPARATIVE ANALYSIS

The article examines definitions of emotional intelligence from the perspective of domestic and foreign scholars. The study describes similarities and differences in the structure of emotional intelligence as presented in the works of domestic and foreign authors. A comparative analysis of emotional intelligence structures is conducted using examples from domestic and foreign scientific literature.

Keywords: emotional intelligence, emotion management, components of emotional intelligence, self-awareness, self-regulation, social awareness, social skills.

Введение. В современном мире проблема в выражении своих эмоций и понимании эмоций других стоит достаточно остро, поэтому общество проявляет большой интерес ко всему, что описывает эти явления. Одно из них – эмоциональный интеллект. Именно он помогает лучше понимать и управлять своими эмоциями, что повышает уровень уверенности в себе, в принятии решений, адаптации к различным изменениям. Немаловажную роль эмоциональный интеллект играет в понимании эмоций других людей, что способствует выстраиванию конструктивного диалога, построению межличностных отношений, а также контролированию собственных эмоций, избегая излишней импульсивности и конфликтов при общении с собеседником.

Эмоциональный интеллект (Emotional Intelligence или Emotional Quotient) – это способность распознавать эмоции, намерения, мотивацию, желания свои и других людей и управлять этим. Навык помогает решать практические задачи и достигать поставленных целей в жизни и на работе. Люди с развитым эмоциональным интеллектом умеют договариваться с другими людьми, принимать решения и правильно реагировать на негативные ситуации [4].

В психологии эмоциональный интеллект рассматривается как гибкое свойство личности индивида, которое обеспечивает сознательную регуляцию эмоций, умение считывать цели и потребности окружающих, распознавать истинные мотивы действий людей и верно реагировать на эмоциональные проявления собеседника [3].

Таблица 1 – Основные компоненты эмоционального интеллекта

Самосознание	умение понимать свои эмоции, их причины и то, как они влияют на поведение и мысли
Саморегуляция	способность управлять своими эмоциями, контролировать импульсы и адаптироваться к переменам
Социальное сознание	способность распознавать, осознавать и понимать чувства других людей, управлять ими, т.е. проявлять эмпатию. Уметь читать социальные сигналы и понимать групповую динамику
Социальные навыки	способность выстраивать позитивные отношения с другими людьми. Эффективно общаться, вести переговоры, решать конфликты и эффективно работать в команде

Эмоциональный интеллект и его структура с точки зрения отечественных ученых.

Отечественными учеными, которые изучали эмоциональный интеллект, являются Д.В.Люсин, И.Н.Андреева, Д.В.Ушаков и др. Остановимся на отечественной модели эмоционального интеллекта, предложенной Д.В.Люсиным. По мнению Д.В.Люсина, способность к пониманию эмоций и управлению ими очень тесно связана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т.е. с интересом к внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям. Поэтому эмоциональный интеллект можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой – с личностными характеристиками. Следовательно, эмоциональный интеллект – это психическое свойство, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обусловливают его уровень и специфические индивидуальные особенности. Можно указать на три группы таких факторов:

- когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);
- представление об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации);
- особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и др.) [1]. *Т.е. способность к пониманию эмоций означает, что человек:*
- может распознать эмоцию, т.е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека;
- может идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словестное выражение;
- понимание причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет.

Способность к управлению эмоциями означает, что человек:

- может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции;
- может контролировать внешнее выражение эмоций;
- может при необходимости произвольно вызвать ту или иную способность.

И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей. Таким образом, можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом [2].

Таблица 2 – Модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина

Модель Д.В.Люсина	
Способность к пониманию эмоций	Способность к управлению эмоциями
умение распознавать эмоции	контроль интенсивности эмоций
умение определять эмоции	контроль внешнего проявления эмоций
может выявлять причины, вызвавшие эмоцию	вызвать ту или иную эмоцию при необходимости

Эмоциональный интеллект и его структура с точки зрения зарубежных ученых.

Стоит отметить, что впервые термин «эмоциональный интеллект» был введен в 1990 году психологами Питерром Саловеем и Джоном Майером, которые предложили свою модель эмоционального интеллекта, однако дорабатывали ее несколько лет и в итоге представили обновленную модель. Психологи определили эмоциональный интеллект как способность распознавать свои и чужие эмоции, управлять ими и использовать их для решения задач. Позже концепция была популяризована американским журналистом Дэниелом Гоулманом в его книге «Эмоциональный интеллект» 1995 года, которая стала самой читаемой книгой. После выхода которой эмоциональный интеллект приобретает популярность и становится интересным не только психологам.

П. Саловей и Д. Майер выделили 4 компонента, которые составляют структуру эмоционального интеллекта [5].

Таблица 3 – Модель эмоционального интеллекта П. Саловея и Д. Майера

Идентификация эмоций	ряд связанных между собой способностей, таких, как восприятие эмоций, их индентификация, адекватное выражение, различение подлинных эмоций и их имитации
Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности	способность использовать эмоции на направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач
Понимание эмоций	способность понимать комплексы эмоций, связь между эмоциями, переходы от одной эмоции к другой, причины эмоций
Управление эмоциями	способность к контролю за эмоциями. Снижению отрицательных эмоций, осознанию своих эмоций

Сравнительный анализ.

Отечественные и зарубежные структуры эмоционального интеллекта объединяет утверждение о том, что сам эмоциональный интеллект есть совокупность способностей к пониманию и управлению своими эмоциями, а также эмоциями других людей. В аспекте личностного развития, как отечественные, так и зарубежные подходы указывают на способность самореализации, гибкости и улучшению отношений с другими людьми при развитом эмоциональном интеллекте; в межличностных отношениях способствует развитию эмпатии и социальных навыков, построению гармоничных отношений на основе взаимопонимания. Отечественный подход подчеркивает социально-культурные аспекты эмоционального интеллекта, в то время как зарубежные теории акцент делают на внутренние процессы и индивидуальное развитие. Но в тоже время обе сравнительные структуры имеют двойственную природу и связаны с когнитивными способностями и личностными характеристиками.

Заключение. Исследование выявило, что структура эмоционального интеллекта в отечественных и зарубежных работах сходятся в основных компонентах (самосознание, саморегуляция, социальное сознание, социальные навыки), но есть отличия в акцентах.

Список использованной литературы:

1. Куницина, В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб., 2001.
2. Люсин, Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерения, исследование / Д.В. Люсин. – М., 2004.
3. Останина, А.М. Обзор ведущих теорий эмоционального интеллекта / А.М. Останина, И.И. Кобзарева // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2016. – №.2. – С.244-246.
4. Эмоциональный интеллект [Электронный ресурс]. – URL: https://bsmu.by/novosti/obshcheuniversitetskie/emotsional-nyy-intellek /
5. Эмоциональный интеллект: становление понятия в психологии [Электронный ресурс]. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psuedu/archive/2012_n2/psuedu_2012_n2_53525.pdf

Куликова Д.В.
студент,
Daria.15071073@gmail.com
Каратерзи В.А.
старший преподаватель,
v_123456789@list.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.923.2:159.922.8

ХАРАКТЕРИСТИКА САМООЦЕНКИ И СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме, связанной с воспитанием и развитием человека, становлением его личности, а также для создания соответствующих развивающих и коррекционных программ, направленных на оптимизацию процесса личностного развития

Ключевые слова: самооценка, фрустрированное поведение, юношеский возраст, социальная фрустрированность, взаимосвязь.

CHARACTERISTICS OF SELF-ESTEEM AND SOCIAL FRUSTRATION I N ADOLESCENCE

The article is devoted to the problem related to the upbringing and development of a person, the formation of his personality, as well as to the creation of appropriate developmental and correctional programs aimed at optimizing the process of personal development.

Keywords: self-esteem, frustrated behavior, adolescence, social frustration, interconnectedness.

Введение. Самооценка представляет собой важный компонент личности и играет ключевую роль как регулятор и активатор активности человека, обеспечивая тем самым наилучшую адаптацию к динамически меняющимся современным условиям жизни. Проблемы самооценки изучали такие ученые как: А.Н. Леонтьев, А.И. Липкина, Л.И. Божович, Н.Г. Алексеев. А.Н. Леонтьев считал, что самооценка является одним из факторов становления личности у индивида. А.И. Липкина утверждает, что от самооценки зависят отношения личности как к окружающим, так и к самому себе [1, с. 95].

Термин «фрустрация» впервые появился в психоанализе, использовался в том числе З. Фрейдом. Но свое развитие в изучении получит благодаря эвристической теории С. Розенцвейга. К негативным проявлениям фрустрации относят агрессию, регрессию, реакции избегания и депрессию (Н.Д. Левитов), напряжение, беспокойство (А.В. Махнач, Ю.В. Бушов), безразличие, апатию и утрату интереса (В.М. Астапов), враждеб-

ность, ярость (Т.Г. Румянцева), ревность, зависть (А.И. Плотичер), психосоматические реакции (А. Бандура). Кроме того, фрустрация несет в себе и позитивную сторону, которая заключается в том, что человек по мере взросления научается преодолевать сложные ситуации, тем самым это приводит к мобилизации врождённых ресурсов с целью удовлетворения собственных потребностей [2, с. 17].

Юношеский возраст – это период активного развития и становления личности. В это время молодые люди сталкиваются со множеством новых задач и вызовов, которые требуют от них принятия решений. Хорошая самооценка и уверенность в себе помогают юношам и девушкам успешно справляться с этими задачами и избегать фрустрации потребностей [3, с. 219].

Целью статьи стало исследование социальной фрустрированности у лиц юношеского возраста с разным уровнем самооценки. Исследование проходило на выборке студентов вуза, количество респондентов – 39 человек, из них 33 девушки и 6 юношей, средний возраст испытуемых составил 20 лет.

Материал и методы. Эмпирический этап исследования проводился с помощью следующих психодиагностических методик: тест-опросник для определения уровня самооценки С.В. Ковалева, методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (модификация В.В. Бойко).

Результаты и их обсуждение. По тест-опроснику для определения уровня самооценки С.В. Ковалева выявлены результаты, отраженные на рисунке 1.

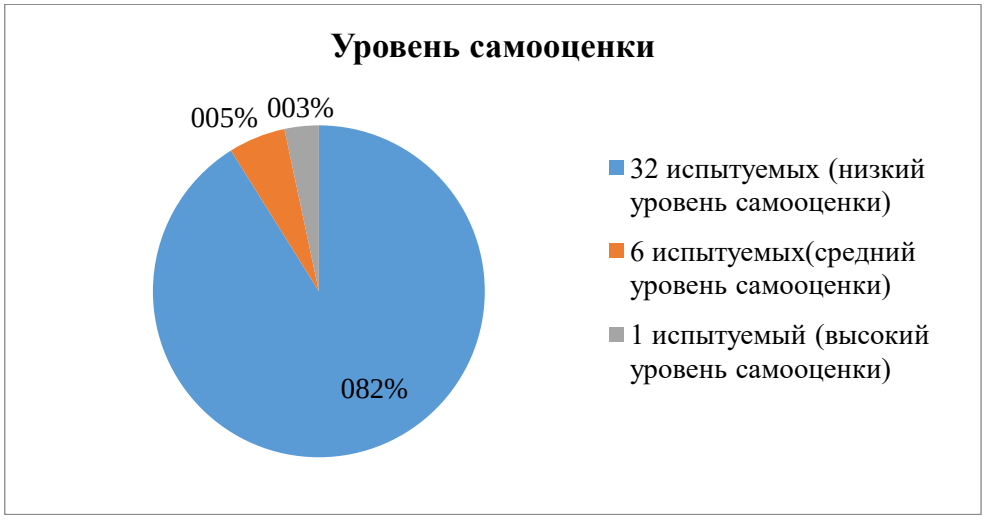

Рисунок 1 – Результаты по тест-опроснику для определения уровня самооценки С.В. Ковалева.

Данные, отраженные на рисунке 1, демонстрируют, что 32 испытуемых (82%), имеют низкий уровень самооценки, у 6 испытуемых, что составляет 5%, средний уровень самооценки и у 1 испытуемого (3%), высокий уровень самооценки.

В ходе проведения методики диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (модификация В.В. Бойко) выявлены следующие результаты: 27 испытуемых, что составляет 68%, имеют очень низкий уровень социальной фрустрированности: данные люди испытывают почти полное удовлетворение своим социальным положением, достижениями и отношениями в обществе;

5 испытуемых, что составляет 13%, имеют отсутствие социальной фрустрированности: личности не испытывает проблем или неудовлетворенности в реализации своих социальных потребностей и целей. Такие люди не сталкивается с внутренним стрессом или эмоциональным напряжением, связанным с социальным статусом, отношениями или достижениями;

5 испытуемых, также 13%, имеют пониженный уровень социальной фрустрированности: испытывают относительно низкую степень неудовлетворенности своим социальным положением, достижениями и отношениями в обществе. Такие люди в целом удовлетворен своим образованием, работой, социальным статусом и материальными условиями;

1 испытуемый (3%), имеет умеренный уровень социальной фрустрированности: характеризуется устойчивой тенденцией ощущать себя некомпетентным и испытывать дистресс, то есть испытывать умеренный стресс из-за невозможности удовлетворения своих социальных потребностей;

1 испытуемый (3%), имеет повышенный уровень социальной фрустрированности: испытывает сильное психическое напряжение из-за неудовлетворенности своими социальными достижениями и положением в обществе (рисунок 2).

Рисунок 2 – Результаты по методике диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (модификация В.В. Бойко)

Студенты с высокой самооценкой демонстрируют более низкие показатели социальной фрустрированности, так как они склонны позитивно оценивать своё положение в обществе и успешность. Студенты со средней самооценкой могут иметь смешанные показатели – среди них встречаются как низкий, так и умеренный уровень социальной фрустрированности. Студенты с низкой самооценкой чаще сталкиваются с более выраженной социальной фрустрированностью, испытывают неудовлетворённость социальными достижениями и положением в социальной среде.

Проведенный корреляционный анализ позволил обнаружить, что статистически достоверной взаимосвязи между исследуемыми переменными уровня самооценки и социальной фрустрированности не обнаружено.

Заключение. Результаты теоретического анализа литературы свидетельствуют о том, что самооценка чаще всего определяется как сверхважный компонент личности и играет ключевую роль как регулятор и активатор активности человека, обеспечивая тем самым наилучшую адаптацию к динамически меняющимся современным условиям жизни. Существуют трудности и в понимании самого термина «фрустрация». Frustration означает расстройство (планов), уничтожение (замыслов), т. е. указывает на какую-то в известном смысле слова травмирующую ситуацию, при которой терпится неудача. И все же филология термина близка к распространенному, хотя и не всеми принимаемому, пониманию фрустрации. Фрустрация должна рассматриваться в контексте более широкой проблемы выносливости по отношению к жизненным трудностям и реакций на эти трудности.

В ходе проведения тест-опросника для определения уровня самооценки С.В. Ковалева выявлено, что преобладает низкий уровень самооценки, далее – средний уровень самооценки, и в меньшенстве выявлен высокий уровень самооценки.

В ходе проведения методики диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (модификация В.В. Бойко) выявлено преобладающее количество очень низкого уровня социальной фрустрированности, отсутствие социальной фрустрированности и пониженный уровень социальной фрустрированности идут следующими по количеству испытуемых и равны по числу испытуемых, далее – умеренный уровень социальной фрустрированности и повышенный уровень социальной фрустрированности в меньшей степени встречались у испытуемых.

Чтобы наиболее тщательно изучить взаимосвязь самооценки и социальной фрустрированности, необходимо исследовать этот вопрос на более серьёзном и глубинном уровне. Следует понимать, что каждый человек индивидуален и имеет ряд специфических особенностей, поэтому изучение данного вопроса ещё долгое время не утратит своей актуальности.

Список использованной литературы:

1. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития: учеб. Пособие для студентов высш. учеб. заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва: Издательство «Сфера», 2001. – 95 с.

2. Рачковская, Н.А. Психологические механизмыуправления эмоциональным состоянием человека / Н.А. Рачковская // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2008. – №4. – С. 12–17.

3. Попова, Т.А. Смысложизненный аспект становления Я-концепции подростка / Т.А. Попова. – Москва, 2009. – 219 с.

Кутькина Р.Р.
старший преподаватель,
Kutkina.r@mail.ru
Виноградова Т.Я.
старший преподаватель,
lovekafedra@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9.07:331.101.3-057.875

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗА «ИДЕАЛЬНЫЙ ПРОФЕССИОНАЛ» У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Статья посвящена исследованию содержания и структуры образа «Идеальный профессионал» в сознании студентов-психологов и соотношение образа «Идеальный профессионал» с Я-образами студента. В результате анализа данных, полученных в эмпирическом исследовании сделаны выводы, что образы «идеальный профессионал» и «Я» образы студента имеют как сходство, так и различия по содержанию и структурам. Экспериментальные факты и выводы позволят составить рекомендации для преподавателей, ведущих специальные профессиональные дисциплины у студентов.

Ключевые слова: профессиональные качества, профессиональное самосознание, психосемантика, семантический дифференциал, студенческий возраст.

PSYCHOSEMANTIC CHARACTERIZATION OF “IDEAL PROFESSIONAL” IMAGE IN PSYCHOLOGY STUDENTS.

The article is devoted to the study of the content and structure of the "Ideal Professional" image in the minds of psychology students and the ratio of the "Ideal Professional" image with the student's self-images. As a result of the analysis of the data obtained in an empirical study, it was concluded that the images of the "ideal professional" and the student's self-images have both similarities and differences in content and structures. Experimental facts and conclusions will make it possible to draw up recommendations for teachers leading special professional disciplines among students.

Keywords: professional qualities, professional self-awareness, psychosemantics, semantic differential, student age.

Введение. Сегодня возрастают требования, предъявляемые к личности психолога, качеству его профессиональной деятельности, компетентности. Становление специалиста, заключающееся, в конечном счете, в полноценном овладении профессией, закономерно сопровождается изменением представлений человека о себе, своих способностях и возможностях, интенсивным самоопределением и поиском собственного места в профессиональном мире. При этом возникают сложности формирования профессионального самосознания именно как психологического, откуда вытекает проблема эффективности психолога как профессионала. Это делает значимыми обращения к проблемам формирования профессионального самосознания, профессионализма психологов-практиков, адекватной подготовки будущих психологов [1]. Рассмотрение модели эффективного профессионала идет в неразрывной связи с образом «идеального профессионала».

Это и определило **цель** нашего исследования: выявление содержания и структуры образа «Идеальный профессионал» в сознании студентов-психологов и соотношение образа «Идеальный профессионал» с Я-образами студента. В соответствии с целью были определены следующие задачи:

1. Проанализировать основные подходы к изучению образа субъекта профессиональной деятельности как детерминирующего фактора профессионального становления.

2. Разработать и реализовать эмпирическое исследование семантического пространства образа «Идеальный профессионал» у студентов-психологов, в рамках констатирующего эксперимента.

3. Выявить содержание и психосемантическую структуру образа «Идеальный профессионал» в сознании студентов.

4. Проанализировать специфику взаимосвязи семантических пространств Я-образов и образа «Идеальный профессионал» в сознании студентов.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования явились:

- концепция профессионализма Е.А. Климова, понимавшего его как системную организацию психики человека, включающую в себя, наряду с другими компонентами, образы субъекта деятельности; исследования в области педагогической психологии, (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.Л. Маркова, А.А. Реан, Е.Ф. Рыбалко, В.А. Якунин и др.);

- исследования в области социального восприятия (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, В.А. Лабунская, В.Н. Панферов, А.А. Реан, В.Л. Ситников и др.);

- психосемантический подход в исследовании мотивации, исследования рефлексивных структур обыденного сознания, исследования структуры образной репрезентации (В.Ф. Петренко; С.В. Василенко; Л.А. Хайруллаева; О.В. Митина; А.А. Нетратов и др.).

В данной работе был использован психосемантический подход, реализующий парадигму «субъективного» подхода личности к пониманию другого, на основе которого по объективным характеристикам в пространстве диагностических показателей, выявлялась определённая картина мира, как индивидуальное значение и смысл, через показатели образа «идеальный профессионал». В исследовании были использованы метод беседы, направленный ассоциативный эксперимент, в качестве инструмента шкалиро-

вания использовались денотативные шкалы личностного семантического дифференциала (ЛД), адаптированного сотрудниками психоневрологического института имени В.М. Бехтерева. Обработка результатов проводилась по программе центроидного факторного анализа из пакета программ Statistika и последующим вращением.

Объектами оценки в данном исследовании служили образы – «идеальный профессионал»; «я»; «я в детстве»; «я через 10 лет»; «студент»; «неприятный человек»; «человек, который нравится»; «счастливый человек»; «авторитетный человек»; «человек склонный к риску»; «неадаптивный человек»; «человек не похожий на других». Руководствуясь задачами исследования, были построены групповые матрицы путем суммирования индивидуальных результатов. В таком подходе частные различия нейтрализуются и явным становится «общий для всех смысл», делающий возможным общение в социуме [2].

При анализе полученных данных произведено сравнение профилей оценок объектов; выделены феномены, имеющие отношение к составу значимых факторов и расположению отдельных объектов в факторном пространстве. В исследовании приняли участие 60 студентов-психологов первых и вторых курсов ФСПиП ВГУ имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. Эксперимент продемонстрировал высокую внутригрупповую согласованность данных ($\rho = 0{,}8$); в силу этого показатели среднегрупповой матрицы могут представлять всю группу испытуемых в целом. В результате факторизации были получены факторы, отражающие три измерения семантического пространства, которые могут быть условно названы как: первый фактор «Силы», имеющий выраженный смысловой оттенок «Адаптированности»; второй фактор «Экстраверсии» («Моральной оценки»); третий фактор «Альтруизма».

Состав значимых факторов. Ведущим фактором оказался фактор «Силы» или «Адаптированности» (37,6% общей дисперсии). Этот фактор представлен 10 шкалами, причем по 9 шкалам данный фактор доминировал. Перечень шкал с их факторной нагрузкой следующий: независимый – зависимый (0,847); сильный – слабый (0,840); решительный – нерешительный (0,827); уверенный – неуверенный (0,821); самостоятельный – несамостоятельный (0,794); деятельный – пассивный (0,726); добросовестный – безответственный (0,622); суетливый – спокойный (-0,588); раздражительный – невозмутимый (-0,648); обаятельный – непривлекательный (0,633). Этот фактор близок по смыслу фактору «Силы» общего, универсального набора Осгуда, фактору «Твердости» его личностного дифференциала, и фактору «Адаптированности», выделенному В.Е. Улыбиной в психосемантическом исследовании этноцентризма. Его смысловое содержание также может соответствовать когнитивным стилям – «полезависимость – поленезависимость».

Второй фактор «Экстраверсии» («Моральной оценки») (36,4% общей дисперсии) включает в себя шкалы, несущие смысл активности, направленной на взаимодействие с другими людьми и нравственной оценки (добрый, справедливый, честный). В него вошли 11 шкал: открытый – замкнутый (0,872); общительный – нелюдимый (0,848); разговорчивый – молчаливый (0,822); дружелюбный – враждебный (0,740); отзывчивый – черствый (0,698); обаятельный – непривлекательный (0,697); энергичный – вялый (0,692); добрый – эгоистичный (0,675); справедливый – несправедливый (0,643); честный – неискренний. Нужно отметить, что особенно значимы по фактору качества, относящиеся к количеству и качеству предъявляемой о себе информации. Если информации мало (замкнутый, нелюдимый, молчаливый), то образ воспринимается как враждебный, несущий в себе опасность (черствый, непривлекательный, эгоистичный, несправедливый, неискренний, напряженный). В итоге представления о межличностной дистанции «склеиваются» с нравственной оценкой – по типу «скрытный, значит непонятный, значит плохой». Общий смысл данного фактора можно считать соответствующим понятию этноцентризма. Смысл этноцентризма заключается в разделении людей на «своих» и «чужих» и проявлении преимущественно позитивного отношения к своим и негативного к чужим.

Семантическое пространство, образованное одноименными полюсами данных двух факторов («Адаптированности» и «Экстраверсии» («Моральной оценки»)), сочетающее положительную моральную и эмоциональную оценки с положительной оценкой силы и адаптивности соответствует образу «правильного» (непротиворечивого) мира, а образованное разноименными полюсами – образу «неправильного» мира [3]. Объединение разных шкал в один фактор в наших данных может быть связано с большим количеством объектов однозначно «плохих» и однозначно «хороших». Полученные факторы близки по смыслу двухфакторной модели межличностных отношений Лири, включающей в себя параметры Доминантность (Сила) и Дружелюбие (Альтруизм, Моральная оценка). Выделение двух наиболее значимых факторов совпадает с результатами масштабных исследований А.Г. Шмелева (1994), где одна ось репрезентирует моральную оценку, вторая ось деятельностную, прагматическую. Семантическое пространство, образованное положительными полюсами, выделенных в исследовании ведущих факторов, предполагает такое качество объекта как способность к деловому лидерству.

Третий фактор «Альтруизм» (9,6 % общей дисперсии) является слабым фактором, так как в него вошли три шкалы (максимальная нагрузка по фактору только у одной шкалы): добрый – эгоистичный (,521); упрямый – уступчивый (-,494); суетливый – спокойный (-,461).

Положительный полюс данного фактора определяют качества – уступчивый, добрый, спокойный; на противоположном полюсе качества – упрямый, эгоистичный, суетливый.

Расположение объектов в семантическом пространстве

Таблица 1 – Факторные оценки объектов

Объекты	Факторные оценки		
	Ф 1 «Адаптиро-ванность»	**Ф 2** «Экстраверсия» («Моральная оценка»)	**Ф 3** «Альтруизм»
идеальный психолог	0,875	0,975	0,942
образ «Я»	-0,757	0,635	1,036
я в детстве	-1,132	1,291	-0,073
я через 10 лет	0,622	0,251	0,170
студент	-0,371	0,837	-0,401
счастливый человек	0,368	0,794	0,051
человек, который нравится	0,598	0,493	0,391
авторитетный человек	0,946	0,278	-0,006
неприятный человек	-1,336	-1,407	-1,757
человек склонный к риску	1,133	-0,441	-1,739
неадаптивный человек	-1,467	-1,485	0,890
человек не похожий на других	0,521	-0,772	0,496

Наибольшие оценки по фактору «Адаптированность» получили образы «человек склонный к риску», «авторитетный человек», «идеальный профессионал», «я через 10 лет», «человек, который нравится». Они характеризуются как независимые, сильные, решительные, уверенные, самостоятельные, деятельные, добросовестные, спокойные, т.е. высоко адаптивные. На противоположном полюсе фактора расположились образы: «неадаптивный человек», «неприятный человек», «я в детстве», «Я». Эти образы характеризуются как зависимые, слабые, нерешительные, неуверенные, несамостоятельные, пассивные, безответственные, непривлекательные.

На позитивном полюсе фактора «Экстраверсия» («Моральная оценка») размещаются образы: «я в детстве», «идеальный психолог», «студент», «счастливый человек», «Я», предполагающие следующие качества: открытость, общительность, разговорчивость, дружелюбность, отзывчивость, обаятельность, доброту, справедливость,

честность. Негативный полюс фактора представлен образами «неприятный человек», «неадаптивный человек», «человек не похожий на других», в целом воспринимающиеся как замкнутые, нелюдимые, молчаливые, враждебные, эгоистичные, черствые, непривлекательные.

Наибольшие позитивные оценки по фактору «Альтруизм» имеют образ «Я», «идеальный психолог», «неадаптивный человек». Эти образы воспринимаются как уступчивые, добрые, спокойные. На противоположном полюсе образы «неприятный человек», «человек склонный к риску». Их характеристиками является упрямство, эгоистичность, суетливость.

Выводы**.** В наполненных признаками семантических зонах, образованных одноименными полюсами ведущих факторов («Адаптированность», «Экстраверсия» («Моральная оценка»)), по результатам исследования находятся образы «простого, правильного мира», воспринимающиеся как однозначно хорошие или однозначно плохие. В положительной зоне – «авторитетный человек», «идеальный профессионал», «человек, который нравится», «счастливый человек», «я через 10 лет». При этом данные образы предполагают наличие способностей к деловому лидерству. В отрицательной зоне находятся антиидеальные образы – «неприятный человек», «неадаптивный человек».

Образы «неправильного мира», противоречивого, сложного, расположились в зонах образованных разноименными полюсами ведущих факторов. Эти образы воспринимаются неоднозначно, имеют противоречивые характеристики. Семантическое пространство, образованное положительным полюсом фактора «Адаптированность» и отрицательным полюсом фактора «Экстраверсия» («Моральная оценка») включает в себя образы «человек не похожий на других», «человек склонный к риску». Эти образы воспринимаются как сильные, самостоятельные, независимые в тоже время – скрытные, непредсказуемые, вызывающие некоторую настороженность и опасение со стороны воспринимающего. При этом образ «Я» располагается в противоположном секторе, образованном отрицательным полюсом фактора «Адаптированность» и положительным полюсом фактора «Экстраверсия» («Моральная оценка»). В этой же противоположной зоне находятся образы «студент», «я в детстве», образы которые можно отнести к категории «своих». Эти образы характеризуются как противоречивые, сложные. Они воспринимаются неоднозначно: с одной стороны- открытые, общительные, обаятельные, добрые, при этом напряженные, зависимые, нерешительные, неуверенные, слабые.

Образ «Идеальный профессионал» воспринимается студентами как более осознанный, независимый, сильный, решительный, уверенный, самостоятельный, деятельный, добросовестный, спокойный, открытый, честный, вызывающий симпатию. Можно предположить, что у студентов первых и вторых курсов еще не выделилась осознанная профессиональная позиция, вероятно еще не произошла дифференциация самокатегоризаций «Я сам» и «Я профессионал». Интересно, что у студентов есть тенденция видеть идеального профессионала как более счастливого и понятного. Вероятно, профессионализм, освоение специальных знаний, овладение навыками и профессией психолога связывается студентами с возможностью личностного развития, решения собственных проблем.

Заключение. Образы «идеальный профессионал» и Я-образы студента имеют как сходство, так и различия по содержанию и структурам. Результаты сравнения групп студентов, показывающие различия в компонентах структуры образов в сознании студентов, подтверждают предположение вариативности образа «идеальный профессионал» и Я-образов студентов и связи с личными особенностями самих студентов и спецификой учебного процесса.

В целом, можно говорить о том, что студенты 1-х и 2-х курсов оценивают себя как будущих специалистов, так как образ «я через 10 лет» находится в семантической близости с образом «идеальный профессионал». Однако в настоящее время идеальный образ очень отдален от реальности. Наблюдается некоторое неверие в достижение желаемого. В связи с этим важно особое внимание в процессе обучения уделять практике

студентов. Учебная практика позволяет получить практический навык, а также проверить себя в профессии.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные данные вносят вклад в исследование структуры и содержания образа «идеальный профессионал» в сознании студентов. Экспериментальные факты и выводы позволят составить рекомендации для преподавателей, ведущих специальные профессиональные дисциплины у студентов.

Список использованной литературы:

1. Карымова, О.С. Особенности профессиональной идентичности будущих психологов / О.С. Карымова //Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. № 2 (19). – С. 248-251.

2. Кожевникова, О.В. Психосемантика. Метод семантического дифференциала: учебно-методическое пособие для студентов высших учеб. заведений / О.В. Кожевникова, С.А. Вьюжанина. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 120 с

3. Улыбина, Е.В. Психология обыденного сознания / Е.В. Улыбина. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.

Кухтова Н.В.
заведующий кафедрой психологии,
доцент, кандидат психологических наук,
kukhtovanv@gmail.com
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь
Кухтова К.Д.
студентка,
kseniakuhtova89@gmail.com
БГПУ имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

УДК 159.955.4:159.823.5:316.356.2

РЕФЛЕКСИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕПАРАЦИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье представлен теоретико-методологический анализ феномена рефлексии в процессе сепарации. В статье рассматривается феномен рефлексии в контексте психологической сепарации. Сепарация понимается как многосторонний процесс отделения индивида от значимых фигур, преимущественно родителей, сопровождающийся трансформацией межличностных отношений и формированием автономной идентичности. Рефлексия выступает ключевым механизмом осмысления данного процесса, позволяя интегрировать опыт утраты и приобретения, выявлять незавершённые задачи и способствовать личностному росту.

Ключевые слова: рефлексия, сепарация, идентичность, отделение от родителей.

REFLECTION IN THE PROCESS OF PSYCHOLOGICAL SEPARATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

The article presents a theoretical and methodological analysis of the phenomenon of reflection in the process of separation. The article examines the phenomenon of reflection in the context of psychological separation. Separation is understood as a multifaceted process of an individual's separation from significant figures, primarily parents, accompanied by the transformation of interpersonal relationships and the formation of an autonomous identity. Reflection serves as a key mechanism for comprehending this process, allowing individuals to integrate their experiences of loss and gain, identify unfinished tasks, and promote personal growth.

Keywords: reflection, separation, identity, separation from parents.

Введение. Сепарация от родителей является важнейшим этапом становления личности и становится возможным при рефлексивности человека. От того насколько своевременно и качественно будет происходить отделение от родителей зависит будущее человека, которое определяется независимостью принятия решений и полной ответственностью за их результаты [1; 2; 3]. Эффективность сепарации существенно коррелируется не только с поведением родителей, но и с рефлексией к необходимости своевременного дистанцирования с учетом возрастной динамики.

Следует отметить, что в последние годы проблема сепарации привлекает внимание многих исследователей, о чем свидетельствует 6781 работа, найденная на просторах elibrary.ru. В связи с этим важным является анализ публикаций и определение сущности сепарации в процессе рефлексии и поиска еще не решенных задач в данном направлении.

Сепарация представляет собой сложный и многогранный процесс отделения индивида от значимых фигур, преимущественно родителей, который не ограничивается физическим дистанцированием, но включает глубокую психологическую трансформацию, оказывающую влияние на самоощущение, мировоззрение и способность к построению межличностных отношений. Рефлексия сепарации определяется как осознанное осмысление данного процесса, анализ его этапов, трудностей и приобретений [1].

Проблема сепарации традиционно занимает центральное место в психологии развития и семейной психологии [3; 4; 5]. Однако в последние десятилетия внимание исследователей всё чаще обращается к рефлексивному измерению данного процесса. И тогда рефлексия рассматривается как когнитивно-эмоциональный акт осмысления опыта отделения, позволяющий субъекту не только адаптироваться к новым условиям, но и трансформировать собственную идентичность.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных зарубежных и отечественных ученых-психологов, фактологические данные, касающиеся заявленной проблемы. Использованы методы анализа и синтеза, формализации и сравнения научных источников. Сравнение и обобщение, в том числе обработка и интерпретация библиографического списка, представленного в электронной библиотеке «eLIBRARY.RU».

Результаты и их обсуждение. Рефлексия сепарации является неотъемлемым условием успешного прохождения данного процесса. Она позволяет человеку достичь баланса между потребностью в психологической общности и стремлением к автономии. Отсутствие рефлексии ведёт к риску незавершённой сепарации, что проявляется в созависимости, эмоциональной нестабильности и трудностях построения зрелых отношений.

На сегодняшний день в психологии отсутствует единое определение понятия *психологической сепарации от родителей*. Разные исследователи акцентируют внимание на различных аспектах данного феномена:

- С.К. Нартова-Бочавер рассматривает сепарацию как процесс расставания с людьми, с которыми индивид находится в доверительных отношениях. При этом речь идет не только о родителях, но и о других значимых фигурах (друзья, учителя, тренеры) [4].
- Т.В. Петренко и Л.В. Сысоева трактуют сепарацию как расставание с любым близким человеком, отношения с которым долгое время характеризовались доверием и теплотой. В качестве примера они приводят отделение повзрослевшего ребенка от семьи родителей и становление его как самостоятельной личности [5].
- Т.И. Сытько предлагает наиболее комплексное определение, понимая сепарацию как многосторонний процесс перестройки межличностных отношений в семье, связанный с взрослением детей. Этот процесс предполагает осознание отделенности, эмоциональное принятие факта взросления, формирование чувства независимости и преобразование поведения с учетом уникальной идентичности каждого члена семьи [1].

- А.Я. Варга описывает сепарацию как долговременный процесс психического отделения ребенка от родителей, выделяя стадии: рождение, первые самостоятельные переживания, посещение детских учреждений, подростковый кризис и взрослая жизнь [4].
- Н.Е. Харламенкова, Е.В. Кумыкова, А.К. Рубченко подчеркивают, что сепарация осуществляется как последовательность этапов, на каждом из которых формируется особое состояние системы отношений личности с другими людьми и с самим собой [3].
- О.А. Карабанова и Н.Н. Поскребышева отмечают, что в этот период отношения родителей и детей трансформируются в формат «взрослый – взрослый» [1].

Следует отметить, что Т.В. Петренко, Л.В. Сысоева, В.П. Дзукаева, Е.В. Тихомирова, А.Р. Рамазанова считают успешной сепарацию при наличии [2; 5]:

- умения вести самостоятельную жизнь;
- готовности нести ответственность за собственные поступки;
- формирования гибких психологических границ;
- бесконфликтного прохождения аффективной, функциональной и когнитивной сепарации.

В свою очередь, успешная сепарация предполагает достижение равновесия между двумя противоположными тенденциями:

- потребностью в психологической общности с родителями;
- стремлением к эмансипации и полной самостоятельности.

Незавершенность процесса приводит к конфликтам в семье, затруднениям в создании собственной семьи и воспитании детей.

При этом можно выделить ряд рисков, связанных с отсутствием сепарации:

- формирование созависимости, переносимой на отношения с супругом и детьми;
- отсутствие когнитивной и эмоциональной дифференцированности;
- зависимость от общественного мнения и отказ от постановки собственных целей;
- внутренние конфликты, связанные с потребностью в эмоциональной близости и страхом ее выражения.

В том числе, сепарация выступает условием формирования автономности личности, когда её действия инициируются из глубинного переживания собственного «Я» (Deci, Ryan, 2002). В современной зарубежной и отечественной литературе подчёркивается значимость субъектного подхода к исследованию процессов внутренней и внешней сепарации взрослых, при котором индивид способен осознавать детерминанты собственных желаний, намерений и поступков, осуществлять рефлексивный анализ деятельности в различных жизненных контекстах и формулировать чёткие, содержательные цели. Такой субъект, обладая способностью к осознанию личных проблем и проявляя активность и инициативность в отношении событий внутреннего мира, оценки и преобразования собственного опыта, ясно различает как собственные психологические границы, так и границы других людей, что обеспечивает взаимные, реципрокные отношения. Осознание границ фиксирует различие между «Я» и «не-Я», способствует процессам самоутверждения и самореализации, повышает адаптивность и в целом инициирует сначала внутреннюю сепарацию (трансформацию когнитивных и аффективных установок), а затем внешнюю сепарацию (изменение моделей поведения) по отношению к значимым объектам [3].

Исходя из анализа литературы можно выделить следующее **значение** рефлексии сепарации:

- **Самопонимание.** Анализ собственного опыта сепарации позволяет выявить влияние ранних отношений на формирование личности, ценностных ориентаций и поведенческих паттернов.
- **Осознание незавершённых задач.** Сепарация может сопровождаться неразрешёнными конфликтами, чувством вины или зависимостью. Рефлексия способствует их выявлению и последующей коррекции.

- **Формирование зрелых отношений.** Успешная сепарация обеспечивает возможность построения равноправных и автономных межличностных связей, развитие навыков установления границ и ответственности за собственную жизнь.
- **Личностный рост.** Несмотря на потенциальную болезненность, сепарация выступает катализатором развития, стимулируя принятие самостоятельных решений и формирование автономии.

Рефлексия в процессе сепарации выполняет несколько **функций:**

- **Диагностическая.** Позволяет выявить незавершённые конфликты, эмоциональные «узлы» и зависимые паттерны поведения.
- **Интегративная.** Способствует объединению опыта утраты и приобретения в целостную картину личностного развития.
- **Превентивная.** Предотвращает формирование созависимости и эмоциональной незрелости.
- **Развивающая.** Стимулирует личностный рост, формирование автономии и устойчивой идентичности.

Основные **направления** рефлексивного осознавания сепарации:

- **Этапы сепарации.** Анализ последовательности отделения от родителей (постепенный процесс или резкий разрыв).
- **Эмоциональные переживания.** Осмысление спектра эмоций и способов их преодоления.
- **Реакция родителей.** Оценка степени поддержки или сопротивления со стороны родителей, их влияния на успешность сепарации.
- **Собственные действия.** Анализ личного вклада в процесс сепарации, выявление ошибок и успешных стратегий.
- **Последствия.** Определение влияния сепарации на самоощущение и качество межличностных отношений.

Этапы рефлексии сепарации:

1. **Осознание факта отделения.** Признание изменений в отношениях с родителями или другими значимыми фигурами.
2. **Эмоциональная переработка.** Анализ переживаний.
3. **Когнитивная интеграция.** Формирование новых смыслов и стратегий взаимодействия.
4. **Идентификационный этап.** Осознание собственной автономной идентичности и способности к самостоятельным решениям.

Заключение. Рефлексия сепарации не является ретроспективным «копанием» в прошлом, а выступает инструментом интеграции опыта и укрепления эмоциональной устойчивости. Осознание боли утраты и анализ реакций на разрывы позволяют формировать более здоровые отношения, ценить настоящее и адаптироваться к изменениям. И тогда, сепарация становится фундаментальным шагом на пути к личностной зрелости и жизнеспособности, обеспечивая возможность самостоятельного выбора и построения собственной идентичности.

Таким образом, рефлексия в процессе сепарации выступает ключевым фактором личностного развития, обеспечивает интеграцию опыта утраты и приобретения, способствует формированию автономной идентичности и повышает жизнеспособность индивида. Перспективным направлением исследований является изучение индивидуализации в рефлексии сепарации, а также разработка практических методик её стимулирования в психотерапевтической и образовательной практике.

Список использованной литературы:

1. Маленова, А.Ю. Феномен сепарации: определение проблемного поля исследования / А.Ю. Маленова, Ю.В. Потапова // Вестник Омского университета. – Серия: Психология. – 2013. – № 2. – С. 41-48.

2. Тихомирова, Е.В. Благополучие и совладание с трудностями в юношеском возрасте при разных типах сепарации от родителей / Е.В. Тихомирова, А.Р. Рамазанова // Жизненные траектории личности в современ ном мире: социальный и индивидуальный контекст: сб. ст. I Межд. научно-практ. конф. (Кострома, 22-23 апреля 2021 года) / сост. Т.Е. Коровкина. Кострома, 2021. – С. 133-139.

3. Харламенкова, Н.Е. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы / Н.Е. Харламенкова, Е.В. Кумыкова, А.К. Рубченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 367 с.

4. Косолапова, А.В. Психологическая сепарация от родителей: понятие, критерии и последствия / А.В. Косолапова // Человеческий капитал. – 2025. – № 1 (193). – С. 77-86.

5. Петренко, Т.В. Возрастные этапы процесса сепарации от родителей / Т.В. Петренко, Л.В. Сысоева // Акмеология. – 2016. – № 4(60). – С. 180-184.

Лауткина С.В.
доцент, кандидат психологических наук,
lautkina@tut.by
Шандрикова И.В.
студентка,
7087642@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.942:8123:81276.3-053.4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ РАССКАЗОВ ПО ЭМОЦИОНАЛЬНО-НАСЫЩЕННОЙ СЮЖЕТНОЙ КАРТИНКЕ

В статье представлены результаты исследования эмоционально-оценочной лексики при составлении рассказов по эмоционально-насыщенной сюжетной картинке. Дана качественная характеристика детских рассказов по методике «Составление рассказа по эмоционально-насыщенной сюжетной картинке» В. П. Глухова.

Ключевые слова: эмоционально-оценочная лексика, эмоционально-насыщенная сюжетная картинка, дошкольники.

THE USAGE OF EMOTIONALLY EVALUATIVE VOCABULARY BY PRESCHOOLERS WHEN COMPOSING STORIES BASED ON AN EMOTIONALLY SATURATED PLOT PICTURE

The article presents the results of a study of emotional evaluative vocabulary when composing stories based on an emotionally saturated plot picture. A qualitative description of children's stories is given using the method of "Composing a story based on an emotionally intense plot picture" by V. P. Glukhov.

Keywords: emotionally evaluative vocabulary, emotionally intense plot picture, preschoolers.

Введение. Обогащение лексической стороны речи, закрепление и активизация значений слов играют важную роль в общей системе речевой работы с детьми дошкольного возраста. Эмоционально-оценочная лексика позволяет описывать испытываемые дошкольниками эмоции и чувства с учётом морально-нравственных ценностей, принятых в нашем обществе. Кроме того, вербальное обозначение эмоций необходимо для осознания ребенком своих собственных эмоциональных переживаний и переживаний других людей, для эффективной коммуникации с ними.

Исследования многих ученых (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.Ю. Кондратенко, В.И. Яшина, Е.А. Ставцева**,** Н.Е. Веракса и др.) подтверждают наличие тесной связи и взаимодействия эмоциональной и речевой сферы ребенка.

Перевод конкретно-чувственного понимания эмоциональных состояний на уровень осмысления возможен лишь при условии точной и полной их вербализации [1, с. 266].

Изучением наличия взаимосвязи между пониманием эмоций со смысловыми аспектами нарративов у детей дошкольного возраста занимался А.Н. Веракса с коллегами [2]. Ими была выявлена связь между пониманием эмоций у детей и их способностью составлять рассказ по серии картинок или пересказывать текст. Было отмечено, что способность детей 5–6 лет распознавать и интерпретировать эмоции связана с качеством их повествования. Важными показателями такого повествования являются: смысловая завершенность, адекватность, полнота и точность изложения, понимание действий персонажей.

Таким образом, исследования ученых подтверждают взаимосвязь между развитием компонентов речи (лексики и грамматики) и эмоциональным развитием (пониманием простых и сложных эмоций, навыками эмоциональной саморегуляции) у дошкольников. Кроме того, формирование эмоционально-оценочной лексики является важным условием эмоционального созревания и нравственного воспитания дошкольника. Поэтому исследование эмоционально-оценочной лексики у детей дошкольного возраста имеет важное значение и является актуальным на сегодняшний день.

Материал и методы. Выборку исследования составили 27 детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет) с нормотипичным речевым развитием. В качестве диагностического инструментария была применена методика «Составление рассказа по эмоционально-насыщенной сюжетной картинке» В.П. Глухова [3]. В работе использовались: теоретические (формально-логический анализ различных аспектов проблемы; логико-дедуктивный метод) и эмпирические методы (психолого-педагогический эксперимент).

Результаты и их обсуждение. Экспериментальное исследование использования эмоционально-оценочной лексики дошкольниками при составлении рассказов по эмоционально-насыщенной картинке проводилось на базе ГУО «Детский сад №88 г. Витебска». С помощью методики «Составление рассказа по эмоционально-насыщенной сюжетной картинке» В.П. Глухова была изучена способность распознавать и называть базовые эмоции (радость, печаль, страх, гнев, удивление) по сюжетной картинке, умение формулировать законченное высказывание на основе изображения. В основе методики использовался стимульный материал, включающий пять эмоционально-насыщенных сюжетных картинок на тему: «День рождения» (радость), «Расставание» (печаль), «Нападение» (страх), «Драка» (гнев), «Сюрприз» (удивление). Дошкольникам предлагалась следующая инструкция: *«Я буду тебе показывать картинки с разными историями, а ты скажи, что здесь нарисовано и какое настроение у героев?»* При отсутствии ответа экспериментатор помогал испытуемым с помощью уточняющих вопросов (*Что делает мальчик/девочка? Какое у них настроение?*).

Качественный анализ результатов позволил определить, что практически для всех детей не составило труда описать и определить эмоциональное настроение по сюжетной картинке ***«День рождения»***. При обозначении эмоций чаще всего использовались следующие ответы: *«веселое настроение», «доброе настроение», «радостное настроение», «хорошее настроение»*. 100 % детей правильно описали эмоциональное состояние героев картинки. Например, рассказ Александры Б. *«У мальчика день рождения и ему мама дарит торт. И у него хорошее настроение»;* Арина Ш. *«Тут мама и дети, у которых день рождения. Тут настроение хорошее»*. Дети верно распознали эмоциональную ситуацию, их высказывания были грамматически правильно оформлены, адекватны содержанию. При анализе ответов встречались такие сообщения: «*День рождения. Мальчик, девочка и еще одна девочка. Мама, торт, шарики. Веселое, радостное* (настроение)*»* (Даша П.); «*День рождения у кого-то… У него! Шарики. Настроение веселое»* (Глеб В.). В ответах отсутствовала связность, логичность изложения, присутствовали паузы, дети лишь перечисляли то, что изображено на картинке, встречались трудности, связанные с поиском нужного слова.

По сюжетной картинке ***«Расставание»*** определение эмоционального настроения зависело от интерпретации детьми содержания картинки. Так, часть детей (19%), для которых рисунок был определен как «расставание с кем-то значимым для ребенка (мамой, папой, другом и др.)», ответили, что настроение *«грустное»*. Например, Даниил К. сказал: «*Девочка машет своим родителям, а родители ей с поезда. И она их провожает. Грустное настроение»;* Вика О. ответила: *«Здесь семья уезжает, а девочка остается. Грустное настроение»,* т.е. переживание было оценено детьми адекватно действию. Если же содержание картинки дети понимали, как прощание с дедушкой/бабушкой, тетей/дядей, мальчиком/девочкой, т.е. не с самым близким для ребенка человеком, то настроение было веселым (40%). Часть детей ответило, что герой картинки (мама, девочка и др.) *«опоздал на поезд*» или *«поезд уехал»,* тогда настроение определялось как *«грустное», «плохое»* (30%). Например, Маргарита И. ответила: *«Девочку не взяли на поезд. Здесь печаль»*. В целом можно отметить, что дети хорошо справились с данным заданием.

Приведенные данные показывают, что оценка эмоциональных состояний и переживаний других людей, таких, как радость и печаль, имеет достаточный показатель степени осознанности и дети не испытывают трудности при их определении, что согласуется с данными И. Ю. Кондратенко [4, с. 57], В. И. Яшиной [5, с. 92] и др.

При предъявлении сюжетной картинки ***«Нападение»*** детьми были даны следующие ответы*: «девочка испугалась собаку», «собака пугает девочку» «девочка боится собаки»*. Правильно определили эмоцию и интерпретировали содержание картинки более половины детей (59%). Маргарита И. ответила: *«Здесь страх. Потому что на девочку лает собака».* Одна треть детей (30%) ответили, что настроение *«грустное», «плохое»*, потому что *«девочка плачет, на нее напала собака», «потому что собака обидела девочку»*. Ксюша Е. дала следующий ответ: *«Тут нарисовано, что девочка плачет. Девочка печальная»*. Один ребенок определил эмоциональное состояние героя на картинке, как «удивление». Вика О. ответила *«Девочка удивилась. Собака будет на нее нападать»*, т.е. можно говорить о некотором несоответствии указанных действий эмоциям. Два ребенка ответили, что настроение веселое. Так, Тимур Г. рассказал, что *«Девочка играет в прятки с собакой. Настроение хорошее»*. При наводящем вопросе «Какое чувство испытывает девочка?» был дан такой ответ *«Она испытывает ..., что плачет»*, т.е. у ребенка имеется некоторый эмоциональной опыт и способность понимать и распознавать указанные эмоции, однако в экспрессивной речи ребенок испытывает трудности для обозначения соответствующего эмоционального состояния. В качестве примера, приведем еще ответ Варвары Б.: *«Страх. Девочка боится собаку. Как и я боюсь собак. Только маленьких не боюсь»,* т.е. ребенок соотнес действие, совершаемое на картинке, с личным эмоциональным опытом в подобных жизненных ситуациях.

Составляя рассказ по сюжетной карточке ***«Драка»,*** большинство детей (48%) описывали сюжет картинки (*«мальчики дерутся», «мальчик бьет другого мальчика», «один мальчик напал на другого»*) и настроение детей (*«злое»*). Часть детей (26%) ответили, что *«друзья поссорились», «мальчики дерутся*», и настроение при этом было определено как *«плохое»*, т.е. было дано общеоценочное понятие ситуации. По содержанию картинки некоторые дети сказали, что изображена *«драка»*, но настроение при этом *«веселое»* (11%), то есть отрицательная эмоциональная ситуация не верно интерпретирована детьми (они оценили ее как положительную). Так, Артем Б. ответил: *«Человеки бьются… Веселое настроение».*

При ответах по сюжетной картинке ***«Сюрприз»*** респондентами было отмечено следующее. Эмоцию «удивление» самостоятельно никто из детей не определил. В своем большинстве (89%) дети определили эмоциональное настроение картинки такими словами, как *«доброе настроение», «хорошее настроение», «новогоднее настроение», «веселое настроение», «радость»*. 11% детей не ответили на вопрос про эмоциональную составляющую картинки. После того, как был дан наводящий вопрос «Какую эмоцию испытывает мальчик, если он не ожидал получить подарок?» 37% детей определили эмоцию как *«удивление»*. Так, Назар Н. сказал*: «Девочка подарила подарок мальчику, и они украси-*

ли елку. И мячик под низом елки. И подарочки все лежат. Он держит игрушку. Настроение хорошее». В основном, ответ был развернутый и подробный, что является показателем достаточной степени осознанности эмоциональных переживаний. В качестве примера можно привести еще ответ Ксюши Е. *«Новый год. Он подумал, что там робот… Вот тут не было зеленого! Это тень?.. Он вот так руку* (протянул)*… для подарка*». Во время выполнения задания внимание ребенка часто переключалось на малозначительные детали, речь была эмоциональная, но при этом логическая последовательность изложения и смысловая завершенность были нарушены. Эмоциональная составляющая картинки была не определена. Полученные данные согласуются с данными А. Н. Веракса и его коллег [2], где сделан вывод о наличии значимой положительной корреляции между распознаванием эмоций и смысловой адекватностью нарратива.

По результатам изучения использования эмоционально-оценочной лексики дошкольниками при составлении рассказов по эмоционально-насыщенной сюжетной картинке, определены три уровня выполнения методики: высокий (26%), средний (63%) и низкий (11%). Так, дети с высоким уровнем выполнения заданий проявляли активность, создавали полные и содержательные рассказы, точно передающие смысл сюжетной картинки, правильно определяли эмоциональную ситуацию, применяли как простые, так и сложные грамматические конструкции в предложениях.

Детям, выполнившим задание на среднем уровне, требовалась помощь экспериментатора, в виде наводящих вопросов. При этом дети отвечали точно на поставленный вопрос, предпочитая в основном односложные ответы. При составлении рассказов по эмоционально-насыщенной сюжетной картинке использование эмоционально-оценочной лексики было адекватно ситуации. В ответах присутствовала общеоценочная лексика.

Низкий уровень выполнения характеризуется отсутствием фразового ответа на поставленный вопрос или он были кратким, односложным, с большим количеством пауз. Дошкольники часто нуждались в помощи, в виде дополнительных вопросов и пояснений. Эмоциональное состояние не было определено или было определено с помощью исследователя.

Таким образом, анализ детских высказываний показал, что у большей части детей наблюдается средний уровень развития эмоционально-оценочной лексики при составлении рассказа по эмоционально-насыщенной сюжетной картинке. В своем большинстве дети показали умение формулировать законченное высказывание на основе изображения; уместно использовали слова эмоционально-оценочной лексики; в речи применялись простые распространенные предложения, грамматически правильно оформленные. Дошкольники свободно определяли и называли эмоции радости и печали, однако, эмоции страха, гнева и удивления вызвали у детей некоторые затруднения. В частности, встречались ответы, свидетельствовавшие о том, что контекст сюжетной картинки дошкольники понимали правильно, но эмоционально-оценочная лексика не совсем точно была использована; были подмены одного эмоционального состояния другим, например, удивление определяли как радость; встречались замены нужного слова лексемой, имеющего широкое значение (злой – плохой).

Заключение. Эмоционально-оценочная лексика осваивается не через механическое заучивание, а в ходе активного применения ее в самостоятельной связной речи. Понимание эмоциональных состояний развивается одновременно с формированием речевых навыков и тесно связано с ними. В данной работе представлены результаты использования детьми базовых эмоциональных состояний (радость, печаль, гнев, страх, удивление) при составлении рассказов по эмоционально-насыщенной сюжетной картинке. Перечисленные эмоции известны и понятны детям старшего дошкольного возраста. В ходе эксперимента дошкольники адекватно характеризовали эмоциональные состояния, аргументировали свои ответы, ориентируясь на особенности ситуации, представленной на сюжетной картинке. Практически все дошкольники сумели распознать базовые эмоции радости и печали, однако в определении и назывании таких эмоций,

как гнев, страх, удивление, выявились некоторые трудности: дошкольники не называли сами эмоции; смешивали одно эмоциональное состояние с другим (удивление с радостью, страх с печалью и др.), использовали общеоценочную лексику и др. При ответах на вопросы дети в основном пользовались простыми распространенными предложениями; они активно использовали лексику, отражающую эмоциональные состояния и оценки поступков героев рассказа, продемонстрировали хорошее понимание содержания сюжетных картинок. Можно отметить, что на данном этапе развития лексики, словарь дошкольников отличался активным формированием эмоционально-выразительных средств языка. Таким образом, проблема формирования и совершенствования эмоционально-оценочной лексики, отражающей эмоциональные состояния и оценки данных состояний, представляется нам перспективной в плане языкового и общепсихического развития детей.

Список использованной литературы:

1. Ощепкова, Е.С. Связь развития речи и эмоций у детей дошкольного возраста: Теоретический обзор / Е. С. Ощепкова, Н. А. Картушина, Д. А. Бухаленкова. – Вестник Московского университета: Серия 14. Психология. – № 3. – 2021. – С. 260-287.

2. Веракса, А.Н. Взаимосвязь понимания эмоций и смысловых аспектов нарратива дошкольников // А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, Е.С. Ощепкова // Вестник РФФИ. – № 4. (104). – 2019. – С. 76–84.

3. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – 2-е изд., М.: АРКТИ. 2014. – 168 с.

4. Кондратенко, И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / И. Ю. Кондратенко. – СПб.: КАРО, 2006. –240 с.

5. Яшина, В.И. Овладение эмоционально-оценочной лексикой старшими дошкольниками: монография / В.И. Яшина, Е. А.Ставцева. – М.: Прометей, 2016. – 190 с.

Лауткина С.В.
доцент, кандидат психологических наук,
lautkina@tut.by
Сергеева А.Н.
студентка,
annasergeeva9975@gmail.com
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 128:159.923.2-053.85

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Современное общество демонстрирует повышенное внимание к проблеме формирования смысложизненных ориентаций, что определяет высокую актуальность выбранной темы. Поскольку вопрос поиска или формулировки смысла жизни затрагивает практически каждого человека, он является ключевым аспектом психологического благополучия. В то же время не менее значимым компонентом общего психологического состояния выступает удовлетворённость жизнью, отражающая субъективную оценку человеком степени реализованности своих потребностей, жизненных ожиданий и соответствия между желаемым и достигнутым. Особенно остро обе эти проблемы – как поиск жизненных смыслов, так и достижение внутренней удовлетворённости – встают в условиях динамично меняющейся реальности, социально-экономической нестабильности и глобальных вызовов, которые диктуют необходимость постоянного пересмотра жизненных установок, приоритетов и стратегий самореализации. В таких условиях человек сталкивается не только с требованием определить направление своего

жизненного пути, но и с задачей поддерживать эмоциональный баланс, ощущение внутренней гармонии и удовлетворённости качеством собственной жизни.

Ключевые слова: зрелость, зрелый возраст, смысложизненные ориентации, удовлетворенность жизнью.

LIFE MEANING ORIENTATIONS AND LIFE SATISFACTION IN MATURE AGE

Modern society is demonstrating increased attention to the problem of developing meaningful life orientations, which makes the chosen topic highly relevant. Since the question of finding or articulating meaning in life affects virtually everyone, it is a key aspect of psychological well-being. At the same time, an equally significant component of overall psychological well-being is life satisfaction, reflecting a person's subjective assessment of the degree to which their needs, life expectations, and the correspondence between their desires and achievements are met. Both these issues–the search for meaning in life and achieving inner satisfaction–are particularly pressing in the context of a dynamically changing reality, socioeconomic instability, and global challenges that dictate the need for a constant reassessment of life attitudes, priorities, and self-realization strategies. In such circumstances, people are faced not only with the need to determine the direction of their life's path but also with the task of maintaining emotional balance, a sense of inner harmony, and satisfaction with the quality of their life.

Keywords: maturity, mature age, life-purpose orientations, life satisfaction.

Введение. Зрелость – самый продолжительный и зачастую определяющий этап жизни человека – сегодня рассматривается как многогранный социально-психологический феномен, который требует всестороннего изучения. Ключевым индикатором личностного развития на протяжении всего жизненного пути выступают смысложизненные ориентации, опосредующие отношение человека к собственному прошлому, настоящему и будущему, а также его способность принимать ответственность за собственную жизнь.

Зрелый возраст отличается устойчивостью жизненных целей, сформированностью жизненной позиции и тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических качеств личности. В этот период человек стремится к интеграции жизненного опыта, осмыслению своих достижений, поиску эмоционального и социального баланса. Именно зрелость считается временем наиболее яркой реализации жизненного потенциала, развития профессиональной компетентности, углубления межличностных отношений и укрепления позиции в обществе.

Очевидный вклад в исследование психологии смысла внес Д.А. Леонтьев, который указал, что за понятием смысла скрывается не конкретная психологическая структура, допускающая однозначную дефиницию, а сложная и многогранная смысловая реальность, принимающая различные формы и проявляющаяся в различных психологических эффектах [1].

В психологии смысл жизни рассматривается также как внутренний процесс интеграции мотивационной сферы личности. Ю.Б. Гиппенрейтер рассматривала смысл жизни «как процесс, направленный на полную интеграцию, координацию мотивационной сферы личности» [2]. Исследователи жизненного пути (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев) подчёркивали его целостность и непрерывность, рассматривая отдельные возрастные этапы как потенциально поворотные моменты, в которых меняется структура смыслов и жизненных приоритетов.

Жизненный путь – это целостное, непрерывное явление. Каждый человек, по мнению С.Л. Рубинштейна, «имеет свою собственную историю и даже становится личностью именно потому, что имеет свою жизненную историю» [3].

Цель исследования – изучить особенности смысложизненных ориентаций и субъективного благополучия у людей зрелого возраста.

Материал и методы. Использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования, сравнение,

классификация) и эмпирические: методика «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева, шкалы удовлетворенности жизнью (SWLS) Э. Динера, статистический метод – анализ корреляция Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Для исследования особенностей смысложизненных ориентаций и субъективной удовлетворённости жизнью у людей зрелого возраста были использованы две методики: 1) Тест «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева, направленный на оценку осмысленности жизни, сформированности целей, локуса контроля и ощущения собственной эффективности; 2) Шкала удовлетворённости жизнью SWLS Э. Динера, позволяющая определить субъективное восприятие качества жизни, согласованность жизненных ожиданий и результатов.

В исследовании приняли участие 30 человек зрелого возраста от 35 до 55 лет: 15 женщин и 15 мужчин. Участники были разделены по половому признаку: 1. Экспериментальная группа 1 (ЭГ1) – 15 женщин, занятых в профессиональных сферах образования, медицины, управления, предпринимательства и обслуживания. Большинство женщин имели стабильное семейное положение и высокий уровень социальной активности; 2. Экспериментальная группа 2 (ЭГ2) – 15 мужчин, работающих в технических профессиях, бизнесе, промышленности и сфере услуг. Для мужчин были характерны более выраженные различия в уровне профессиональной удовлетворённости.

В ЭГ1 были получены следующие результаты по методике «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева. Так, *высокий уровень* выявлен у 10 женщин (67%). Высокие результаты означают, что у женщин сформированы: устойчивые, реалистичные и долгосрочные жизненные цели, ясное понимание направленности своей жизни, выраженный внутренний локус контроля – убеждение, что жизнь зависит от собственных действий, чувство личной эффективности, умение связывать прошлый опыт с будущими задачами, устойчивый интерес к жизни как процессу. Такие женщины обладают высоким уровнем интеграции жизненных смыслов и уверенно реализуют жизненные стратегии.

Средний уровень развития смысложизненных ориентаций получен у 4 женщин (27%). У них сформированы основные жизненные ориентиры, однако они недостаточно конкретизированы, женщины имеют умеренную способность к самостоятельному планированию, колебания между ощущением контроля и внешней обусловленностью, частичный дефицит долгосрочного видения. Для этой группы характерно стремление к смыслообразованию, но не всегда – устойчивость смысловой структуры.

Низкий уровень выявлен лишь у 1 женщины (6%). Для ее поведения характерны неясность жизненных целей, ощущение отсутствия перспектив, слабый внутренний локус контроля, трудности в интерпретации жизненного опыта, переживание внешней зависимости от обстоятельств. Все это указывают на кризис смысловой сферы.

Охарактеризуем результаты в ЭГ2. Так, *высокий уровень* развития смысложизненных ориентаций получен у 4 мужчин (27%). Данный уровень характеризуется: чёткими жизненными ориентирами, убеждённостью в собственной способности влиять на события, высокой деятельностной активностью, ориентацией на результат и развитие. У мужчин смысловая система чаще опирается на профессиональные достижения. 7 мужчин (47%) продемонстрировали средний уровень, который предполагает: наличие общего направления в жизни, но без чёткой детализации, умеренное чувство контроля, частые сомнения в устойчивости жизненных оснований, склонность менять цели или отказываться от них при трудностях. Это самая распространённая группа среди мужчин. *Низкие показатели,* выявленные у 4 мужчин (26%), свидетельствуют о: фрагментарности смысловой структуры, отсутствии устойчивых жизненных целей, переживании несамостоятельности, ориентации на внешние обстоятельства, сниженной мотивации к долгосрочным усилиям. Такой уровень характерен для людей, испытывающих эмоциональные или профессиональные трудности. Результаты теста «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева в ЭГ1 и ЭГ2 демонстрирует рисунок 1.

Рисунок 1 – Результаты теста «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева

Охарактеризуем результаты по Шкале удовлетворённости жизнью SWLS Э. Динера. Так. в ЭГ1 выявлен *высокий уровень* у 11 женщин (73%). Для них характерны: чувство реализованности и гармонии, согласованность жизненных событий с ожиданиями, удовлетворённость социальными и профессиональными достижениями, эмоциональная стабильность и оптимизм. При *среднем уровне* (3 женщины, 20%) наблюдается: частичная удовлетворённость жизнью, наличие сфер, вызывающих сомнения (отношения, карьера, самореализация), стремление улучшить определённые аспекты своей жизни. *Низкий уровень* демонстрирует 1 женщина (7%), для которой характерны: неудовлетворённость качеством жизни, переживание эмоциональной истощённости, чувство несоответствия между желаемым и достигнутым, возможные проявления фрустрации и снижения самооценки.

Опишем результаты по данной шкале в группе ЭГ2. Так, 5 мужчин (33%, *высокий уровень*) имеют позитивную оценку жизни, удовлетворённость профессиональной деятельностью или личной сферой, способность находить смысл и опору в разных жизненных аспектах. Амбивалентное отношение к жизни, наличие как удовлетворяющих, так и проблемных сфер, переживание несоответствия между ожидаемым и достигнутым характерно для 8 мужчин (53%) и соответствует *среднему уровню.* Низкий уровень выявлен у 2 мужчин (14%). Их поведение указывает на негативное восприятие собственной жизни, чувство нереализованности, профессиональные или личностные трудности, эмоциональное напряжение и сниженный жизненный тонус. Результаты в ЭГ1 и ЭГ2 по Шкале удовлетворённости жизнью SWLS Э. Динер представлены на рисунке 2.

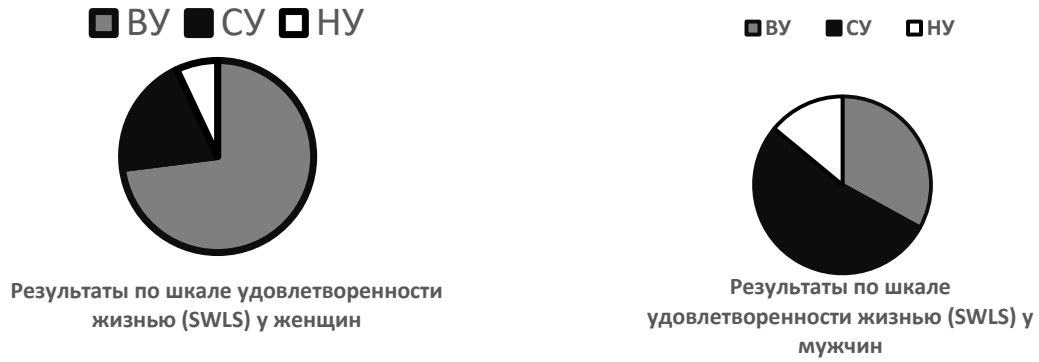

Рисунок 2 – Шкале удовлетворённости жизнью SWLS Э. Динер

Корреляционный анализ Спирмена выявил устойчивую положительную связь между уровнем смысложизненных ориентаций и удовлетворённостью жизнью: чем выше

осмысленность жизни, чем чётче сформированы цели, чем сильнее ощущение внутреннего контроля, тем выше субъективное благополучие. У мужчин эта связь оказалась сильнее, что говорит о том, что смысловая сфера играет компенсаторную роль при переживании жизненных трудностей.

Заключение. Проведённое исследование подтверждает, что зрелость является важным периодом формирования и укрепления смысложизненных ориентаций. Люди с высокими показателями осмысленности жизни демонстрируют эмоциональную устойчивость, удовлетворённость, чувство контроля и осознанную жизненную позицию. Низкие показатели по смысложизненным ориентациям и SWLS связаны с эмоциональными трудностями, сниженным благополучием, неопределённостью жизненных целей и ощущением несоответствия между желаемым и реальным. Полученные данные подчёркивают необходимость психологической поддержки и программ развития: укрепление жизненных целей, развитие внутреннего локуса контроля, повышение субъективного благополучия, формирование навыков рефлексии и саморегуляции.

Список использованной литературы:

1. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, Астрель, 2008.

3. Александрова, Н.П. Эмоциональная саморегуляция и личностные факторы стрессоустойчивости / Н.П. Александрова, Е.Н. Богданов // Аллея науки. – 2014. – № 1. – С. 22–30.

Лунькова А.А.
заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
ania0708@mail.ru
ГУО «Специальная школа Оршанского района», г. Орша, Республика Беларусь

УДК 376

РЕФЛЕКСИВНЫЙ АНАЛИЗ СОБСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматривается сущность и значение рефлексивного анализа как инструмента совершенствования профессиональной деятельности педагога, работающего с учащимися с особенностями психофизического развития (далее ОПФР). Определяются ключевые объекты, этапы и методы рефлексии в условиях инклюзивного и специального образования. Подчеркивается, что систематический самоанализ является основой для проектирования эффективного и личностно-ориентированного коррекционно-образовательного процесса.

Ключевые слова: рефлексивный анализ, коррекционно-образовательный процесс, особенности психофизического развития (ОПФР), педагогическая деятельность, специальное образование, индивидуальный образовательный маршрут, профессиональное развитие педагога.

REFLECTIVE ANALYSIS OF ONE'S OWN PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CORRECTIONAL AND EDUCATIONAL PROCESS

The article examines the essence and significance of reflective analysis as a tool for improving the professional practice of teachers working with students with peculiarities of psychophysical development (hereinafter referred to as PPPD). It identifies the key objects, stages, and methods of reflection in the context of inclusive and special education. It is emphasized that systematic self-analysis is the foundation for designing an effective and student-centered correctional and educational process.

Keywords: reflective analysis, correctional and educational process, peculiarities of psychophysical development (PPPD), pedagogical activity, special education, individual educational route, teacher's professional development.

Введение. Современная система специального образования требует от педагога не только глубоких предметных знаний и владения специальными методиками, но и высокого уровня профессионального самосознания. Эффективность коррекционно-образовательного процесса с детьми с ОПФР напрямую зависит от способности учителя к критическому осмыслению и оценке собственных действий, их соответствия особым образовательным потребностям каждого ребенка. Таким инструментом саморазвития и выступает рефлексивный анализ.

Любая деятельность, в том числе и учебная, предполагает включение рефлексивного компонента в свою структуру. Развитая рефлексивная способность и навык рефлексивной деятельности неоспоримо улучшает качество любой деятельности за счет анализа ее процесса и результата с последующим воспроизведением ее на следующем уровне в более совершенном качестве. Все сказанное актуально и для коррекционно-образовательного процесса.

Рефлексия «генетически» первично возникает в ответ на затруднение в деятельности, в звене действия или реализации нормативных положений. Рефлексия разрешает противоречие между необходимостью продолжения процесса действия в рамках готовой нормы и невозможности это сделать в сложившихся условиях.

В чём же заключается сущность рефлексивного анализа в деятельности педагога?

Материал и методы. Рефлексивный анализ – это целенаправленный процесс самоизучения, в ходе которого педагог осмысливает и переосмысливает свою профессиональную деятельность, оценивает ее результаты, выявляет затруднения и ищет пути их преодоления [3, С. 58].

Говоря о профессиональной педагогической рефлексии, необходимо добавить, что в структуру рефлексивного акта входит не только анализ собственной деятельности, но и анализ деятельности учащегося как ответной реакции на педагогическое воздействие.

В контексте работы с учащимися с ОПФР рефлексия приобретает особую значимость, так как: она позволяет перейти от стихийного реагирования на возникающие трудности к их системному прогнозированию и решению; способствует гибкости и адаптивности педагога, который должен постоянно корректировать свои подходы в зависимости от динамики развития ребенка [1, С. 245]; направлена на выявление не только учебных, но и личностных достижений учащегося, что крайне важно для детей с ОПФР.

Результаты и их обсуждение. Педагогу, осуществляющему коррекционно-образовательный процесс, целесообразно анализировать следующие **аспекты** своей деятельности [4, С. 35-37]:

1. Целеполагание: Насколько реалистичны и диагностично поставлены цели для каждого учащегося? Соответствуют ли они структуре дефекта и зоне ближайшего развития ребенка?
2. Содержание и методы обучения: Адекватны ли используемые методы, приемы и технологии особым образовательным потребностям детей? Достаточно ли в деятельности дидактического, наглядного и коррекционного материала?
3. Организация образовательной среды: Созданы ли в классе условия для комфортного обучения, общения и двигательной активности? Способствует ли среда развитию самостоятельности и социальной адаптации?
4. Коммуникация и взаимодействие: Как складываются отношения с учащимися? Удается ли создать атмосферу психологической безопасности и доверия? Эффективно ли выстраивается взаимодействие с родителями, дефектологами, психологами?
5. Результативность деятельности: Что именно свидетельствует о прогрессе ученика? Как его измерить? Какие действия педагога привели к успеху, а какие оказались малоэффективными?

Процесс рефлексии можно структурировать в следующий **алгоритм** [2, С. 214]:

1. Фактический этап: Описание конкретной ситуации, урока, фрагмента деятельности. («Что произошло?»).
2. Аналитический этап: Выявление причин успехов или неудач. Анализ собственных действий, их соответствия принципам специального образования. («Почему это произошло? Какую роль сыграли мои действия?»).
3. Проективный этап: Определение путей коррекции своей деятельности. Планирование новых стратегий, методов, форм работы. («Что я могу изменить в следующий раз? Какой метод будет более эффективным?»).

Систематический рефлексивный анализ превращает педагогическую деятельность из набора стандартных процедур в осознанный, творческий процесс. Он позволяет:

- Индивидуализировать обучение: Постоянный анализ реакций и результатов каждого ребенка является основой для своевременной корректировки индивидуального образовательного маршрута.
- Повысить мотивацию учащихся: Понимая причины их трудностей, педагог может подобрать более подходящие способы предъявления материала, что повышает интерес и веру в свои силы [1, С. 312].
- Профессионально расти: Рефлексия – главный механизм самообразования и профессионального становления педагога, работающего в сложной и динамичной сфере специального образования [4, С. 40].

Осуществляя рефлексию, педагог определяет, насколько последовательным, целенаправленным и эффективным было его воздействие на учащихся с ОПФР, в какой степени достигнут предварительно намеченный результат в коррекционно-образовательном процессе

В современных условиях учителю необходимо не только выбирать в конкретных условиях соответствующие методы и методики обучения, но и создавать собственные их модификации. Это возможно в том случае, если он владеет средствами и способами рефлексии по отношению к своей деятельности, владеет средствами перехода от описания деятельности к ее критике и нормированию, а также к сопоставлению разработанных им методов с уже имеющимися, видит трудности в своей работе и возможные пути их преодоления.

Заключение. Таким образом, рефлексивный анализ является неотъемлемым компонентом высокопрофессиональной педагогической деятельности в условиях коррекционно-образовательного процесса. Это внутренний двигатель, который заставляет педагога искать, экспериментировать и совершенствоваться. Для детей с особенностями психофизического развития такой подход педагога означает не просто получение знаний, а шанс на максимальную компенсацию нарушений, успешную социализацию и улучшение качества жизни. Следовательно, формирование и развитие рефлексивной культуры должно стать одной из приоритетных задач как для самого педагога, так и для системы повышения его квалификации [3, С. 62].

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.

2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

3. Королева, Ю.А. Рефлексивная компетентность педагога как фактор эффективности инклюзивного образования / Ю.А. Королева // Специальное образование. – 2016. – № 3. – С. 56–64.

4. Кузьмина, О.С. Технология рефлексивного анализа профессиональной деятельности учителя-дефектолога / О.С. Кузьмина // Дефектология. – 2018. – № 5. – С. 34–42.

Маракушина И.Г.
доцент, кандидат психологических наук,
marakushinai@mail.ru
Загороднюк А.Н.
доцент, кандидат педагогических наук,
marakushinai@mail.ru
САФУ имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация

УДК 37.015.3 (075)

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена проблеме создания условий для развития рефлексии у обучающихся в ходе образовательного процесса в вузе по педагогическим направлениям и специальностям подготовки.

Ключевые слова: рефлексия, компетенция самоанализа, подготовка учителей, организационные условия развития рефлексии у будущих учителей в период профессиональной подготовки.

DEVELOPMENT OF REFLECTION IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL DIRECTIONS OF TRAINING

The article is devoted to the problem of creating conditions for the development of reflection in students during the educational process at the university in pedagogical directions and specialties of training.

Keywords: reflection, self-analysis competence, teacher training, organizational conditions for the development of reflection in future teachers during professional training.

Введение. В современной психологии высшей школы и практике организации высшего педагогического образования будущих учителей активно обсуждается задача развития рефлексии у обучающихся. Данная тема актуальна по целому ряду причин: юношеский возраст один из сензитивных периодов для формирования интеллектуальной и личностной рефлексии, что обусловлено влиянием учебно-профессиональной деятельности как ведущего вида деятельности студентов в данный возрастной период. Для будущего учителя важно научиться проектировать образовательный процесс, направленный на формирование у школьников рефлексивных умений и компетенций в сфере самоанализа выполняемой и осваиваемой деятельности. Это требует погружения самих студентов в развивающее пространство образования на ступени высшей школы. Немаловажной причиной актуальности данной проблематики является уникальная ценность рефлексии для личностного развития человека, становления его как профессионала, рефлексия становится мощным инструментом и драйвером развития на весь период профессиональной деятельности в дальнейшем. При этом методика преподавания дисциплин в высшей школе крайне недостаточно оформлена как сфера мастерства, имеет ограниченное количество методических ресурсов. Все выше сказанное привело коллектив кафедры педагогики и психологии детства САФУ имени М.В.Ломоносова к изучению процесса развития рефлексии самоанализа у будущих учителей в период их обучения в вузе: сначала через применение рефлексивных упражнений и заданий в отдельных дисциплинах и практической подготовке обучающихся, далее в рамках специального диссертационного исследования и создания учебных пособий для студентов по данной проблематике [1].

Материал и методы. В контексте профессионального образования будущего учителя начальных классов приоритетным является формирование универсальной компетенции самоанализа педагогической деятельности, необходимой для планирования,

осуществления, оценки эффективности педагогического процесса. Отечественный и зарубежный опыт в разработке проблемы формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности педагога свидетельствует о том, что при большом количестве работ в данной тематике и актуализации различных факторов и роли личности педагога в формировании компетенций не найдено однозначной позиции в отношении формирования компетенции самоанализа с учетом специфики деятельности учителя начальных классов (К.А. Абульханова-Славская, И.И. Чеснокова, R.Barrow, S. Blomeke, D. Harris и др.). Анализ диссертационных работ показал, что в контексте формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности учителей начальных классов поднимались смежные темы, обосновывающие формирование опыта самоанализа как условия личностно – профессионального становления студента в педагогическом вузе (В.А. Деркунская, 2001); развитие способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности в процессе методической работы (Е.В.Перенкова, 2003); развитие самоанализа деятельности преподавателя как показателя ее качества (Е.С. Чернова, 2005); формирование у педагогов умений самоанализа профессиональной деятельности в системе повышения их квалификации (А.Г. Гусев, 2002); формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы (Н.В. Колпакова, 2006; М.В. Шустова, 2010).

Целью нашего исследования в рамках диссертации стало проектирование и реализация модели формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего педагога начального общего образования. Гипотеза исследования основывалась на том, что формирование компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов будет успешным, если: обоснование содержания понятия компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов и ее структурных компонентов (самоконтроль, самодиагностика, осознание затруднений, самооценка), обусловленных умениями педагогической деятельности учителя начальных классов является основой для процесса ее формирования; разработана и внедрена в образовательный процесс модель формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов, включающая в себя целевой, содержательный, организационно-деятельностный блоки; организационно-методическое обеспечение процесса формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будет ориентировано на содержание компонентов указанной компетенции. Исследование проводилось на базе ФГАОУВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова». В исследовании приняли участие студенты-бакалавры очной формы обучения на различных этапах вузовского обучения (с 3 по 5 курс). Общая численность испытуемых, принявших участие в исследовании, составила 248 человек, из них 156 студентов экспериментальной группы и 92 студента контрольной группы, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки. Исследование проводилось в течение 5 лет (2018-2023 гг.). При реализации диагностической работы нами были использованы методики, которые соответствуют представленным компонентам структуры формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов: самоконтроль – методика «Оценка самоконтроля» (М. Снайдер); саморазвитие – методика «Готовность к самодиагностике» (С. Грачева); осознание затруднений – методика «Осознание затруднений» (Е.М. Пичугина); самооценка – методика «Определение уровня самооценки» (С.В. Ковалев). В ходе исследования была разработана и апробирована модель формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов, проведена экспериментальная работа с учетом разработанных специальных заданий по формированию компетенции самоанализа.

Результаты и их обсуждение. Компетенция самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов – это способность и готовность к осуществлению совокупности аналитических педагогических умений в области профессиональной

деятельности, обусловленной наличием у будущего педагога функциональных квалификационных характеристик учителя начальных классов, необходимых для осуществления и самосовершенствования педагогического вида профессиональной деятельности в сфере начального общего образования. В структуру компетенции самоанализа педагогической деятельности входят компоненты: самоконтроль, самодиагностика, осознание затруднений, самооценка.

Модель формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов представляет собой совокупность структурных блоков: целевой (подходы, принципы и теоретические положения разработки модели, диагностика сформированности компетенции самоанализа педагогической деятельности); содержательный (мониторинг сформированности компетенции самоанализа педагогической деятельности и организационно-методическое обеспечение, основанное на содержании предметов профессионального цикла и комплекс специальных заданий для формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов); организационно-деятельностный ((мотивационный этап (формирование мотивации), обучающий (овладение теоретическими знаниями и практическими умениями в области самоанализа педагогической деятельности), креативно-проектировочный (формирование и проектирование умений в области самоанализа педагогической деятельности), аналитико-результативный (компоненты/показатели и критерии по уровням сформированности компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов)). Разработанное организационно-методическое обеспечение реализации модели, включающее комплекс специальных заданий, направленный на формирование компонентов компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов, обеспечивающий организацию и результативность этой деятельности и оценивающийся по компонентам/показателям и критериям сформированности компетенции по уровням: «Самоконтроль», критериями для низкого уровня сформированности являются: спонтанный контроль, когда всё определяется с помощью интуиции; для среднего уровня: осознанный отбор, сравнение, сопоставление необходимых фактов, явлений; для высокого уровня: установление ассоциаций с ранее изученными и знакомыми фактами, явлениями, а также с новыми качествами предмета в целостности их связей и характеристик. «Самодиагностика», низкий уровень: невладение навыками самодиагностики; средний уровень: умение определять проблемы и причины их возникновения; высокий уровень: выявление проблем и причины возникновения, определение их приоритетности. «Осознание затруднений», низкий уровень: слабо выражена осознанность затруднений; средний уровень: чёткое осознание результатов деятельности; высокий уровень: предвидение возможных последствий, принимаемых решений, установление причинно-следственных связей. «Самооценка», низкий уровень: слаборазвитые навыки самооценки; средний уровень: комбинирование ранее используемых методов и нахождение причин возникновения затруднений; высокий уровень: критическая оценка педагогической проблемы и умения прогнозировать результаты своего успешного труда. Для выявления уровней сформированности компонентов компетенции самоанализа (самоконтроль, самодиагностика, осознание затруднений, самооценка) проводилось диагностическое исследование студентов, включенных в экспериментальную и контрольную группы (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Распределение уровней сформированности компонентов формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов на констатирующем и контрольном этапах у экспериментальных/контрольных групп (в %)

Этап эксперимента	Количество студентов ЭГ/КГ, чел.	Самоконтроль			Самодиагностика			Осознание затруднений			Самооценка		
		В	С	Н	ХЗС	МС	ОВ	В	С	Н	В	С	Н
Констатирующий	156/92	21,1/ 21,9	75,5 /75,9	3,2 /3,3	45,4 /45,1	41,6 /41,8	13,4 /14,3	7 /8,1	59,5 /59,4	33,3 /33	3,8 /4,2	39,7 /39,6	56,3 /56,1
Контрольный	154/91	30,5/ 33	68,9 / 66	0,6 /1	52,7 / 50,6	28,6 / 40,7	18,7/ 8,7	11,7 / 9,8	68,9 / 56,1	19,4 / 34,1	7,1 / 6,6	57,8 / 51,7	35,1 / 41,7
	Эмпир.зн. критерия Фишера	0,408	0,469	0,416	0,318	1,833*	2,231*	0,439	2,004*	2,511**	0,144	0,938	1,044

Примечания:
В- высокий, С- средний, Н-низкий, ХЗС-хочу знать себя, МС-могу совершенствоваться, ОВ-оба варианта
*-уровень значимости 0,05 по критерию Фишера
**-уровень значимости 0,01 по критерию Фишера

Статистическая обработка данных по контрольной и экспериментальной группам до и после проведения формирующего исследования показала, что имеются статистически значимые различия между данными группами по ряду показателей (> (1,64) φ0,05), а по ряду показателей (> (2,31) φ0,01). Динамика сформированности компонентов у студентов экспериментальной группы выражена сильнее по компонентам «Самодиагностика» и «Осознание затруднений» (уровни значимости 0,05 и 0,01 соответственно). Стоит отметить, что у студентов экспериментальной группы в отличие от контрольной имеются следующие изменения: повышение уровня сформированности таких компонентов как «Самоконтроль» и «Самодиагностика»; сокращение количества студентов экспериментальной группы с низким уровнем и увеличение количества студентов со средним и высоким уровнем сформированности такого компонента компетенции самоанализа педагогической деятельности как «Самооценка»; снижение количества студентов с компонентом «Осознание затруднений» с низким уровнем и увеличение количества студентов со средним и высоким уровнем. Тенденция роста показателей сформированности компонентов компетенции самоанализа педагогической деятельности будущих учителей начальных классов обусловлена введением в систему подготовки студентов модели формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов, интерактивных методов, работу с заданиями по осуществлению самоанализа, дающих теоретическую и технологическую подготовленность. Задания для аудиторной работы, самостоятельной работы и производственной практики по формированию компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов способствовали развитию умения планирования своей деятельности, приобретению практического опыта по проведению самоанализа. Результаты исследования свидетельствуют о том,

что у студентов контрольной группы значения по всем четырём критериям изменились незначительно в сравнении с констатирующим этапом эксперимента.

Заключение. Предложенная модель формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов способствует расширению представлений педагогической теории в области формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов. Дана характеристика процесса формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов, включающая мониторинг сформированности компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов и организационно-методическое обеспечение модели формирования этой компетенции, а также учитывающая структурные компоненты компетенции самоанализа педагогической деятельности (самоконтроль, самодиагностика, осознание затруднений, самооценка); разработана и внедрена в образовательный процесс университета модель формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов, способствующая совершенствованию процесса профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов; внедрены в образовательный процесс университета учебно-методические материалы [2; 3], в которых представлена характеристика процесса формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов.

Список использованной литературы:

1. Загороднюк, А.Н. Формирование компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего учителя начальных классов … дисс. … канд. пед. наук / А.Н. Загороднюк. – Архангельск: ФГАОУВО «Балтийский федеральный университет имени И.Канта», 2024. – 143 с.

2. Загороднюк, А.Н. Самоанализ педагогической деятельности: рабочая тетрадь. Учебно-методические материалы / А.Н. Загороднюк. – Архангельск. – 2023 – 124 с.

3. Загороднюк А.Н. Теория и методика обучения и воспитания (дополнительные главы): учебное пособие / А.Н. Загороднюк, И.Г. Маракушина; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: САФУ, 2025. – 109 с.

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

УДК 159.922.736.4:159.942:159.944.4

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена проблеме эмоционального выгорания обучающихся среднего специального образования в контексте ценностно-смысловой сферы личности. Рассматриваются особенности эмоционального выгорания и ценностно-смысловой сферы обучающихся среднего специального образования. Приведены результаты эмпирического изучения взаимосвязи эмоционального выгорания и ценностной сферы личности обучающихся.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, обучающиеся, ценностная сфера, образовательная среда, профессиональное становление.

FEATURES OF EMOTIONAL BURNOUT IN SECONDARY SPECIAL EDUCATION STUDENTS: A VALUE ASPECT

The article is devoted to the problem of emotional burnout of secondary special education students in the context of the value-semantic sphere of personality. The features of emotional burnout and the value-semantic sphere of students of secondary special education are considered. The results of an empirical study of the relationship between emotional burnout and the value sphere of students' personality are presented.

Keywords: emotional burnout, students, value sphere, educational environment, professional development.

Введение. Современная образовательная среда, характеризующаяся высокой динамикой и интенсивными требованиями, создает предпосылки для развития эмоционального выгорания у обучающихся системы среднего специального образования. Данная категория студентов находится в особой ситуации, совмещая учебную деятельность с профессиональной подготовкой, что порождает психоэмоциональные нагрузки, способствующие возникновению данного явления [1]. Эмоциональное выгорание оказывает деструктивное влияние на академическую успеваемость, профессиональное становление и личностное развитие обучающихся.

Феномен эмоционального выгорания изучался как зарубежными (Г. Фрейденбергер, К. Маслач, В. Шауфели), так и отечественными исследователями (В.В. Бойко, В.Е. Орел, А.А. Рукавишников). В современной науке выгорание рассматривается как результат хронического профессионального и учебного стресса (А.Б. Баккер, К. Упадьяя) [2]. Особый научный интерес представляет исследование взаимосвязи эмоционального выгорания с ценностно-смысловой сферой личности (Р.Ф. Баумейстер, Д.А. Леонтьев) [3, 4].

Ценностно-смысловая сфера выступает важным регулятором поведения человека и может служить ресурсом преодоления трудных ситуаций. Исследования ценностных ориентаций молодежи, их динамики в процессе профессионального становления и роли в психологическом благополучии (Ш. Шварц, Е.С. Иванова) приобретают особую значимость в контексте профилактики эмоционального выгорания.

Материал и методы. Для изучения ценностно-смысловой сферы личности обучающихся и уровня эмоционального выгорания использовались: опросник выгорания (MBI) К.Маслач (в русскоязычной адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой методика «Профессиональное выгорание»), методика «Обзор ценностей» (SVS) Ш.Шварца в адаптации В.Н. Карандашева, «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева.

Результаты и их обсуждение. В связи с этим целью эмпирического исследования стало изучение взаимосвязи эмоционального выгорания и ценностной сферы личности обучающихся среднего специального образования. В исследовании принял участие 201 обучающийся среднего специального образования в возрасте от 15 до 18 лет. Среди них 129 юношей и 72 девушки, обучающихся по разным специальностям.

Общий анализ показал доминирование редукции профессиональных достижений (56%) и деперсонализации (51%) при значимом уровне эмоционального истощения (34%), что свидетельствует о глубоком личностном кризисе, связанном с утратой профессиональной мотивации. При этом эмоциональное истощение, хотя и демонстрирует более сбалансированное распределение, все же остается значимым, затрагивая каждого третьего студента. У обучающихся девушек уровень эмоционального выгорания по всем компонентам выше, чем у юношей. Наиболее уязвимы они в сферах эмоционального истощения и деперсонализации, что может быть связано с большей эмоциональной вовлеченностью и высокими социальными ожиданиями.

Так же нами был проведен анализ распределения симптомов эмоционального выгорания по возрасту, который показал, что у обучающихся всех возрастов высок уровень деперсонализации – около половины студентов как младшей, так и старшей группы

демонстрируют циничное и обезличенное отношение к учебе. Однако с возрастом структура выгорания существенно меняется: если у студентов 15-16 лет несколько более выражено эмоциональное истощение (38,95% против 30,19%), что может отражать трудности первичной адаптации к образовательной среде, то к 17-18 годам на первый план выходит кризис профессиональной идентичности. Полученные данные позволяют говорить о том, что по мере обучения происходит трансформация синдрома – от преобладания эмоциональной усталости к развитию личностного отчуждения и потери веры в свои профессиональные перспективы, что указывает на углубление и хронификацию состояния выгорания к окончанию учебного заведения.

Выявленная картина эмоционального выгорания, в особенности доминирование редукции профессиональных достижений и деперсонализации, закономерно ставит вопрос о внутренних, личностных ресурсах, которые могли бы противостоять этому состоянию. В качестве ключевого психологического буфера, препятствующего развитию выгорания, рассматривается ценностно-смысловая сфера личности. Для проверки этого положения и углубленного понимания генеза выявленных симптомов был проведен анализ ценностно-смысловой сферы обучающихся, который выявил у обучающихся картину выраженной смысловой неопределенности. Хотя большинство студентов (60-80%) демонстрируют средний уровень по всем параметрам, что указывает на общую сохранность осмысленности жизни, низкой является доля тех, кто имеет четкие и устойчивые ориентиры.

Наибольший дефицит наблюдается в сфере целеполагания и личной ответственности: лишь около 7% опрошенных обладают ясными целями в жизни, и только 12% уверены в своей способности управлять собственной жизнью (локус контроля-Я). При этом текущий жизненный процесс оценивается несколько выше – 16% студентов имеют высокие показатели удовлетворенности настоящим.

Сложившаяся ситуация, где каждый десятый студент имеет осмысленные цели и верит в свои силы, напрямую соотносится с ранее выявленным кризисом профессиональных достижений и объясняет высокие показатели эмоционального выгорания. Отсутствие жизненных перспектив и чувства личного контроля над событиями создает психологическую основу для развития синдрома выгорания, проявляющегося в потере веры в себя и свою профессиональную компетентность.

Анализ смысложизненных ориентаций так же выявляет гендерные различия. У юношей по всем параметрам значительно выше доля лиц с высоким уровнем осмысленности жизни: по показателю общей осмысленности жизни (17,1% против 11,1% у девушек-студенток), наличию целей (10,1% против 4,2%), удовлетворенности процессом жизни (17,8% против 13,9%) и результативностью жизни (21,7% против 12,5%). Наиболее выраженный разрыв наблюдается в сфере личной ответственности – высокий уровень локуса контроля-Я у юношей в 4,5 раза выше, чем у девушек (19,4% против 4,2%). При этом у девушек преобладают средние показатели по всем шкалам, что свидетельствует об отсутствии выраженных смысловых ориентиров при относительной внешней адаптации.

Анализ возрастной динамики смысложизненных ориентаций выявил противоречивую картину личностного развития. У старшекурсников (17-18 лет) наблюдается прогресс в осмысленности жизни – доля с низким уровнем снизилась с 47,4% до 25,5%, что свидетельствует о развитии рефлексии. Однако системной проблемой для обеих групп остается кризис целеполагания: высокий уровень по шкале «Цели в жизни» составляет лишь 6,3% в младшей и 9,4% в старшей группе, что отражает трудности профессионального самоопределения. Выявлен внутренний конфликт в сфере субъектного контроля: при росте веры в собственные силы (локус контроля-Я увеличился с 15,8% до 20,8%) снижается уверенность в управлении жизненными обстоятельствами (локус контроля-жизнь уменьшился с 20% до 16%). Это противоречие усугубляется снижени-

ем эмоциональной насыщенности текущей жизни – по шкале «Процесс жизни» высокий уровень сократился с 15,8% до 12,3%.

Таким образом, на фоне общего прогресса в осмысленности жизни наблюдается углубление кризиса профессиональной идентичности и рост экзистенциальной неопределенности, что создает психологические предпосылки для развития эмоционального выгорания в старших курсах.

Что касаемо ценностных ориентаций, то их анализ выявил как общие тенденции, так и выраженные гендерные различия в ценностной сфере обучающихся. В целом для всех студентов характерна выраженная ориентация на Достижения (67,2% с высоким уровнем), Самостоятельность (72,6%) и Гедонизм (71,6%), что соответствует возрастным задачам самоутверждения и стремления к успеху. При этом ценность Безопасности также занимает высокое положение (64,2%), отражая потребность в стабильности. Гендерный анализ показывает значимые различия: у юношей статистически выше выражены ценности Власти (41,1% против 25,0%) и Стимуляции (34,9% против 33,3%), что свидетельствует о большей ориентации на социальное доминирование и поиск новых ощущений. У девушек доминируют ценности Доброты (65,3% против 58,1%) и Безопасности (70,8% против 60,5%), что отражает традиционную женскую социализацию с акцентом на альтруизм и стабильность. Особого внимания заслуживает противоречие между декларируемой ценностью Самостоятельности (72,6% в среднем) и реально низкими показателями личного контроля в смысложизненных ориентациях (всего 12,4% с высоким уровнем). Это свидетельствует о внутреннем конфликте между стремлением к автономии и недостаточной сформированностью навыков самостоятельного жизненного управления.

Обнаруженная ценностная структура, где гедонистические ориентации преобладают над ориентацией на знания и саморазвитие, создает психологические предпосылки для развития эмоционального выгорания, особенно в условиях учебной нагрузки, требующей систематических усилий и отсрочки удовлетворения.

Анализ выявил противоречивую возрастную динамику ценностных ориентаций. У старшекурсников (17-18 лет) усиливаются гедонистические установки (81,1%) при одновременном росте социально ориентированных ценностей – Универсализма (62,3%) и Доброты (66,0%). Сочетается усиление потребности в Стимуляции (49,1%) с возрастанием консервативных ценностей Традиций (34,9%). При этом снижается ориентация на Достижения (с 70,5% до 64,2%), что отражает разочарование в профессиональных перспективах. Обнаруженная ценностная амбивалентность создает психологическую уязвимость и может являться значимым фактором развития эмоционального выгорания в условиях профессионального становления.

Выявленные особенности ценностно-смысловой сферы личности обучающихся ставят вопрос о том, как именно эти глубинные личностные образования связаны с проявлениями эмоционального выгорания. Для установления характера и силы этих взаимосвязей был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена взаимосвязи эмоционального выгорания и ценностно-смысловой сферы личности обучающихся среднего специального образования.

Проведенный анализ выявил статистически значимые связи между параметрами эмоционального выгорания и показателями ценностно-смысловой сферы обучающихся. Наиболее сильные отрицательные связи наблюдаются между эмоциональным истощением и показателями осмысленности жизни (r_s = -0.54), результативности жизни (r_s = -0.57) и локусом контроля-жизнь (r_s = -0.48). Это означает, что студенты, испытывающие хроническую усталость и опустошенность, склонны воспринимать свою жизнь как лишенную смысла и целей, веря, что они не могут контролировать происходящие с ними события. Аналогичная, хотя и чуть менее выраженная, картина наблюдается для параметра депрессия. Индекс синдрома перегорания (интегральный показатель) демонстрирует самые тесные обратные связи с параметрами теста осмысленности жизни. Особенно ярко это проявляется в связи с общей осмысленностью жизни (r_s = -0.65)

и результативностью жизни (r_s = -0.66). Полученные данные позволяют утверждать, что эмоциональное выгорание приводит к личностным изменениям, выходящим за рамки простого снижения функциональности. Выгорание вызывает личностный кризис, характеризующийся утратой веры в осмысленность жизненного пути и результативность собственной деятельности.

Обнаруженные слабые статистически значимые отрицательные корреляции между ключевыми компонентами выгорания и социально ориентированными ценностями (Доброта, Конформность, Безопасность, Традиции) указывают на трансформацию ценностной иерархии: в состоянии выгорания у обучающихся снижается значимость альтруизма, следования нормам и стабильности, что потенциально дестабилизирует их социальные связи.

Обнаружена специфическая динамика по компонентам выгорания: хотя истощение и деперсонализация закономерно снижают осмысленность жизни, редукция достижений демонстрирует положительную связь с целеполаганием и локусом контроля-Я. Это отражает компенсаторный механизм – при переживании профессиональной несостоятельности студенты активизируют поиск глобальных жизненных смыслов. Аналогично, слабая положительная связь с ценностями «Достижения» и «Власть» может отражать реактивное стремление к успеху и влиянию как способу преодоления чувства некомпетентности.

Заключение. Таким образом, эмоциональное выгорание оказывает комплексное деструктивное воздействие на личность обучающегося, влечет за собой глубокую личностную трансформацию, которая выражается в утрате жизненных целей, снижении осмысленности существования и изменении системы ценностей, что усугубляет состояние будущей профессиональной дезадаптации. Полученные результаты определяют необходимость разработки программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на развитие целеполагания, формирование личной ответственности и гармонизацию ценностно-смысловой сферы обучающихся.

Список использованной литературы:

1. Орел, В.Е. Феномен выгорания в образовательной среде / В.Е. Орел // Псіхалогія. – 2019. – № 3. – С. 28-35.

2. Schaufeli, W.B. The Measurement of Engagement and Burnout / W.B. Schaufeli, D. Enzmann // Journal of Happiness Studies. – 2019. – Vol. 3. – P. 71-92.

3. Леонтьев, Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2019. – 487 с.

4. Baumeister, R.F. The Self in Social Psychology / R.F. Baumeister. – N.Y.: Psychology Press, 2020. – 356 p.

Марченко В.А.
выпускник,
vika.marchenko.03@gmail.com
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9:128

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена проблеме развития психологической резильентности у подростков в условиях современных социальных и образовательных вызовов. Рассматривается эффективность специально разработанной программы по развитию психологической резильентности.

Ключевые слова: психологическая резильентность, психологическая устойчивость, подростки.

THE EFFECTIVENESS OF A PSYCHOLOGICAL RESILIENCE DEVELOPMENT PROGRAM FOR ADOLESCENTS

The article focuses on the problem of developing psychological resilience in adolescents in the context of modern social and educational challenges. It examines the effectiveness of a specially designed resilience-building program.

Key words: psychological resilience, mental resilience, adolescents.

Введение. Современные подростки находятся в периоде активного личностного и социального становления. Этот этап жизни характеризуется не только физиологическими изменениями, но и значительными психологическими нагрузками. Подростки сталкиваются с множеством вызовов, которые могут негативно влиять на их эмоциональное состояние, самооценку и способность адаптироваться к трудностям. Учащиеся 9 класса готовятся к сдаче экзаменов, что создает дополнительный стресс. Необходимость усваивать большие объемы информации, страх неудачи и давление со стороны учителей и родителей могут привести к эмоциональному выгоранию, тревожности и снижению мотивации к обучению. Кроме того, подростковый возраст – это период активного формирования социальных связей и поиска своего места в коллективе. Подростки часто сталкиваются с буллингом, конфликтами со сверстниками, чувством одиночества или непринятия [1].

Психологическая резильентность – это способность человека адаптироваться к трудностям, сохранять эмоциональное равновесие и находить внутренние ресурсы для преодоления стрессовых ситуаций. Для подростков развитие этого качества особенно важно, так как оно помогает эффективно справляться с академическими и социальными нагрузками, сохранять эмоциональное благополучие в условиях неопределенности, развивать уверенность в себе и способность принимать решения, строить здоровые и поддерживающие отношения с окружающими, а также формировать позитивное отношение к жизни и умение находить возможности даже в сложных ситуациях [2].

Материал и методы. Программа была составлена на основе диагностики уровня психологической резильентности и психологической устойчивости у подростков методиками Краткая шкала резилентности (Brief Resilience Scale, BRS), шкала устойчивости Коннор-Дэвидсона (Connor-Davidson Resilience Scale, CD-RISC-25). В ходе исследования были использованы статистические методы критерий Колмогорова-Смирнова, t-критерий Стьюдента.

Цель программы: развитие психологической резильентности.

Задачи программы:

1. Сформировать представление у подростков о своей резильентностии психологической устойчивости.
2. Раскрыть представление подростка о себе, собственных смыслах, жизненных ориентиров.
3. В процессе группового взаимодействия укрепить положительное принятие себя.
4. Обучить подростков эффективным стратегиям преодоления трудностей.

Содержание:

- Формирование эмоционального саморегулирования и стрессоустойчивости через практические упражнения и тренинги.
- Развитие рефлексии как основы для понимания своих эмоций, мыслей и поведения в сложных ситуациях.
- Формирование позитивного мышления и умения находить ресурсы для преодоления трудностей.
- Вовлечение учащихся в практические ситуации, моделирующие реальные жизненные вызовы, для отработки навыков адаптации и преодоления трудностей.

Количество участников: 10 учащихся 9 класса.

Формы работы:

1. Тренинги и групповые занятия.
2. Лекции с элементами обратной связи.
3. Упражнения и ролевые игры.

Ожидаемый результат:

1. Повышение уровня резильентности.
2. Приобретения умение эффективно справляться со стрессом и адаптироваться к изменениям.
3. Развитие позитивного мышления и оптимистичного взгляда на жизнь.
4. Улучшение навыков коммуникации и построения поддерживающих отношений.
5. Укрепление уверенности в себе и чувства контроля над своей жизнью.

Таким образом, представленная программа развития психологической резильентности у подростков представляет собой комплексный подход, направленный на формирование ключевых адаптационных навыков в условиях стресса и неопределенности. Через систему тренингов, упражнений и рефлексивных практик учащиеся получают возможность не только лучше понимать себя и свои эмоциональные реакции, но и осваивать эффективные стратегии преодоления трудностей.

Результаты и их обсуждение. После реализации программы нами было проведено контрольное исследование – повторно проведены методики: краткая шкала резилентности, шкала устойчивости Коннор-Дэвидсона.

После проведения повторного исследования подростков методикой «Краткая шкала резильентности» были получены следующие результаты (рисунок 1)

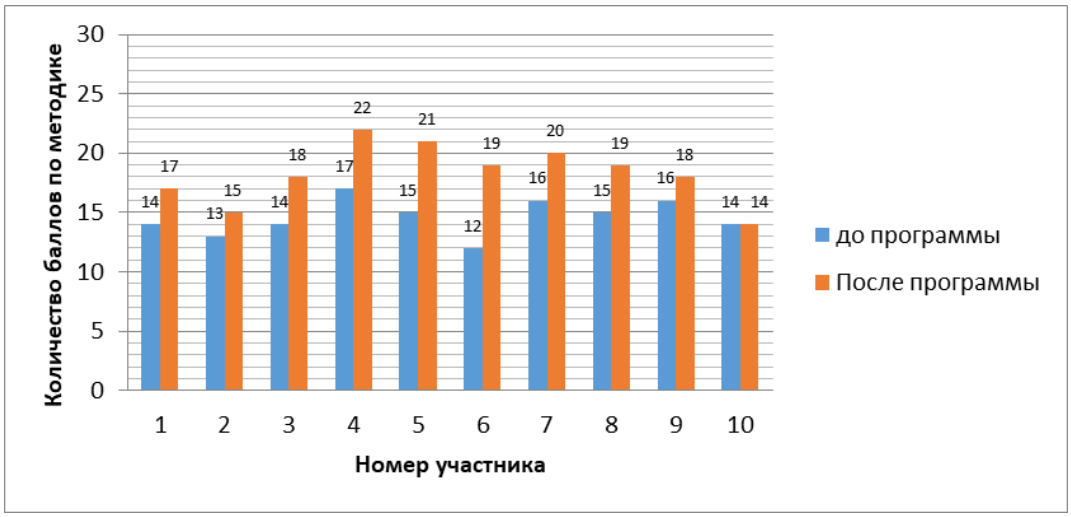

Рисунок 1 – Сравнительный анализ по методике «краткая шкала резилентности» до и после программы

Согласно рисунку 1 мы можем видеть, что только у трех (30%) учащихся остались низкие показатели психологической резильентности, хотя следует отметить, что у двух (20%) подростков количество баллов по методике возросло. У шести (60%) подростков уровень психологической резильентности повысился с низкого до среднего уровня. Еще у одного (10%) подростка показатель не изменился.

Так же, повторно мы провели исследование подростков методикой «шкала устойчивости Коннор-Дэвидсона» (рисунок 2)

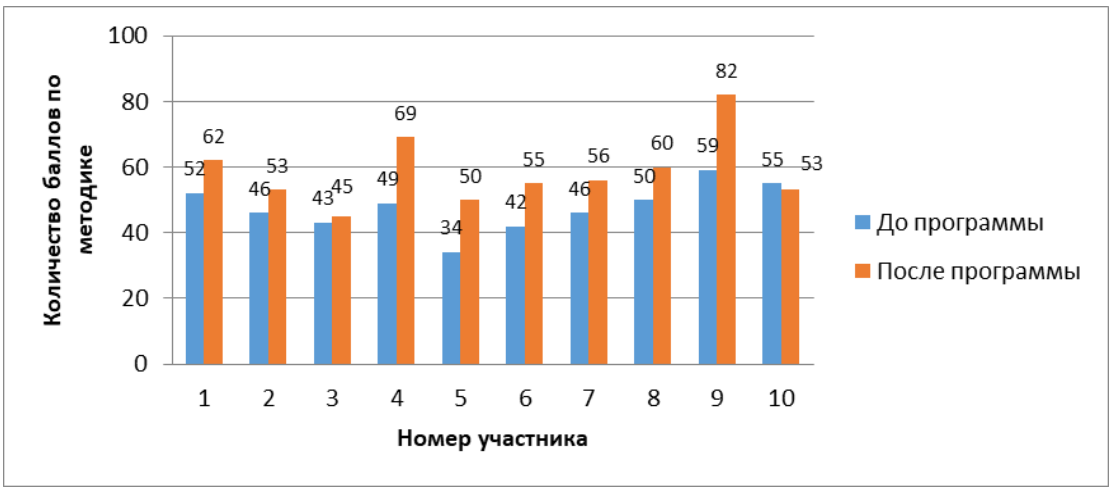

Рисунок 2 – Сравнительный анализ по методике «шкала устойчивости Коннор-Дэвидсона» до и после программы

В рисунке 2 мы можем увидеть, что у шестерых (60 %) учащихся уровень психологической устойчивости поднялся с низкого уровня до среднего, у одного (10%) со среднего уровня до высокого. Еще у троих (30 %) учащихся психологическая устойчивость остался на том же уровне, что и было до.

По результатам контрольной диагностики можно судить, что программа принесла свои положительные результаты. По методике «краткая шкала резилентности» только у троих учащихся сохранился низкий уровень резильентности, у одного уровень не изменился. У остальных шести учащихся уровень психологической резильентности повысился с низкого до среднего. Исследование методикой «шкала устойчивости Коннор-Дэвидсона» показало нам изменения психологической устойчивости у шести подростков с низкого до среднего уровня. У одного подростка уровень изменился со среднего до высокого. Еще у троих учащихся уровень психологической устойчивости не изменился.

Мы проверили соответствие распределения данных нормальному закону, для чего использовался критерий Колмогорова-Смирнова. Результаты проверки нормальности распределения показали, что для методики Краткая шкала резилентности эмпирическое значение критерия составило $\lambda_{эмп} = 0.1$ при критических значениях $\lambda_{0.05} = 1.36$ и $\lambda_{0.01} = 1.63$, а уровень значимости $p > 0.05$. Это означает, что полученное значение $\lambda_{эмп}$ находится в зоне незначимости, следовательно, распределение не отличается от нормального. Аналогичные результаты были получены и в методике «Шкала устойчивости Коннор-Дэвидсона» $\lambda_{эмп} = 0.23$.

Таким образом, в двух методиках эмпирические значения критерия Колмогорова-Смирнова оказались ниже критических значений при $p > 0.05$. Это свидетельствует о том, что распределение данных по всем показателям не отличается от нормального. Полученные результаты подтверждают возможность использования такого метода как t-критерий Стьюдента.

Применение t-критерия Стьюдента показало, что эмпирическое значение t-критерия для психологической резильентности составило 3.8, что превышает критические значения как для $p \leq 0.05$ ($t_{кр} = 2.1$), так и для $p \leq 0.01$ ($t_{кр} = 2.88$), что свидетельствует о статистически значимом повышении уровня резильентности у подростков после проведения программы. Аналогично, для психологической устойчивости полученное значение $t = 3.1$ также находится в зоне значимости ($t > 2.88$ при $p \leq 0.01$), что подтверждает повышение психологической устойчивости участников программы.

Заключение. Мы реализовали разработанную программу по развитию психологической резильентности у подростков, выполнили оценку ее эффективности после проведения контрольной диагностики. В результате реализации программы у 6 (60%) участников был зафиксирован рост уровня психологической резильентности

с низкого до среднего. Повторное исследование психологической устойчивости у подростков после программы также показало повышение уровня устойчивости у 7 (70%) участников.

Список использованной литературы:

1. Психология подросткового возраста : учебник и практикум для вузов / Т.П. Авдулова. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 394 с.

2. Селиванова, О.А. Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы / О.А. Селиванова, Н.В. Быстрова, И.И. Дереча [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №3. – С. 10.

Мелешкина Д.В.
магистрант,
meleshkina999@gmail.com
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.923.2:159.922.8

ДОВЕРИЕ К СЕБЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья позволяет шире взглянуть на феноменологию жизнестойкости на этапе юношеского возраста. В работе представлено обобщение современных исследований проблемы доверия к себе как детерминанты жизнестойкости. Практически-прикладной аспект может реализовываться психологами, работающими в учреждениях высшего образования, социально-психологических центрах, а также другими специалистами, занимающимися психолого-педагогическими проблемами юношеского возраста при организации работы по формированию доверия к себе и жизнестойкости.

Ключевые слова: доверие, доверие к себе, доверие к миру, сферы жизнедеятельности, жизнестойкость, юношеский возраст, тренинговая программа

SELF-TRUST AS A DETERMINANT OF RESILIENCE IN ADOLESCENCE

This article provides a broader perspective on the phenomenology of resilience in adolescence. It presents a summary of contemporary research on self-trust as a determinant of resilience. The practical aspect can be implemented by psychologists working in higher education institutions, social and psychological centers, as well as other specialists dealing with psychological and pedagogical problems of adolescence when organizing work on developing self-confidence and resilience.

Keywords: trust, self-confidence, trust in the world, spheres of life, resilience, adolescence, training program.

Введение. Проблема изучения личностных характеристик, которые являются ответственными за успешное совладание с жизненными трудностями, является актуальной в современной психологии. Жизнедеятельность современного человека протекает в достаточно напряженных условиях и для удачной адаптации необходимо обладать качествами личности, которые позволят эффективно самореализовываться. Наиболее точно в зарубежной психологии данный набор характеристик отражен в понятии «hardiness» – «жизнестойкость», введенное С. Мадди. С точки зрения С. Мадди и Д. Кошабы оно представляет собой психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья [1].

Жизнестойкость является важным личностным ресурсом, создающим базис для успешной деятельности и характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность не снижая успешности деятельности. Выступая в качестве внутреннего ресурса, она содержит в своей

структуре установки и навыки, позволяющие трансформировать стрессовые ситуации в новые возможности.

Исследованиям жизнестойкости личности посвятили свои труды С. Мади, Д.А. Леонтьев, А.А. Климов, Е.В. Ковшова, Т.В. Наливайко и другие. Понимание категории жизнестойкости может быть расширено за счет определения связи жизнестойкости со свойствами личности. В отечественной психологии разработка этой проблематики связана с исследованиями совладания со сложными ситуациями (А.В. Либин, Е.В. Либина), смысла жизни и акме (В.Э. Чудновский), с проблемой жизнетворчества (Д.А. Леонтьев), личностно-ситуационного взаимодействия (Е.Ю. Коржова), самореализации личности (Л.А. Коростылева), саморегуляции активности личности (А.К. Осницкий, В.И. Моросанова).

В современной психологии авторы все чаще указывают на особое значение такого социально-психологического явления, как доверие к себе (Т.П. Скрипкина, О.В. Голубь, О.Г. Фатхи, Г.А. Агуреева) [2]. Все сферы человеческих отношений пронизаны доверием, поэтому интерес к различным аспектам доверия имеет длинную историю.

Доверие к себе позволяет молодым людям легче справляться с трудными ситуациями. Когда юноши и девушки доверяют своим собственным способностям, им легче принимать решения и действовать. Это приводит к более активному поиску решений проблем и возможностей, что повышает их жизнестойкость. Уверенные в себе молодые люди способны лучше управлять своими эмоциями, что помогает им избежать излишних реакций на стрессовые ситуации и направить свою энергию на конструктивное преодоление трудностей.

Социально-психологическую сущность доверия чаще определяют как относительно самостоятельного психологического явления. Проявляется оно в общении и деятельности, а исходит из внутреннего состояния субъекта по отношению к людям вообще и к конкретному лицу в частности.

Материал и методы. Теоретической и методологической основой работы выступили:

– деятельностный поход, обозначенный в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна;

– принцип системности, разработанный и описанный в трудах П.К. Анохина, Б.Ф. Ломова, В.С. Мерлина и др.;

– принципы детерминированности развития личности средовыми (социальными) условиями и содержанием деятельности;

– теории, описывающие жизнестойкость и близкие к ней концептуальные построения: концепция жизнестойкости С. Мадди, теория экзистенциальной отваги, мужества П. Тиллиха, психология смысла и экзистенциальный подход в психологии С. Кьеркегора, Р. Мэя, В. Франкла, Э. Фромма, концепция самоэффективности А. Бандуры, концепция салютогенеза А. Антоновски, теория самодетерминации Э. Деси, Р. Райана, концепция личностного потенциала Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой, Л.А. Александровой, концепция жизнеспособности А.В. Махнача, Е.А. Рыльской, концепция диспозиционного оптимизма М. Шейера, Ч. Карвера, Т.О. Гордеевой, И.А. Джидарьяна [3].

– теоретические подходы к изучению доверия были изложены в трудах следующих зарубежных и отечественных ученных как: Э. Гидденс, М. Вебер, Г. Зиммель, Г. Градосельская, Т.П. Скрипкина Т.П. Среди современных исследований доверия можно отметить труды следующих ученых: О.В. Устинова, С.С. Шушпанов, В.А. Сологуб, И.А. Хашева, Е.Ю. Лупенкова, Т. М. Комарова [4].

Для реализации цели использованы следующие методы психолого-педагогического исследования: теоретические (описательно-аналитический, сравнительно-сопоставительный); эмпирические («Тест жизнестойкости» (адапт. Д.А. Леонтьева опросника С. Мадди)), «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина), «Методика оценки доверия/недоверия личности другим людям» А.Б. Купрейченко); качественная и коли-

чественная обработка полученных данных (методы статистического анализа (U-критерий Манна-Уитни, *коэффициент ранговой корреляции Спирмена)).*

В исследовании приняли участие 50 респондентов юношеского возраста (25 студентов 4 курса факультета социальной педагогики и психологии и 25 лицеистов10-11 классов.

Значимость данного исследования заключается в возможности использования полученных результатов как для дальнейшего теоретического изучения и углубления знаний по проблеме жизнестойкости в юношеском возрасте и доверия к себе как его детерминанты, так и для разработки коррекционных программ, ориентированных на формирование доверия к себе и жизнестойкости.

Результаты и их обсуждение. Проведенное эмпирическое исследование показало, что все показатели вовлеченности, контроля и жизнестойкости в юношеском возрасте имеют средний уровень.

Для большинства студентов и лицеистов характерен низкий уровень доверия к себе в интеллектуальной сфере, в решении бытовых проблем, в умении строить взаимоотношения с близкими людьми, в умении строить взаимоотношения в семье, в умении строить взаимоотношения с детьми, в умении строить взаимоотношения с родителями, в умении нравиться представителям противоположного пола и в умении интересно проводить досуг. При этом было выявлено, что для студентов характерен более высокий уровень доверия к себе по всем шкалам. Анализ взаимосвязи доверия к себе и жизнестойкости в юношеском возрасте позволил определить, что:

– зависимость в принятии решения от мнения других, постоянный поиск подтверждения извне правильности своего выбора, фиксация на неудаче с последующим отказом от выбора новых способов взаимодействия характерна для респондентов, которые чувствуют себя значимыми, готовыми полностью включаться в решение задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений.

– независимость в принятии решения от мнения других, уверенность в правильности своего выбора, поиск новых форм взаимодействия с окружающими характерен для респондентов, которые получают удовольствие от собственной деятельности, стремятся к расширению собственных интересов, стараются обнаружить в повседневных делах массу всего ценного и увлекательного; готовы искать пути для выхода из любых стрессовых состояний, убеждены в том, что борьба может оказать влияние на результат происходящих событий, пусть даже такое влияние не абсолютно и успех не гарантирован.

По итогам результатов исследования была разработана и внедрена коррекционно-развивающая программа с элементами тренинга по развитию жизнестойкости лицеистов. Программа рассчитана на групповые занятия и взаимодействие участников между собой.

Цель программы: расширение границ доверия к себе, к миру, оптимизация отношений со сверстниками, в семье, учебной группе, повышение уверенности в себе.

Задачи:

1. Сформировать установку на самопознание и саморазвитие;
2. Способствовать осознанию своих эмоций и понимать эмоции других людей;
3. Развивать эффективные стили мышления и копинг-стратегий.

Целевая группа: лицеисты с низкими и ниже среднего показателями жизнестойкости и доверия к себе.

Программа реализуется с помощью интерактивных, ролевых игр, методов групповой дискуссии, проективных рисуночных техник, релаксационных упражнений. Программа включает в себя 4 блока: ознакомительный блок, «Развитие навыков межличностного взаимодействия и доверия к себе и миру», «Развитие и формирование уверенности в себе в доверительных отношениях», интегративный блок.

В группе может быть 10-12 человек. Частота занятий – 2 раза в неделю. Продолжительность занятия 120 минут. Количество занятий – 10. Критерии эффективности программы при повторной диагностике показатели жизнестойкости должны повыситься до уровня не ниже среднего.

Таблица 1 – Тематический план занятий по развитию жизнестойкости в юношеском возрасте

№ занятия	Тема занятия	Количество занятий (часов)
1 блок «Ознакомительный»		**1 (2 часа)**
1	«Вводное»	
2	«Ценности личности и ценности общества»	
3	«Части моего Я»	
4	«Доверие в жизни каждого»	
2 блок «Развитие навыков межличностного взаимодействия и доверия к себе и миру»		**4 (8 часов)**
5	«Мои ценностные ориентации, идеалы, личностный смысл»	
6	«Мои сильные стороны»	
7	«Целеполагание и планирование»	
8	«Жизненный путь человека»	
9	«Стойкость»	
3 блок «Развитие и формирование уверенности в себе в доверительных отношениях»		**4 (8 часов)**
10	«Способы преодоления конфликтных ситуаций»	
11	«Принятие ответственности на себя»	
12	«Проживание эмоций»	
13	«Чувство успеха»	
14	«Моя опора»	
4 блок «Интегративный»		**1 (2 часа)**
15	«Я-настоящий»	
16	«Саморегуляция»	
17	«Заключительное»	

После реализации программы развития жизнестойкости у лицеистов была выявлена положительная динамика в показателях по результатам повторных диагностик на 8-14 %.

Заключение. Современные юноши переживают свое становление и развитие через наложение ряда кризисов. В то же время, именно во время юношества происходит формирование жизнестойкости и жизнестойкого совладания со стрессами [5]. Согласно полученным данным, можно сделать вывод, что, чем выше уровень жизнестойкости, тем выше способность ориентироваться в бытовой ситуации. Предложенная программа является эффективной для развития жизнестойкости подростков.

Список использованной литературы:

1. Безбородова, Л.А. Жизнестойкость как ресурс педагогической работы учителя в процессе реализации инклюзивного образования / Л.А. Безбородова, Л.В. Земскова, А.С. Жук // Наука и школа. – 2020. – №4. – С. 83-88.

2. Скрипкина, Т.П. Доверие как социально–психологическое явление: дис. ... д–ра психол. наук / Т.П. Скрипкина. – М. : Владос, 2013. – 173 с.

3. Мадди, С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений / С.Р. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87-101

4. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М. : Смысл, 2016. – 63 с.

5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2024. – 705 с.

Милашевич Е.П.
старший преподаватель,
lenamilashevich@rambler.ru
Сапун Н.И.
студентка,
sapunnadegda@yandex.by
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.955-053.6:316.772.5

КРИТИЧНОСТЬ И РЕФЛЕКСИВНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКА В СИСТЕМЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЙ

Статья посвящена анализу особенностей мышления подростков в условиях цифровой среды. Рассматривается специфика проявления и взаимодействия критичности и рефлексивности как ключевых компонентов мышления в контексте интернет-коммуникаций. Раскрыта взаимосвязь между уровнем критичности мышления и рефлексии значимости интернет-коммуникаций. Дана характеристика рефлексивности как внутреннего механизма, позволяющего подростку осмысливать собственные когнитивные стратегии и результаты коммуникации в социальных сетях.

Ключевые слова: мышление, критичность, рефлексивность, подросток, интернет-коммуникации.

CRITICALITY AND REFLEXIVITY OF THINKING OF A TEENAGERS I N THE INTERNET COMMUNICATION SYSTEM

This article analyzes the characteristics of adolescent thinking in the digital environment. It examines the specific manifestation and interaction of criticality and reflexivity as key components of thinking in the context of online communications. The relationship between the level of critical thinking and the reflexivity of online communications is explored. Reflexivity is characterized as an internal mechanism that allows adolescents to understand their own cognitive strategies and the results of communication.

Keywords: thinking, criticality, reflexivity, teenager, internet communications.

Введение. Современные подростки в процессе социализации испытывают значительное влияние интернет-среды, так как традиционные СМИ (телевидение, радио, печатные издания) постепенно утрачивают свою актуальность для молодой аудитории, уступая место цифровым платформам, блогерам, мессенджерам и чатам.

Наиболее существенная проблема воздействия интернет-коммуникации на подростков заключается в постепенной утрате способности к критическому анализу информации. Современные школьники, привыкая к мгновенному доступу к упрощенным ответам в блогах и социальных сетях, все реже подвергают сомнению получаемые сведения и собственные убеждения. Такой подход к потреблению информации не способствует формированию логического мышления и снижает возможности в системном анализе и рефлексии сложных вопросов, что негативно сказывается на развитии самостоятельности мышления.

В научной литературе критическое мышление и критичность как его характеристика рассматриваются с разных позиций. Анализ литературы позволяет выделить несколько ключевых подходов к этому феномену. Так, А.Н. Леонтьев и С.А. Рубинштейн рассматривают критичность прежде всего как познавательную способность, позволяющую оценивать информацию и формулировать обоснованные суждения. Исследователь Д.М. Шакирова, определяет критическое мышление как комплекс умений анализировать информацию и выявлять противоречия [1]. С другой стороны, Д. Халперн и М. Липман подчеркивают комплексный характер такого вида мышления, определяя

его как процесс ответственного принятия решений, сочетающий критический анализ с творческим подходом и саморефлексией [2]. Несмотря на различия в акцентах, критическое мышление преимущественно понимается как активный процесс осмысленной работы с информацией, направленный на ее анализ, оценку и формирование обоснованных выводов в различных контекстах деятельности.

Рефлексивность мышления изучается в психологии как сложный многоаспектный феномен. Как отмечает А. В. Карпов, рефлексивность является качеством личности, которое характеризуется направленностью процессов познания на себя [3]. С.Ю. Степанов определяет рефлексию как умение анализировать и преобразовывать структуру собственной или чужой мысли, выделять ее состав и объективировать компоненты в соответствии с целями. Исследования И. Н. Семёнова дополняют эти представления, характеризуя рефлексивность как метаспособность, которая входит в познавательную подструктуру психики и выполняет регулятивную функцию для всей системы психической деятельности. Ученый Г.П. Щедровицкий рассматривает рефлексию как своеобразное «зеркало», отражающее внутренние изменения человека и служащее основным механизмом саморазвития и личностного роста [4]. Анализируя влияние интернета на мыслительные процессы человека, можно предполагать, что у подростков также изменяется характер мышления.

Цель работы – выявить уровень критичности мышления и способности рефлексии подростков, вовлеченных в интернет-коммуникации.

Материалы и методы. Теоретической основой исследования выступили работы ведущих специалистов в области психологии мышления и рефлексии. Концепция А.Н. Леонтьева о критичности как способности к оценке информации была интегрирована с пониманием рефлексии как механизма саморазвития личности. Методологическую базу дополнили исследования А.В. Карпова, И.Н. Семёнова, С.Ю. Степанова, рассматривающих рефлексию как метаспособность, регулирующую познавательные процессы [4]. Синтез этих подходов позволил рассмотреть критичность и рефлексивность как взаимодополняющие компоненты единого мыслительного процесса в системе интернет-коммуникации.

В исследовании приняли участие учащиеся 9-ых классов, 41 подросток, среди них 26 девушек и 15 юношей. Эмпирическая часть исследования проводилась на базе ГУО «Средняя школа № 45 г. Витебска имени В.Ф. Маргелова», где находится филиал кафедры психологии ВГУ имени П. М. Машерова. Следует отметить, что студенты дневной и заочной форм обучения, активно включены в научно-исследовательскую работу на филиале кафедры по курсовым, дипломным проектам и магистерским диссертациям. Как правило, ими осуществляется сбор эмпирических материалов, анализ и интерпретация результатов изучения психологических феноменов, реализация поставленных исследовательских задач, презентация итогов исследования для специалистов школы [5].

В качестве методов психодиагностики учащихся с целью выявления уровня критичности мышления применялся тест критического мышления Д. Кинчера. Рассматривая рефлективность как способность анализировать и осмысливать свое отношение, поведение, мы посчитали возможным, использовать письменный опрос (анкету) для рефлексии подростков по поводу значимости интернет-коммуникаций в их жизненном пространстве.

Результаты и их обсуждение. Анализ полученных данных по тесту на критическое мышление Д. Кинчера, позволяет констатировать следующие результаты. Средний уровень критичности продемонстрировали 31 человек (75,6%). Он характеризуется способностью к базовому анализу информации и формулированию простых выводов. Респонденты данной группы демонстрируют умение выделять очевидные логические связи, однако испытывают трудности при работе с противоречивой или многозначной информацией. Низкий уровень у 5 участников (12,2%) проявляется в поверхностном восприятии информации, некритичном принятии предлагаемых данных без попыток их

верификации. Высокий уровень зафиксирован у 3 испытуемых (7,3%). Высокий уровень критичности отличается способностью к системному анализу информации, выявлению скрытых закономерностей и построению логичных умозаключений. Очень высокий уровень обнаружен лишь у 2 человек (4,9%). Очень высокий уровень представляет собой сформированную способность к комплексному критическому анализу, включающему рефлексию собственных мыслительных процессов. Школьники этой группы самостоятельно выявляют проблемные поля, формулируют исследовательские вопросы, эффективно оперируют абстрактными понятиями и демонстрируют гибкость мышления при решении нестандартных задач.

Проведенное анкетирование, анализ ответов позволили выявить комплексную картину цифрового поведения учащихся и их взаимоотношений с контентом. Абсолютное большинство респондентов (85%) демонстрируют ежедневную вовлеченность в социальные сети, при этом явное предпочтение отдается платформам с визуальным контентом – TikTok (70%) и Instagram (41%). Доминирование короткого видеоформата свидетельствует о сформировавшейся специфике цифровых привычек современных школьников.

Временные затраты на потребление контента распределяются следующим образом: большинство подростков (72%) тратят на это от 1 до 2 часов ежедневно, что указывает на устоявшийся, но контролируемый паттерн медиапотребления. Наиболее востребованной оказалась тематика "Развлечение и юмор" (60%), что подтверждает рекреационную функцию контента в жизни подростков.

Особый интерес представляет выявленный парадокс: несмотря на активное потребление контента, 62% респондентов выражают недоверие к блогерам как к источнику информации. Это свидетельствует о развитом критическом восприятии, однако контрастирует с признанием влияния на мнения респондентов, 48,8% из которых отмечают умеренное воздействие. Преобладание ценности "Успех и карьера" (83%) и положительное эмоциональное влияние контента (82,9%) позволяют предположить, что подростки используют контент блогера для формирования жизненных стратегий и эмоциональной регуляции, сохраняя при этом дистанцию по отношению к его достоверности.

Полученные результаты, позволяют констатировать, что школьники данной группы активно используют цифровые ресурсы для социализации и развития, но демонстрируют избирательный и рефлексивный подход к потребляемому контенту.

После интерпретации результатов анкетирования и теста на уровень критичности мышления, для выявления взаимосвязей между двумя значениями был проведен корреляционный анализ Спирмена. Результаты корреляционного анализа по Спирмену между показателями критичности мышления и рефлексии о роли интернет-коммуникаций показали слабую положительную связь (коэффициент корреляции = 0,212). Однако эта связь не является статистически значимой ($p = 0,184$ при двустороннем тестировании), так как достигнутый уровень значимости превышает общепринятый порог в 0,05. Таким образом, на основании имеющихся данных нет оснований утверждать, что между уровнем критического мышления и степенью влияния интернет-коммуникаций на мнение респондентов существует статистически значимая корреляция.

Заключение. Эмпирическое исследование выявило преобладание среднего уровня развития критичности мышления у подростков, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по развитию навыков анализа и оценки информации. При этом статистический анализ не подтвердил значимой связи между уровнем критичности мышления и рефлексивностью в оценке интернет-коммуникаций, что указывает на сложный, нелинейный характер взаимодействия этих конструктов.

Полученные выводы представляют практический интерес для специалистов, работающих с подростками, и могут быть использованы школьными педагогами и психологами при разработке развивающих программ.

Список использованной литературы:

1. Касаткина, Н. С. Формирование критического мышления студентов вуза / Н.С. Касаткина. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО. – 2020. – 152 с.

2. Минахметова, А. З. Взаимосвязь критического мышления и психологического благополучия студентов / А. З. Минахметова // Концепт: философия, религия, культура. – 2022. – № 5. – С. 185-191.

3. Аврамова, Т. И. Взаимосвязь показателей эмоциональной стойкости и уровня рефлексивности у старшеклассников / Т. И. Аврамова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – С. 400-403.

4. Маслова, Т. М. Рефлексивность студентов вуза в структуре их интерперсонального поведения / Т. М. Маслова // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. – 2023. – № 1 (50). – С. 95-102.

5. Лошакова, И. А. Практико-ориентированное обучение: опыт сотрудничества / И.А. Лошакова, Е. П. Милашевич // Психологический Vademecum: Психология: рефлексия настоящего в контексте будущего: сборник научных статей. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – С. 211-214. – URL: https://rep.vsu.by/handle/123456789/45743 (Дата обращения 14.11.2025).

Милашевич Е.П.
старший преподаватель,
lenamilashevich@rambler.ru
Ганкович А.А.
старший преподаватель,
anna-violla@rambler.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь,

УДК 316.628-057.875:159.9

ПОТРЕБНОСТИ КАК ОСНОВА МОТИВАЦИИ СТУДЕНТА: РЕФЛЕКСИВНЫЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются теоретические аспекты мотивационно-потребностной сферы личности. Представлены результаты исследования ведущих потребностей студентов. В результате исследования было определено, что ведущей потребностью студентов первых и вторых курсов выступает потребность в успехе. Предложены рекомендации по формированию оптимальной учебно-социальной мотивации студентов в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: потребности, мотивация, успех, спортивная деятельность, студент.

NEEDS AS A BASIS FOR STUDENT MOTIVATION: A REFLECTIVE ASPECT

This article examines the theoretical aspects of the motivational-needs sphere of personality. The results of a study of students' leading needs are presented. The study revealed that the leading need of first- and second-year students is the need for success. Recommendations for developing optimal academic and social motivation for students in the university educational environment are offered.

Keywords: needs, motivation, success, sports activities, student.

Введение. В современной образовательной парадигме невозможно представить эффективное обучение без глубокого знания психологических особенностей обучаемого. Требования общества к повышению профессиональной компетентности работника ставят важные задачи перед высшей школой в совершенствовании подготовки востребованных специалистов, мотивированных на достижения и самореализацию. На, наш взгляд наиболее значимым в понимании личности студента является анализ его мотивационно-потребностной сферы, так как мотивы и потребности являются важнейшими

структурными компонентами не только деятельности учения, но и общественно – значимой деятельности, а также личностной характеристикой самого субъекта этих основных видов активности.

Проводя обзор исследований в области психологии потребностей, Д.А. Китова пришла к выводу, что в современной психологии распространены различные классификаций потребностей, которые выступая внутренним источником активности, проявляются по-разному, в зависимости от ситуации. С психолого-педагогической точки зрения учет личностных потребностей студентов и психолого-педагогических условий удовлетворения этих потребностей выступает важным фактором профессиональной подготовки современных специалистов [1].

В Российской психологической науке можно выделить исследования, которые посвящены описанию сущности и структуры мотивации личности (Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Мильман В.И., С.Л. Рубинштейн, и многие другие ученые). В процессе преподавания учебных дисциплин психологической направленности, освоения студентом тем, посвященных социальной активности человека, личности как субъекта управления и самоуправления, и других, в рамках психологического практикума студенты проводят аутодиагностику характеристик своей личности. Необходимо подчеркнуть, что процесс самодиагностики вызывает у студентов повышенный интерес, позитивную мотивацию для самоисследования и актуализирует потребности в понимании себя, в выборе стратегий самоорганизации и саморазвития. Такие факторы, как положительные эмоции, индивидуальный интерес, система взаимоотношений с преподавателем, деловое общение на учебных занятиях, конкретные педагогические ситуации, продуктивность и современность применяемых методов, средств обучения, непосредственно влияют на учебную мотивацию студентов, способствуя развитию, прежде всего, устойчивой внутренней мотивации.

Следует отметить также, что мотивация – это динамическое образование, которое имеет тенденции к ослаблению и изменению своей структуры, содержания и степени значимости в ходе деятельности. Современные психологи-ученые (Ю.В. Богданов, С.В. Быков, Б.Н. Гузанов, Е.С. Дьячкова, И.О. Корокошко, А.С. Кривоногова, Н.В. Мартюшев, В.А. Попкович, Н.Л. Трушкевич и другие) отмечают динамику мотивационной сферы студентов и значимость процесса ее оптимизации. Формирование и поддержание долгосрочной, устойчивой внутренней мотивации учебной деятельности и социальной активности студентов, должно опираться на знание их мотивационных особенностей и базовых потребностей, выявление их специфики и связей.

Опираясь на эти теоретические положения, мы видим актуальность и необходимость в изучении мотивации и потребностей студентов первых и вторых курсов на данном этапе профессионального становления с целью совершенствования современного обучения.

Материал и методы. Анализируя мотивацию деятельности студента, необходимо не только определить ведущие мотивы, но и учитывать структуру мотивационной сферы обучаемого в целом, то есть его потребности, смысловое содержание его деятельности, цель учения, неосознаваемые мотивы, доминирующие эмоции, интерес и отношение к процессу обучения. Прежде всего, необходимо обратить внимание на потребности личности как основу мотивации. Как правило, удовлетворение потребностей способствует оптимизации деятельности. В создании теорий потребностей принимали участие такие советские ученые, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др., подчеркивая, что потребности человека выступают предпосылкой социальной активности личности и ее поступков, определяют мотивы, направленность и интенсивность деятельности (в том числе профессиональной).

Следует подчеркнуть, что в психологической науке нет определенности в соотношении понятий потребностей и мотивов. Классики психологической науки С.Л. Рубинштейн и Л.И. Божович отождествляют потребность с мотивом, а А.Н. Леонтьев, наоборот, четко разделяет эти категории, указывая, что потребность – это предпосылка деятельности, которая направляет деятельность определенным образом, через мотив. По мнению этого ученого, мотив – это тот объект, отвечающий какой-либо потребно-

сти, который в той или иной форме, отражаясь субъектом, ведет его к деятельности. Таким образом, одна и та же потребность может быть реализована с помощью различных мотивов и посредством различных деятельностей [2].

Исходя из цели исследования, мы опираемся на понимание мотивации как способности и желания удовлетворять материальные, биологические и духовные потребности, добиваться хороших результатов. Мотивация рассматривается как совокупность мотивационных факторов, определяющих деятельность человека, в которую входят мотивы, потребности, стимулы, определяющие деятельность человека [3].

Спортивная деятельность, также как учебная деятельность, без мотивации или со слабой мотивацией, может не осуществляться вообще, или не является продуктивной [4].

В качестве теоретических конструктов работы мы использовали основные положения мотивационной теории американского психолога Дэвид Макклелланда. Согласно его теории, мотивация зависит от трех основных потребностей: потребности в достижении, потребности во власти и потребности в принадлежности. Поэтому в качестве психодиагностического метода для выявления потребностей студентов применялся тест «Что вами движет?» Д. Макклелланда.

В исследовании принимало участие 371 человек обучающихся на факультете физической культуры и спорта ВГУ имени П.М. Машерова. Возраст участников 17-19 лет. Из них 160 респондентов (43%) занимались различными видами спорта 5 и более лет. Имеют разряды и звания – «Кандидат в мастера спорта», «Мастер спорта», «Мастер спорта международного класса», «Заслуженный мастер спорта». 211 студентов (57%) занимались физической культурой и спортом, но не имеют разрядов.

Знание того, какие потребности доминируют у каждого студента, позволяет преподавателям эффективно управлять мотивацией обучаемых и создавать для них учебные условия, в которых они могут чувствовать себя максимально мотивированными.

Результаты и их обсуждение. Анализ, полученных данных по тесту «Что вами движет», позволяет нам констатировать, что занятие спортивной деятельностью формирует у студентов потребность в достижении успеха «Вижу, знаю цель – иду к ней».

Количественный и качественный состав участников исследования представлен в рисунке 1.

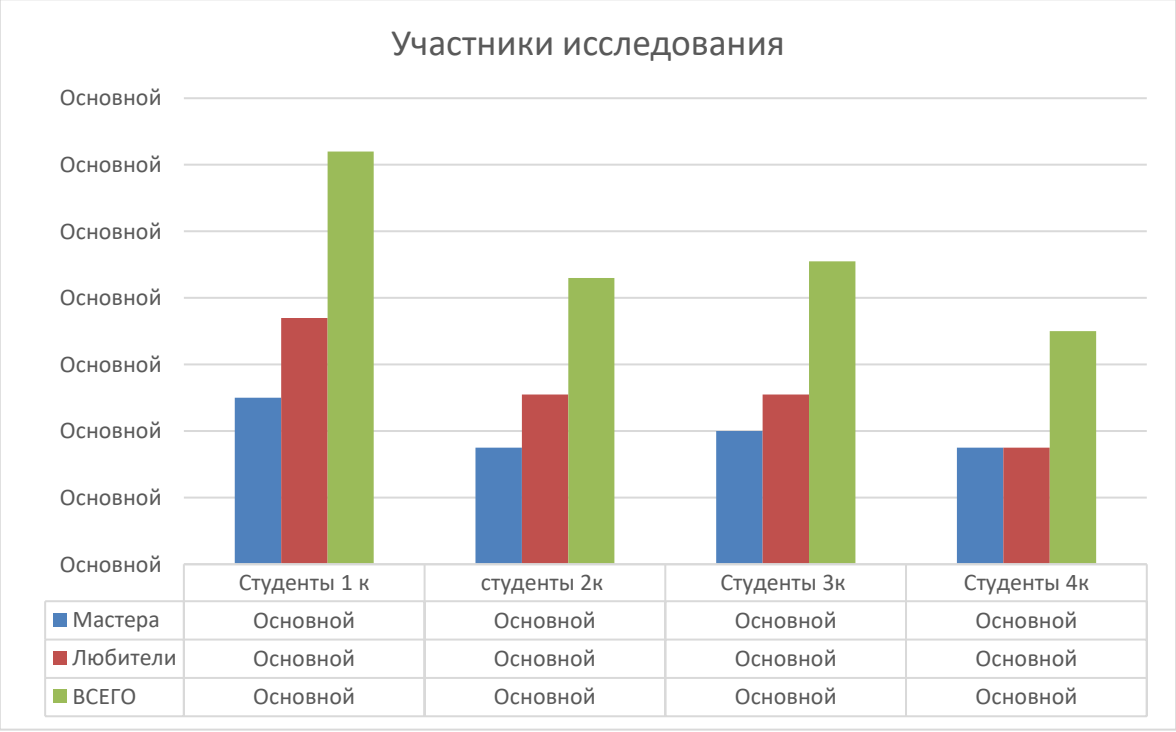

Рисунок 1 – Характеристика участников исследования

Результаты исследования, прошедшего в учебных группах, показывают, что общей закономерностью, которая прослеживается у всех групп респондентов, является наличие ярко выраженных потребностей в достижении успеха (198 респондентов, 53% от общей выборки), которые проявляются в стремлении к достижению поставленных целей, умении их ставить и брать на себя ответственность за их осуществление. Не менее важное место занимает и потребность в доминировании (92 респондента,24,7%), проявляющаяся как стремление контролировать ход событий и воздействовать на других людей. Удовлетворение данной потребности особенно значимо для тех студентов, которые занимаются или занимались индивидуальными видами спорта. Потребность в причастности (81 респондентов, 21,8% от общей выборки), которая проявляется в стремлении человека к любви, привязанности, дружеским отношениям с окружающими. Данная потребность более значима для группы респондентов, занимающихся групповыми видами спорта. Результаты количественной обработки данных по тесту «Что вами движет» представлены в рисунке 2.

Рисунок 2 – Результаты изучения потребностей, как основы мотивации студентов

Проблема формирования мотивации на основе потребностей студентов – это комплексная и зависит от преподавателя, самого обучаемого и организации учебного процесса в образовательном учреждении.

Так потребность в признании может удовлетворяться через похвалу студента, подчеркивание его небольших учебных удач, вознаграждения и поощрения за результаты его деятельности. Потребность в успехе связана непосредственно с результатами деятельности и их оценкой. Оценка педагога повышает мотивацию, если она относится к тем усилиям обучаемого, которые он прилагает при выполнении задания. Следует отметить, что успех и признание – лучшие мотиваторы, поэтому необходимо развивать у студентов стремление к успеху, которое должно преобладать над стремлением к избеганию неудачи. Как правило, боязнь успеха и ожидание неудачи ведет к отказу от инициативного участия в деятельности, вся работа направлена на сведение к минимуму вероятности нанесения ущерба собственному престижу личности. Реализация социальной потребности студентов происходит в системе контактов в учебных группах, что требует от преподавателя эффективной работы по сплочению группы и оптимизации отношений в ней. Групповая сплочённость повышает мотивацию обучения. Сильное стремление к победе, самосовершенствованию и самореализации, которые проявляется через высокую мотивацию, целеустремленность и настойчивость это и есть проявление потребности в достижении успеха.

Заключение. Исходя из результатов исследования мы видим, что успешность в спорте определяется такими факторами как потребность в достижении успеха, потребность в доминировании и потребность в причастности. Ведущие потребности развиваются в течение жизни и определяют, что мотивирует человека: стремление влиять на других, желание добиваться целей или потребность в тесном социальном контакте

и поддержке в команде. Каждый студент имеет свои личностные особенности и интересы, но всех, кто занимается спортивной деятельностью и спортом объединяет один неоспоримый факт, к которому стремятся все спортсмены – результат. И для этого важна эффективная мотивация спортсмена, основанная на знании его психологических особенностей.

Список использованной литературы:

1. Китова, Д.А. Потребности в знаниях по психологии как фактор профессиональной подготовки кадров / Д.А. Китова, Н.Р. Апреликова // Прикладная юридическая психология. – 2019. – № 4(49). – С. 9-22.

2. Кулагина, И.Ю. Проблемы доминирующей мотивации в контексте теории деятельности / А.Н. Леонтьева, И.Ю. Кулагина// Московская психологическая школа: История и современность: в 4т./ Под общ. ред. Действительного члена РАО, профессора В.В. Рубцова. – М: МГПУ, 2007. – С.146–156.

3. Суровицкая, Ю.Ю. Понятие о мотивации в психологии / Ю.Ю. Суровицкая, М.Н. Мадимухаметов // Наука и реальность. – 2023. – № 1 (13). – С. 36-40.

4. Вишневский, Д.И. Учебная мотивация: от теории к практике / Д.И. Вишневский// Психологическая студия [Электронный ресурс]: сборник статей лицеистов, студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ имени П. М. Машерова. Вып. 17. – Электрон. текст. дан. (1 файл, 3,45 МБ). – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – С.44-46. – URL: https://rep.vsu.by (Дата обращения 17.11.25).

Милашевич Е.П.
старший преподаватель,
lenamilashevich@rambler.ru
Сазонова К.А.
студентка,
ksenofobias@gmail.com
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК159.922.4:37.015.31:172.15-057.87

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОСНОВА ПАТРИОТИЗМА УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена проблеме этнической и гражданской идентичности как компонентов более широкого феномена социальной идентичности. Проанализированы теоретические аспекты проблемы формирования идентичности молодежи в современных исследованиях. Рассмотрено соотношение категорий этническая идентичность и патриотизм, в котором этническая идентичность может выступать основой формирования чувства патриотизма и гражданской значимости. Представленные результаты эмпирического исследования когнитивного и аффективного компонентов этнической принадлежности учащейся молодежи.

Ключевые слова: патриотизм, социальная идентичность, этническая идентичность, гражданская идентичность, учащиеся.

ETHNIC IDENTITY AS A BASIS FOR STUDENTS' PATRIOTISM

The article is devoted to the problem of ethnic and civic identity as components of a broader phenomenon of social identity. The theoretical aspects of the problem of youth identity formation in modern research are analyzed. The relationship between the categories of ethnic identity and patriotism is considered, where ethnic identity can serve as a basis for the formation of a sense of patriotism and civic significance. The results of an empirical study of the cognitive and affective components of ethnic identity among students are presented.

Keywords: patriotism, social identity, ethnic identity, civic identity, students.

Введение. В современном мире, характеризующемся высокой динамикой социальных, культурных и технологических изменений, вопросы формирования социальной идентичности молодежи приобретают особую актуальность. В условиях интенсивного развития информационных технологий, многообразия ценностных ориентиров, молодые люди, осмысливают свое предназначение, осознают принадлежность к тем или иным группам, формируя социальную идентичность. Идентичность является важной составляющей личности, которая определяющей его самосознание, самоотношение и отношение к другим и обществу в целом. Этническая и гражданская идентичность рассматриваются как основные структурные элементы социальной идентичности.

Как показано в работе, В.А. Федотовой этническая идентичность является продуктом социализация личности и следствием усвоения языка и культуры своего народа, его верований, ценностей, норм, достижений, а фундаментом этнической идентичности личности выступает осознание причастности к группе людей своей национальности и эмоциональное отношение к данной группе людей [1].

В социальной психологии вопросы гражданской идентичности разрабатывались таким известными зарубежными учеными как Дж. Тернер; Г. Тэджфел; С. Московичи, так и российскими исследователями Ю.А. Левада, О.В. Попова, Н.Л. Балич, Т.В. Водолажская и др. В их работах гражданская идентичность рассматривается, как результат осознания себя членом гражданской общности в процессе усвоения ценностей, норм, ролей и качеств, типичных для гражданской общности, к которой принадлежит человек [2].

Анализ исследований дает возможность констатировать, что гражданская и этническая идентичности индивида связана с ценностным отношением относительно принадлежности к группам. Патриотизм, заключающиеся в признании определенной гражданской общности в качестве значимой ценности, выступает фундаментальным механизмом идентификации. Патриотизм в современной психологии как высшее сложное чувство привязанности, преданности к своей родине, идентификация с ней, и гордость за ее историческое и культурное наследие, достижения народа. Ученые рассматривают феномен патриотизма как сложное многокомпонентное психологическое явление в сопоставлении с феноменом национализма [3]. Этническая идентичность может выступать основой формирования чувства патриотизма и гражданской значимости.

Актуальность данного исследования обусловлена рассмотрением патриотизма, способного стать прочным ядром социальной идентичности молодежи, как сложного, многогранного явления, которое традиционно рассматривается как одно из фундаментальных оснований гражданского общества и национальной безопасности.

Психологический аспект актуальности подчеркивает роль патриотизма в формировании целостной и гармоничной личности, способной к успешной социализации и самореализации.

Вследствие актуальности рассматриваемой проблемы, целью статьи является описание на основе эмпирического исследования значимых идентификаций учащейся молодежи в рамках этнической идентичности.

Материал и методы. Наиболее интересными для исследователей и наиболее изученными представляются этническая и гражданская идентичность, которым посвящены работы российских ученых Л.М. Дробижева, В.Ю. Хотинец, В.А. Федотова, Т.Г. Стефаненко, Т.Л. Смолина. Если рассматривать соотношение этнической и социальной идентичности, то в современной литературе этническая идентичность чаще всего рассматривается в качестве одного из компонентов социальной или как ее разновидность.

Выборку исследования составили 43 студента в возрасте от 20 до 22 лет, из них 4 студента мужского пола и 39 респондентов женского пола. По национальности все респонденты идентифицировали себя как белорусы.

Для диагностики чувств, связанных с этнической принадлежностью, применялась шкала экспресс-оценки Н.М. Лебедевой. Как подчеркивает автор данной методики, она позволяет быстро оценить эмоциональную окрашенность (валентность) этнической идентичности. Фактически методика представляет собой шкалу оценки социальной

установки, соответствующую типу шкал Лайкерта и оценивающую установку по отношению к собственной этнической идентичности. Построение шкалы направлено на оценку позитивности этнической идентичности [4]. Учащимся предлагалось ответить на такие вопросы как: «В какой степени Вы ощущаете себя представителем своего народа?». При ответе респонденту нужно оценить, насколько он ощущает себя представителем своего народа. Важно заметить, что при использовании данной шкалы респондент обязательно должен указать в анкете свою национальность. Ответы на этот вопрос градированы следующим образом: совсем не ощущаю, ощущаю, но очень слабо, иногда ощущаю, а иногда – нет, ощущаю почти всегда, ощущаю в полной мере. Второй вопрос: «Какие чувства у Вас вызывает принадлежность к своему народу?», где в качестве ответа на данный вопрос предлагались категории: гордость, спокойная уверенность, никаких чувств, обида, ущемленность, униженность. Чувства, указанные в данном меню, образуют шкалу, по которой идет нарастание позитивности чувств от самых негативных (ущемленность, униженность) к гиперпозитивным (гордость). На данной шкале нормой является вариант ответа «спокойная уверенность». Опыт изучения этнической идентичности студентов представлен в работе Е.А. Николаевой и И.А. Беляева, которые выявили, что доминирующим типом этнической идентичности студентов выступает нормальная (позитивная) этническая идентичность [5].

Результаты и их обсуждение. Исходя из теоретического представления о том, что этническая идентичность содержит когнитивный и аффективный компоненты, можно утверждать, что указанные компоненты должны характеризоваться с помощью некоторых параметров или измерений. В качестве параметров, характеризующих эти компоненты идентичности, предлагается рассматривать ее валентность и определенность. Соответственно, валентность (позитивность – негативность) этнической идентичности – это знак эмоциональной окрашенности аффективного компонента. Определенность – это степень ясности осознания человеком себя как представителя этнической группы, степень полноты знаний, представлений о культурных и психологических особенностях своей группы.

По выраженности оценки у респондента этнической идентичности (по Шкале экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью Н.М. Лебедевой) можно сделать следующие выводы: подавляющее большинство респондентов (86%) демонстрируют высокую степень выраженности чувств, связанных с их этнической принадлежностью. Из них 58,1% ощущают свою этническую принадлежность "почти всегда", а 27,9% – "в полной мере", что свидетельствует о глубокой и устойчивой идентификации. Лишь относительно небольшая часть испытуемых (13,9%) испытывает эти чувства эпизодически, то есть «иногда ощущает, а иногда нет». Таким образом, данные указывают на преимущественно высокий и стабильный уровень этнической самоидентификации среди членов данной группы, при этом у значительной части респондентов эти чувства являются постоянной и интегральной частью их самосознания.

На основе представленных данных по шкале оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью, можно констатировать следующее: наиболее значимым и позитивным результатом является полное отсутствие негативных эмоций, таких как «обида» (0%) и «ущемленность, униженность» (0%). Это указывает на то, что в исследуемой группе не наблюдается ощущений дискриминации или дискомфорта, связанных с этнической принадлежностью. Самый значимый результат заключается в том, что более половины учащихся испытывают «спокойную уверенность» (58,1%). Это прямо соответствует определенной как «норма» здоровой этнической самоидентификации по данной шкале, указывая на стабильное, зрелое и неконфликтное принятие своей этнической идентичности у большинства группы. Дополнительно, существенная часть респондентов испытывает чувство «гордости» (18,6%), что является гиперпозитивной эмоцией. Гордость за принадлежность к народу – это чувство патриотизма, которое включает в себя любовь к родине, уважение к национальной культуре, языку и истории. Оно проявляется в осознании своей связи с определенной нацией, чувстве общности интересов и готовности защищать ее интересы и культурные особенности. Это свиде-

тельствует о ярко выраженной и активной позитивной идентификации у почти одной пятой части группы. При этом заметная часть опрошенных (23,2%) указывает на «никакие чувства», что может свидетельствовать о безразличии, равнодушии или недостаточной эмоциональной вовлеченности в свою этническую принадлежность.

Заключение. В целом, исследуемая группа характеризуется не только высокой степенью осознания и актуализации своей этнической принадлежности, но и исключительно вполне позитивным, сбалансированным и неконфликтным эмоциональным отношением к ней, что свидетельствует о хорошо интегрированной этнической идентичности. Положительное отношение к своему народу, этнические элементы составляют основу любви к Родине, проявляющуюся в патриотизме и патриотическом поведении. Патриотизм может в данном случае включать в себя этническую идентичность. Если эффективно использовать воспитательный потенциал образовательного процесса, то возможно и направить этот процесс на формирование социально значимых психологических образований, таких как патриотизм, национальное самосознание, национальная идентичность учащихся.

Список использованной литературы:

1. Федотова, В.А. Социокультурные факторы гражданской и этнической идентичности россиян: межпоколенные, гендерные и региональные различия»: монография / В.А. Федотова. – Новосибирск: Изд. ООО «СибАК», 2024. – 118 с

2. Дьякова, В.В. Гражданская идентичность современного российского поколения Х (на примере Астраханской области) / В.В. Дьякова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2016. – Т. 37. – № 3. – С. 28–31.

3. Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии: монография / И.Е. Емельянова, О.Б. Мангова, В.В. Власичева [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2023. – 236 с.

4. Татарко, А.Н. Методы этнической и кросскультурной психологии / А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева. – М.: НИУ ВШЭ, 2011. – 163 с.

5. Николаева, Е.А. Этническая идентичность современных белорусских студентов / Е.А. Николаева, И.А. Беляев // Молодость. Интеллект. Инициатива : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов, Витебск, 19 апреля 2018 г. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2018. – С. 238–239. –URL: https://rep.vsu.by/handle/123456789/22591 (Дата обращения 19.11.25).

Минина И.Н.
доцент, кандидат психологических наук,
irimin@rambler.ru
Дементьев А.А.
студент
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»,
г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.923-378

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ АДДИКТИВНОЙ СКЛОННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена проблеме поиска личностных предикторов аддиктивного поведения и его профилактики среди студентов. Инструментарий диагностики включал Многофакторный личностный опросник 16PF Р. Кеттелла, Интегрированный тест диагностики аддиктивного поведения Н.Н. Телеповой; Бостонский тест на стрессоустойчивость. Результаты исследования выявили наличие взаимосвязей между выраженностью отдельных компонентов аддиктивного поведения, предрасположенностью к стрессу и личностными особенностями респондентов. Так эмоциональная устойчивость и экстравертированность личности способствует контролю над поведением, а внутренняя

напряженность и тревожность прямо связаны с его потерей, употреблением «несмотря на последствия» и неудачами в воздержании.

Ключевые слова: профилактика, аддиктивное поведение, личностные особенности, стрессоустойчивость, студенты.

PERSONALITY PREDICTORS OF ADDICTIVE TENDENCY OF STUDENT YOUTH

The article is devoted to the problem of finding personal predictors of addictive behavior and its prevention among students. Diagnostic tools included R. Kettell's Multifactorial Personality Questionnaire 16PF, N.N. Telepova's Integrated Diagnostic Test for Addictive Behavior, and the Boston Stress Tolerance Test. The results of the study revealed the existence of correlations between the severity of individual components of addictive behavior, predisposition to stress and personal characteristics of the respondents. Thus, emotional stability and extroversion of a person contribute to the control of behavior, and internal tension and anxiety are directly related to its loss, use "despite the consequences" and failures in abstinence.

Keywords: prevention, addictive behavior, personality traits, stress tolerance, students.

Введение. Стремительный рост ненормативной активности и зависимых форм поведения молодежи разрушает физическое и психическое здоровье будущего поколения. Особую тревогу вызывает рост аддиктивных способов самовыражения, образа жизни и поведения студентов, разрушительно воздействующих на психику молодежи. К очевидным химическим зависимостям сегодня прибавился постоянно увеличивающийся список социокультурных девиаций и аддикций, таких как гемблинг, клаббинг, интернет, сексуальная, пищевая зависимости, шопинг и многие другие.

В периоды повышенной эмоциональной напряженности само размышление на темы аддиктивного поведения способно вызвать у человека чувство эмоционального возбуждения, волнения, подъема или релаксации. Таким образом, достигается начало желаемого эмоционального изменения, возникает ощущение контроля над собой и ситуацией, чувство удовлетворенности жизнью. Аддиктивное поведение вначале создает иллюзию решения проблем, спасения от стрессовых ситуаций путем своеобразного бегства, избегания переживания последних. Создается субъективное впечатление, что таким образом, обращаясь к фиксации на каких-то предметах или действиях, можно не думать о своих проблемах, забыть о тревогах, уйти от трудных ситуаций, используя разные варианты аддиктивных реализаций.

Но, вне зависимости от вида, аддиктивное поведение всегда представляет собой патологическую адаптацию к субъективно неблагоприятным условиям жизнедеятельности. Основной механизм борьбы с аддикциями – это совершенствование системы профилактической, лечебной и реабилитационной работы, которая должна строиться на основе научно обоснованных мероприятий.

Вопросы, касающиеся рефлексивной регуляции деятельности, связаны с проблемами планирования, принятия решения и контроля собственного поведения. А.В. Карпов предлагал относить рефлексию к метаспособности, необходимой для саморегуляции системы, обеспечивая необходимые адаптивность и гибкость психики [1]. Ряд авторов рассматривает наличие рефлексии, как специфический зрелый уровень развития личности. Она необходима для самопознания студентом себя как будущего профессионала и разрешения сложных ситуаций, сопряженных с высоким уровнем неопределенности.

Исследования показывают, что способность к рефлексии делает человека более эмоционально стабильным, способствует восстановлению после конфликтов, эффективному решению проблем и демонстрирует более высокую психологическую гибкость.

Профилактика аддиктивного поведения среди студентов направлена на формирование отрицательного отношения к употреблению психоактивных веществ (ПАВ), на развитие навыков самоанализа и рефлексии, способствующих адаптивным приспособительным реакциям в различных ситуациях жизндеятельности. Такие механизмы реали-

зуются в рамках первичной профилактики, направленной на предупреждение возникновения аддикций, и предполагают сочетание социальных, образовательных и психолого-педагогических мероприятий.

Цель научного исследования – выявление взаимосвязи личностных факторов и риска аддиктивного поведения среди студентов, и подготовка профилактических рекомендаций для его снижения в эмоционально напряженные периоды жизнедеятельности.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что существует взаимосвязь между индивидуальными личностными характеристиками студентов и склонностью к аддиктивному поведению.

Материал и методы. Для оценки взаимосвязи личностных факторов и риска аддиктивного поведения среди студентов Псковского государственного университета, а также поиска потенциальных способов первичной профилактики было проведено эмпирическое исследование с использованием психодиагностических методик:

- Многофакторный личностный опросник 16PF Р. Кеттелла, является одним из наиболее распространенных методов оценки индивидуально-психологических особенностей личности.

- Интегрированный тест диагностики аддиктивного поведения Н.Н. Телеповой [3]. Данный тест представляет собой методику для диагностики признаков аддиктивного поведения, связанного как с употреблением химических веществ, так и практикой компульсивного поведения; методика основана на универсальных характеристиках любых аддикций.

- Бостонский тест на стрессоустойчивость (адаптация Ю.В. Щербатых, 2005), предназначен для диагностики подверженности стрессу.

Объектом исследования выступили в исследовании приняли участие студенты психологического, педагогического, медицинского и технического направления обучения Псковского государственного университета, обучающиеся на втором, третьем, четвертом курсе. Общая численность выборки составила 23 человека, их них 14 девушек и 9 юношей. Возраст участников варьировался от 18 до 21 года.

Предмет исследования – личностные факторы, способствующие формированию риска аддиктивного поведения у студентов.

Результаты и их обсуждение. Применение метода описательной статистики позволил сделать обобщённый вывод о психологических особенностях студентов и возможных рисках аддиктивного поведения.

Большинство респондентов демонстрируют достаточный уровень когнитивных ресурсов, необходимый для успешного освоения учебной программы и критического осмысления поведения. Также у большинства студентов (61%) преобладает средний уровень по шкале «робость – смелость», и 35% демонстрируют высокий уровень смелости, что говорит о сформированности волевых качеств и способности принимать решения в неопределённых ситуациях, не избегая трудностей. Это может выступать защитным фактором против формирования зависимого поведения, особенно связанного с уходом от проблем через психоактивные вещества.

По шкале «спокойствие – тревожность» 30% респондентов продемонстрировали высокий уровень тревожности, что может свидетельствовать о внутренней напряжённости, склонности к переживаниям и возможной неустойчивости в стрессовых ситуациях. Это потенциально уязвимая группа, поскольку тревожные состояния нередко становятся предиктором различных форм аддиктивного поведения.

17% обследуемых студентов показали высокий уровень радикализма. Это может быть индикатором склонности к протестному или импульсивному поведению, особенно в сочетании с высокой тревожностью и недостаточной социальной поддержкой. Такие личностные особенности в ряде случаев также могут способствовать формированию девиантных или зависимых стратегий поведения, как способа самоутверждения или ухода от неудовлетворённости социальной действительностью.

Таким образом, при общем благоприятном психологическом фоне и умеренных личностных характеристиках, у части студентов – особенно тех, кто демонстрирует высо-

кий уровень тревожности, интроверсии и радикализма – существует потенциальный риск развития аддиктивных форм поведения. Эти факторы требуют внимания со стороны специалистов в области психопрофилактики и сопровождения обучающихся, а также внедрения программ по развитию стрессоустойчивости, эмоциональной регуляции и социальной поддержки.

С помощью «Бостонского теста на стрессоустойчивость» у обследуемых выявлен средний показатель «подверженность стрессу» (M=25), что означает нормальный уровень стресса, который соответствует в меру напряженной жизни активного человека.

Также посредством «Интегрированного теста Н.Н. Телеповой: Диагностика аддиктивного поведения» выявлен средний уровень личностной предрасположенности к аддиктивному поведению (M=36). Это свидетельствует о том, что у участников исследования в среднем выявлена начальная стадия проявления симптоматики аддиктивного поведения.

Сравнительный анализ полученных эмпирических данных проводился с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни между студентами женского пола (n=14) и студентами мужского пола (n=9). Достоверных различий по основным исследуемым показателям анализ не выявил.

Для определения наличия взаимосвязей между личностными особенностями респондентов и их подверженности стрессу и риску аддиктивного поведения был проведен корреляционный анализ с применением метода ранговой корреляции Спирмена.

Таблица 1 – Корреляционные взаимосвязи между показателями личностных характеристик, подверженности стрессу и риску зависимого поведения

№ п/п	Эмпирические показатели	Коэффициент корреляции	Уровень значимости
1.	«Подверженность стрессу» и «Интеллект»	r= – 0,512	p=0,012
2.	«Подверженность стрессу» и «Эмоциональная стабильность – нестабильность»	r= – 0,416	p=0,049
3.	«Подверженность стрессу» и «Робость – смелость»	r= – 0,521	p=0,011
4.	«Подверженность стрессу» и «Спокойствие – тревожность»	r= 0,455	p=0,029
5.	«Подверженность стрессу» и «Самоконтроль»	r= – 0,462	p=0,027
6.	«Подверженность стрессу» и «Низкая тревожность – высокая тревожность»	r= 0,438	p=0,037
7.	«Подверженность стрессу» и «Интроверсия – экстраверсия»	r= – 0,446	p=0,033
8.	«Неудачные попытки воздержаться» и «Эмоциональная нестабильность – стабильность»	r= – 0,455	p=0,029
9.	«Потеря контроля» и «Спокойствие – тревожность»	r= 0,462	p=0,027
10.	«Употребление «несмотря на…»» и «Спокойствие – тревожность»	r= 0,491	p=0,017
11.	«Синдром отмены» и «Консерватизм – радикализм»	r= – 0,443	p=0,034
12.	«Неудачные попытки воздержаться» и «Расслабленность – напряженность»	r= – 0,446	p=0,033
13.	«Неудачные попытки воздержаться» и «Интроверсия – экстраверсия»	r= – 0,457	p=0,029

Анализ выявленных взаимосвязей свидетельствует о том, что препятствуют подверженности стрессовым реакциям такие личностные особенности обследуемой молодежи, как высокий уровень интеллекта, эмоциональная стабильность, смелость, развитый самоконтроль и экстравертированность. Способствуют усилению переживаний стресса личностная тревожность. Эти результаты находят свое подтверждение в исследованиях, проведенных в студенческой среде иных российских вузах. Так в Южно-Уральском государственном университете выявлено, что к предикторам интернет-зависимости у студентов относятся эмоциональная нестабильность, низкая нормативность поведе-

ния, тревожность, напряженность, низкий самоконтроль, свидетельствующие о склонности интернет-зависимой личности к высокой конфликтности и раздражительности, реактивной возбужденности и импульсивности [2].

В своем исследовании нами выявлены взаимосвязи между отдельными симптомами предрасположенности к аддиктивному поведению и личностными характеристиками респондентов. Так неудачные попытки воздержаться от повторяющихся действий обратно взаимосвязаны с такими личностными качествами как эмоциональная стабильность, экстравертированность и расслабленность, а тревожность положительно взаимосвязана с такими симптомами как «потеря контроля» и «употребление «несмотря на...».

Заключение. Проведенное исследование взаимосвязи между личностными характеристиками респондентов и их предрасположенностью к зависимому поведению показало, что более гармоничные в своей внутренней организации студенты имеют больше внутренних ресурсов противостояния патологическим формам адаптации. Это подтверждает известные положения о том, что инфантильная личность имеет склонность уходить от решения своих проблем аддиктивными способами.

Профилактике аддиктивных форм поведения студенческой молодежи в ситуациях, требующих повышенных эмоциональных и когнитивных ресурсов, будут способствовать развитие следующих мер, поддерживаемых со стороны государства и общества:

- Формирование и укрепление установки на здоровый образ жизни за счёт повышения информированности о причинах формирования и негативных последствиях зависимого поведения.
- Снижение психологических факторов риска, провоцирующих аддиктивное поведение (стресс, нервно-психическое напряжение, внутриличностные проблемы) и формирование личностных ресурсов социально-нормативного жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни, профессионального и жизненного успеха.

Список использованной литературы:

1. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Текст] / А.В. Карпов; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – Москва : Изд-во Ин-т психологии РАН, 2004. – 421 с.; ISBN 5-9270-0052-5.

2. Колмогорцева, А.А. Психологические предикторы и «протекторы» интернет-зависимости студенческой молодежи / А.А. Колмогорцева, Е.А. Рыльская // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 5. – С. 122–146; DOI: 10.17853/1994-5639-2022-5-122-146

3. Телепова, Н.Н. Диагностика аддиктивного поведения: интегрированный тест / Н.Н. Телепова // Вестник МГПУ. – Серия: Педагогика и Психология. – 2015. – №1.

Морозова В.В.
студентка,
vika.morozova0607@gmail.com
Морожанова М.М.
доцент, кандидат психологических наук,
lovekafedra@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.922.8:159.947

СТРУКТУРА ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

В работе реализован сравнительный анализ взаимосвязей эмоционального интеллекта и совладающего поведения у студентов двух профессионально дифференцированных направлений – «Психология» и «Физическая культура», чья будущая деятельность предъявляет разные требования к эмоциональной компетентности. Установлено,

что в обеих группах доминируют адаптивные, проблемно-ориентированные стратегии (разрешение проблем), однако у студентов-психологов эмоциональная осознанность позволяет использовать широкий репертуар продуктивных стратегий, а у студентов физической культуры наблюдается ориентация на самостоятельность. Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что связь эмоционального интеллекта и копинг-стратегий носит не универсальный, а профессионально-обусловленный характер. Результаты имеют значение для разработки дифференцированных программ развития эмоциональной компетентности и психологического сопровождения студентов с учётом их профессиональной направленности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, копинг-стратегии, студенты, психологическая адаптация.

THE STRUCTURE OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND COPING STRATEGIES IN STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES

Annotation. The article implements a comparative analysis of the interrelationships of emotional intelligence and coping behavior among students of two professionally differentiated fields – "Psychology" and "Physical education", whose future activities impose different requirements on emotional competence. It has been established that adaptive, problem-oriented strategies (problem resolution) dominate in both groups, however, psychological students' emotional awareness allows them to use a wide repertoire of productive strategies, while students of physical education have an orientation towards independence. The data obtained confirm the hypothesis that the relationship between emotional intelligence and coping strategies is not universal, but professionally conditioned. The results are important for the development of differentiated programs for the development of emotional competence and psychological support for students, taking into account their professional orientation.

Keywords: emotional intelligence, coping strategies, students, psychological adaptation.

Введение. Актуальность исследования взаимосвязи копинг-стратегий и эмоционального интеллекта обусловлена психологическими особенностями студенческой молодежи, а также современными требованиями к образованию, сопряжёнными с интенсивными когнитивными и эмоциональными нагрузками, требующими активной мобилизации личностных ресурсов. Студенческий возраст представляет собой важный этап психосоциального развития, в том числе эмоционально-волевой сферы: рефлексии эмоций, эмоциональной саморегуляции, эмпатии. Указанные характеристики являются составной частью эмоционального интеллекта человека и способствуют адекватной оценке и восприятию стрессовых ситуаций, своих эмоций, делают возможным понимание причин их возникновения, регуляцию эмоциональных состояний, как собственных, так и других людей. Поэтому умение эффективно справляться со стрессом, то есть применять соответствующие копинг-стратегии, играет важную роль в формировании психического здоровья и способствует успешной адаптации личности к различным обстоятельствам.

Теоретические подходы к изучению эмоционального интеллекта указывают на разнообразие взглядов на его структуру и функции. Так, П. Сэловей и Дж. Мэйер рассматривают эмоциональный интеллект как специфическую когнитивную способность, обеспечивающую восприятие, понимание и управление эмоциями, что позволяет человеку более эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям среды. Д. Гоулман, расширяя данную модель, подчеркнул роль эмоциональной саморегуляции, эмпатии и социальных навыков как ключевых компонентов успешного взаимодействия и стрессоустойчивости. Согласно концепции Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект играет ключевую роль в управлении поведением в условиях стресса, способствуя более гибкому реагированию и осознанной психологической адаптации человека. В отечественной психологии И. Н. Андреева отмечает, что эмоциональный интеллект представляет

собой особую форму переработки информации, отличную от традиционного интеллекта (IQ), и именно его недостаток может препятствовать реализации личностного потенциала [1]. В свою очередь, И.А. Фурманов акцентирует внимание на том, что выбор копинг-стратегий как адаптивное, совладающее поведение, определяется не только эмоциональной сферой, но и когнитивной оценкой ситуации, что делает взаимосвязь эмоционального интеллекта и совладания особенно значимой в условиях учебной деятельности студентов [2; 3]. Теоретически предполагается, что высокий уровень эмоционального интеллекта коррелирует с предпочтением адаптивных, проблемно-ориентированных стратегий совладания. Однако специфика данной взаимосвязи у студентов различных профессиональных направлений, чья будущая деятельность предъявляет неоднородные требования к эмоциональной сфере, остаётся недостаточно изученной.

В связи с этим целью настоящего исследования стало выявление особенностей взаимосвязи эмоционального интеллекта и копинг-стратегий у студентов специальности «психология» и студентов, обучающихся по специальности «физическая культура».

Материал и методы. Для решения исследовательских задач использовался комплекс взаимодополняющих методов: анализ современной научной литературы по проблеме эмоционального интеллекта и копинг-поведения; эмпирическое исследование с применением опросника Д.В. Люсина «Эмоциональный интеллект» и методики Д. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий» в адаптации Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского; методы математической статистики, включая описательные статистики и коэффициент корреляции Пирсона. В исследовании приняли участие 84 студента в возрасте от 18 до 23 лет, из них 41 обучается по специальности «Психология», 43 – по специальности «Физическая культура».

Результаты и их обсуждение. Первым шагом были установлены ведущие копинг-стратегии студентов по специальностям. В целом, было выявлено, что в обеих группах преобладают адаптивные стратегии совладания, отдавая предпочтение которым, студенты демонстрируют ответственность за возникновение и продуктивное разрешение проблемных ситуаций, стремление их активно преодолеть при поддержке окружающих. Однако у студентов-психологов наиболее выраженной является стратегия разрешения проблем (M=25,15), что указывает на тенденцию к активному анализу ситуаций и поиску конструктивных решений, также заметно выражен поиск социальной поддержки (M=23,24), отражая их ориентацию на использование коммуникативных ресурсов в стрессовых ситуациях. Наименее выраженной оказалась стратегия избегания (M=18,68), что свидетельствует о невысокой склонности к уходу от трудностей.

У студентов физической культуры профиль стратегий схож, однако присутствуют и иные акценты: так же, как и у психологов, наиболее выражено разрешение проблем (M=25,77), а избегание (M=19,58) – наименее выражено. Ключевое различие наблюдается в стратегии поиска социальной поддержки (M=20,88), показатели которой значимо ниже, чем у психологов. Это позволяет говорить о большей самостоятельности и ориентации на собственные ресурсы в преодолении стресса. В целом, испытуемые обеих групп демонстрируют зрелый, проблемно-ориентированный подход к совладанию с трудностями.

Далее был установлен общий уровень эмоционального интеллекта. У студентов-психологов наиболее развитыми оказались понимание эмоций (M=5,37) и межличностный эмоциональный интеллект (M=5,71), что свидетельствует о развитой способности распознавать и анализировать как собственные, так и чужие эмоциональные состояния, и является наиболее востребованными качествами в их будущей профессии. Однако стоит отметить, что показатели внутриличностного эмоционального интеллекта (M=4,90) и управления эмоциями (M=5,39) находятся на среднем уровне.

У студентов физической культуры наблюдается несколько иной профиль. При схожих показателях внутриличностного эмоционального интеллекта (M=4,88), у них значимо ниже показатели межличностного эмоционального интеллекта (M=4,42)

и понимания эмоций (M=4,14), следовательно, студенты не всегда могут распознать эмоции окружающих, идентифицировать их, а также контролировать их интенсивность. При этом они демонстрируют более высокую эмоциональную экспрессию (M=1,53), чем психологи (M=1,39), что может говорить о большей спонтанности и выразительности в проявлении переживания своих эмоций в общении.

Следующим этапом исследования являлось выявление структуры взаимосвязей эмоционального интеллекта и копинг-стратегий. Для студентов-психологов выявлен комплекс значимых отрицательных связей стратегии избегания с различными составляющими эмоционального интеллекта: с внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r=-0,403$, $p<0,05$), управлением эмоциями ($r=-0,314$, $p<0,05$) и внутриличностным управлением ($r=-0,382$, $p<0,05$). Эти связи для будущих психологов логичны: развитая самоосознанность помогает распознавать эмоциональные сигналы как информацию, а не как угрозу, и, соответственно, искать решение проблемы, а не уход от неё. Также обнаружена выраженная отрицательная связь между эмоциональной экспрессией и поиском социальной поддержки ($r=-0,547$, $p<0,05$), что позволяет предположить, что психологи, открыто переживающие эмоции, реже прибегают к активному поиску поддержки других людей. На основании этого можно сделать вывод об умении студентов принимать во внимание не только свое эмоциональное состояние, но состояние окружающих, а эффективное регулирование собственных эмоций снижает потребность в избегании.

У студентов направления подготовки «Физическая культура» структура связей оказалась менее выраженной. Обнаружена лишь одна значимая отрицательная корреляция между эмоциональной экспрессией и поиском социальной поддержки ($r=-0,326$, $p<0,05$). Здесь мы предполагаем, что в данной группе преобладает культура «сильного спортсмена», а открытая демонстрация эмоций может свидетельствовать об уязвимости, слабости.

Таким образом, полученные результаты подтверждают предположение о существовании взаимосвязей между эмоциональным интеллектом и копинг-стратегиями, однако характер этих связей имеет выраженную профессиональную специфику. У студентов-психологов выявлена разветвленная сеть корреляций, где высокий уровень эмоционального интеллекта, умение контролировать эмоции, распознавать их связано с использованием адаптивных стратегий, в то время как у студентов физической культуры эмоциональный интеллект не является значимым для выбора совладающего поведения.

Заключение. Проведённое исследование позволило выявить структуру взаимосвязей у студентов разных специальностей. Выявлено, что эмоциональный интеллект способствует повышению адаптации и помогает в выборе конструктивных копинг-стратегий. Полученные результаты подтверждают необходимость учёта различий между специальностями при анализе психологических ресурсов студентов. Эмоциональный интеллект и копинг-стратегии проявляются в зависимости от особенностей образовательной подготовки, что свидетельствует о целесообразности разработки программ психологического сопровождения, учитывающих специфику различных специальностей.

Список использованной литературы:

1. Андреева, И.Н. Структура и типология эмоционального интеллекта: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психологических наук : по специальности 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии / И.Н. Андреева. – Минск, 2017. – 47 с. https://rep.vsu.by/handle/123456789/35388

2. Фурманов, И. А. Психология детей с нарушениями поведения : учебное пособие / И.А. Фурманов. – Москва : Владос, 2010. – 351 с.

3. Попова, С.Р. Направления социально-педагогической деятельности по формированию продуктивных копинг-стратегий у подростков / С.Р. Попова // Мир детства в современном образовательном пространстве : сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – С. 131-133. https://rep.vsu.by/handle/123456789/42683

Никитенко П.А.
магистрант,
nikitenkopolina53@gmail.com
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.942.5:616.8:159.922.38:314.5:178.1

АЛЕКСИТИМИЯ КАК БАРЬЕР В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ АЛКОГОЛЬНЫХ СЕМЕЙ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Статья посвящена проблеме специфических трудностей, с которыми сталкивается педагог-психолог при работе с алкогольными семьями в социально опасном положении, где алекситимия ребенка и его родителей выступает ключевым барьером, затрудняющее установление доверительного контакта и диагностику их истинного эмоционального состояния.

Ключевые слова: семья с зависимостью, созависимость, алкогольная зависимость, воспитание, поведение, дисфункциональная семья.

ALEXITHYMIA AS A BARRIER IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR ALCOHOL-ADDICTED FAMILIES IN SOCIALLY DANGEROUS SITUATIONS

This article is devoted to the problem of specific challenges faced by educational psychologists when working with alcoholic families in socially vulnerable situations, where a child's alexithymia is a key barrier, complicating the establishment of trusting rapport and the diagnosis of their true emotional state.

Keywords: addictive family, codependency, alcohol addiction, parenting, behavior, dysfunctional family.

Введение. Как писала Москаленко В.Д., зависимость – это болезнь семейная. Это объясняется сложной взаимосвязью между зависимым и другими членами семьи. Аддиктивное поведение имеет биологический и социальный факторы. Зависимость может быть наследственной и передаваться через поколения, помимо этого, влияние окружения может способствовать развитию зависимости у нескольких членов семьи. Если зависим один, то остальные страдают психологически, и их состояние можно обозначить термином созависимость.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 47 г. Витебска имени Е.Ф. Ивановского». Было обследовано 75 учеников 7 – 8 классов, 13,3% из которых, постановлено на учет в социально опасное положение, в связи с алкогольной зависимостью родителей. Использовалась методика «Торонтская шкала алекситимии (TAS-20)», предназначенная для оценки четырех факторов: общий уровень алекситимии, трудность идентификации чувств (ТИЧ), трудность описании чувств (ТОЧ), внешне-ориентированное мышление (ВОМ).

Результаты и их обсуждение. Зависимость может быть связана с различными ее видами такими как алкогольная, наркотическая, игровая зависимость и другие. Химическая зависимость может привести к тому, что человек останавливается в своем эмоциональном и психологическом развитии, что приводит к ряду последствий, напоминающих поведение ребенка [1;28]. Эмоциональная незрелость при аддикциях проявляется в использовании зависимого поведения как доминирующего, дезадаптивного способа совладания со стрессом, что препятствует освоению конструктивных поведенческих стратегий. Говоря об эмоционально зрелой личности, имеется в виду человек, который способен думать объективно и образно, а также поддерживать здоровые эмоциональные связи с другими людьми. Такие люди могут действовать независимо и поддерживать при этом глубокие социальные связи [2;52]. Человек, для которого эмоциональная незрелость – это часть структуры личности, демонстрирует

определенные паттерны циклично. Эти паттерны могут быть неосознанными самим человеком и автоматическими. Существует 4 типа эмоционально незрелых родителей:

1. Эмоциональные родители – такой тип характеризуется нестабильностью и непредсказуемостью. Родители полностью подвластны своим чувствам, их эмоции могут легко выйти из-под контроля. Любые небольшие неудачи воспринимаются как конец света;
2. Одержимые родители – такой тип компульсивно целеустремлен. Такие родители имеют собственное представление о том, как все должно быть правильно. Им нужно все доводить до совершенства, включая других людей;
3. Пассивные родители – такой человек может казаться сперва более безобидным, чем другие типы, однако их поведение несет за собой свои негативные последствия. Они часто не хотят вмешиваться и остаются в тени более агрессивного и доминантного партнера, такое поведение может приводить к тому, что пассивный родитель закрывает глаза на жестокое обращение со своим ребенком. Такому типу не хватает эмпатии для защиты детей;
4. Отвергающие родители – это отстраненные, недоступные люди. Такой родитель не интересуется потребностями других членов семьи. Отвергающие родители хотят, чтобы их оставили в покое. Они отстраненные, но вместе с тем эмоционально взрываются, когда чувствуют, что их отвлекают родительскими обязанностями [2;106].

Концепция эмоциональной незрелости в контексте семейных конфликтов предполагает, что недостаточно развитые эмоциональные навыки и способы саморегуляции могут стать источником конфликтов и деструктивных отношений в семье. Эмоциональная незрелость может проявляться в неспособности эффективно управлять своими эмоциями, проявлять взрослую позицию в жизненных ситуациях, выстраивать здоровые границы и устанавливать конструктивные коммуникативные диалоги.

Ключевым проявлением эмоциональной незрелости лиц с алкогольной зависимостью выступает низкий уровень самооценки, что детерминирует повышенную сензитивность к критике, избегание ответственности и деструктивное влияние на детско-родительские отношения. Данная характеристика формирует в семьях, находящихся в социально опасном положении, хронически напряженный эмоциональный фон, потенциальную конфликтность и блокирующую возможности конструктивного взаимодействия. Важным аспектом проблемы является связь эмоциональной незрелости с феноменом алекситимии, который выступает системообразующим барьером в психолого-педагогическом сопровождении таких семей.

Неспособность родителей к вербализации и рефлексии эмоциональных состояний приводит к дефициту участия в решении семейных проблем, отсутствию эмоциональной поддержки и грубым нарушениям коммуникативных процессов. В условиях алекситимии семейные конфликты не находят вербального выражения и разрешения, а проявляются через поведенческие и психосоматические девиации, что затрудняет диагностическую и коррекционную работу специалиста.

Аддиктивное поведение в данном контексте можно рассматривать как форму эскапизма. Этот дезадаптивный паттерн свидетельствует о дефиците навыков эмоциональной саморегуляции и нарушениях в построении гармоничных отношений с собой и социумом. Эмоциональная незрелость, проявляющаяся в неспособности к эффективному совладанию со стрессом, является предиктором склонности к зависимостям. Следует отметить, что эскапистская стратегия не ведет к решению проблем, а способствует их вытеснению и замедляет процессы их осознания и принятия, что, в свою очередь, тормозит развитие эмоционального интеллекта.

Сталкиваясь с реальными эмоциями или социальными взаимодействиями, незрелые личности испытывают чувство страха и дискомфорта, что возвращает их к привычному способу избегания и покоя. Подобное избегание способствует накоплению проблем, что в конечном итоге приводит к конфликтным ситуациям. Помимо этого, некоторые зависимости приводят к финансовым трудностям в семье. Алкогольная зависимость и иные аддикции – это то, что влияет не только на эмоциональную сферу личности, но и физическую. В таких ситуациях человек тратит свои материальные и физические ресурсы. Плохое физическое самочувствие, финансовые затраты и потраченное время становятся частыми причинами споров внутри семьи и ведет к ухудшению в межличностных отношениях.

Сталкиваясь с зависимой средой, у детей может формироваться алекситимия. Данный термин обозначает неспособность осознать и описать свою эмоцию. Данный феномен блокирует развитие рефлексии и деформирует структуру межличностных коммуникаций. Зависимые родители часто не способны адекватно выражать и демонстрировать свои эмоции, что формирует у ребенка искаженное понимание своих эмоций и их адекватное выражение. Недостаток эмоциональной поддержки приводит к игнорированию своих чувств и невозможности их распознавать. Также игнорирование проблем ребенка в пользу собственных проблем родителей приводит к формированию у него убеждения, что его эмоции не важны. Поскольку эмоционально незрелые родители не способны подавать пример здоровой модели взаимодействия, дети не учатся распознавать и управлять своими собственными чувствами.

С целью сравнения уровня алекситимии у школьников из дисфункциональных семей и из благополучных, нами было проведено исследование на базе государственного учреждения образования с использованием методики Торонтская алекситимическая шкала (TAS-20). Данная методика была адаптирована в НИИ им. Бехтерева и содержит в себе три аспекта алекситимии: трудности идентификации чувств (далее – ТИЧ), трудности с описанием чувств (далее – ТОЧ), внешне-ориентированный тип мышления (далее – ВОМ) [3].

В исследовании приняло участие 75 обучающихся 7-х и 8-х классов. Шкала ТИЧ говорит о сложности с анализом своих чувств и способности к рефлексии. Под ТОЧ подразумевается сложность в вербализации своих чувств. Склонность к объяснению своего эмоционального состояния через внешние события относят к ВОМ. Посредством анализа результатов исследования можно сделать выводы о том, что у детей, находящихся в социально опасном положении, наблюдаются более выраженные трудности по соответствующим шкалам алекситимии. Низкий уровень алекситимии у детей из дисфункциональных семей наблюдается реже, чем у сверстников, на 18%. Высокий уровень алекситимии у детей из СОП был выявлен у 9% (1) и у 2% (1) детей из благополучных семей. В среднем у учеников в СОП процент низкого уровня алекситимии составляет 9% (1), а у остальных учеников 27% (17). Кроме этого, 17 обучающихся, не относящихся к СОП, с низким уровнем ТИЧ имеют так же низкий уровень алекситимии, что свидетельствует о высоком уровне эмоциональной осведомленности и способности к саморегуляции. Такую вариативность результатов у учеников из благополучных семей можно связать со множеством факторов: личностные особенности, эмоциональное состояние, семейная обстановка, возможные латентные проблемы. Наличие низкого уровня алекситимии у ученика, состоящим в СОП, можно отнести к тому, что у него могут присутствовать другие источники эмоциональной поддержки, наличие определенных личностных характеристик и стремлений, опыт вне дома, который позволяет ему лучше справляться с чувствами и развивать эмоциональные навыки.

Рассматривая трудность идентификации чувств, можно заметить, что у учеников в СОП процент низкого уровня ТИЧ в среднем составляет 36% (4), а у остальной части класса 55% (35). Также отмечается, что у учеников в СОП высокий уровень ТИЧ составляет 9% (1), в то время как у остальных высокого уровня по данному показателю выявлено не было. Это может говорить о том, что дети из благополучных семей лучше справляются с определением своих эмоций.

Изучая показатель ТОЧ, можно отметить, что у детей в СОП низкий уровень наблюдается у 18% (2), в то время как этот же уровень у их сверстников составляет 23% (15). Высокий уровень ТОЧ у детей из неблагополучных семей отсутствовал, в то время как у остальной части учеников он встречался в 5% случаев (3). У 18% (2) обучающихся из неблагополучной семьи выявлен высокий уровень внешне-ориентированного мышления, у оставшихся детей высокий уровень выявлен у 14% (9), что на 4% ниже.

Низкий уровень ВОМ был зафиксирован только у детей из благополучных семей, хотя и составляет 3% (2). Данные результаты могут свидетельствовать о том, что дети, состоявшие в СОП, в большей степени прибегают к внешне-ориентированному типу мышления, они могут быть склонны сосредотачиваться на внешних факторах и обстоятельствах, а не на внутренних переживаниях.

Таким образом, по результатам исследования можно отметить, что низкий уровень алекситимии у детей из благополучных семей фиксируется чаще, чем у детей в СОП. Процент низкого уровня ТИЧ у учеников СОП значительно ниже, чем у их сверстников. Это говорит о том, что они легче справляются с идентификацией чувств, что может быть связано с поддержкой извне и адаптивными навыками, которые они развивают в неблагоприятных условиях. Однако высокий уровень ТИЧ, который также был зафиксирован у детей СОП, указывает на то, что определенный дефицит в благоприятных факторах, которые помогают преодолеть эти трудности, присутствуют. Трудности в описании чувств не являются критичными для данных респондентов. Низкий уровень ТОЧ у детей из неблагополучных семей фиксировался реже, чем у их сверстников, однако высокого уровня у них выявлено не было. Высокий уровень ВОМ наблюдается у 18% обучающихся из неблагополучных семей и у 14% среди остальных детей.

Это демонстрирует, что у детей в СОП может быть тенденция обращаться к внешним факторам и обстоятельствам, вместо анализа своих глубинных переживаний. Низкий уровень ВОМ был выявлен только у детей из благополучных семей, что может свидетельствовать о склонности к рефлексии и самоанализу.

Заключение. Таким образом, у детей из семей с алкогольной зависимостью выявлен высокий показатель алекситимии. Данный феномен не только затрудняет формирование устойчивых социальных связей, но и создает препятствия для установления контакта со специалистами, блокируя каналы коммуникации и рефлексии, необходимые для оказания эффективной помощи.

Список использованной литературы:

1. Москаленко, В.Д. Зависимость: семейная болезнь / В.Д. Москаленко. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2021. – 356 с.

2. Взрослые дети эмоционально незрелых родителей: как научиться ценить себя и наладить отношения с родителями / Линдси К. Гибсон; [пер. с англ. Е. Терещенковой]. Н. Новгород : изд-во Елены Терещенковой, 2018 – 275 с.

3. Торонтская шкала алекситимии (20 пунктов): валидизация русскоязычной версии на выборке терапевтических больных / Е.Г. Старостина, Г.Д. Тэйлор, Л.К. Квилти [и др.] // Социальная и клиническая психиатрия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psychiatr.ru/files/magazines/2010_12_scp_177.pdf. – Дата доступа: 15.11.2025.

Никифорова А.Е.
магистрант,
nmakareneo@gmail.com
Стреленко А.А.
декан факультета социальной педагогики и психологии,
доцент, кандидат психологических наук,
strelenko@list.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ УСТАНОВОК У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается проблема формирования социально-перцептивных установок молодежи на семью в условиях трансформации семейных ценностей. Анализируется влияние интеллектуальной и эмоциональной рефлексии как психологического фактора становления представлений о семейной жизни.

Ключевые слова: интеллектуальная рефлексия, эмоциональная рефлексия, социально-перцептивные установки, молодежь, семья, семейные ценности.

INTELLECTUAL AND EMOTIONAL REFLECTION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF FAMILY ATTITUDES IN MODERN YOUTH

This article examines the development of social and perceptual attitudes toward family in the context of the transformation of family values. The influence of intellectual and emotional reflection as a psychological factor in the development of ideas about family life is analyzed.

Keywords: intellectual reflection, emotional reflection, social-perceptual attitudes, youth, family, family values.

Введение. В условиях современных реалий институт семьи и брака столкнулся с кризисным периодом своего существования, который заключается в перераспределении семейных ролей, изменении установок на семью, трансформации ценностей. Социокультурная реальность в современном обществе характеризуется высокой динамикой и плюрализмом моделей семейных отношений, которые создают молодежи ситуацию неопределенности и сложности выбора. Кризис провоцирует рост числа разводов, что, в свою очередь, приводит к увеличению количества неполных семей и детей, остающихся без попечения родителей [1].

Цель исследования – охарактеризовать роль интеллектуальной и эмоциональной рефлексии как фактора формирования семейных установок у современной молодежи.

Материал и методы. Материалом исследования послужили научные статьи, монографии и диссертации, посвященные изучению семейных установок современной молодежи. Методы исследования: теоретический анализ научной литературы.

Результаты и их обсуждение. Трансформация установок и ценностей молодых людей в условиях социально-экономических перемен является актуальной социально-психологической проблемой. Данный процесс характеризуется размыванием традиционных поведенческих паттернов и деформацией механизм передачи семейных норм и ценностей от поколения к поколению. Параллельно наблюдается смысловой сдвиг в интерпретации базовых понятий. Если ранее в индивидуальной иерархии ценностей доминировали такие категории, как «семья», «дети» и «любовь», то в современной системе ориентаций молодежи отмечается усиление инструментальных и рыночных приоритетов, таких как «карьера» и «материальный достаток».

В сложившейся социокультурной ситуации наблюдается переориентация жизненных приоритетов молодежи: доминирующими векторами становятся профессиональная самореализация и достижение финансовой состоятельности, в то время как ценности супружества, родительства и построения гармоничных внутрисемейных отношений отходят на второй план. В этих условиях особую актуальность приобретает изучение социально-перцептивных установок молодежи относительно института семьи, т.е. представлений о совместной жизни, распределении ролей, репродуктивных планах и ценностях семьи, которые определяют дальнейшее построение семейных отношений.

Как принято считать, социально-перцептивная установка – это устойчивая тенденция человека к определенному восприятию, оценке и, как следствие, к соответствующему поведению.

Выделяют четыре функции социально-перцептивных установок:

1. Функция приспособления – направлена на обеспечение оптимального приспособления индивида к социальной среде. Является одной из самых полезных функций, она позволяет максимально благоприятно адаптироваться в новом социуме за короткий промежуток времени. Однако вместе с положительными установками индивид может усвоить и дезадаптивные установки, которые в дальнейшем становятся барьером для социализации.
2. Защитная функция – направлена на поддержку внутренней устойчивости индивида. Важно подчеркнуть, что источником такой установки часто является не объективная характеристика ситуации, а субъективное отношение индивида к ней, что может приводить к искаженному восприятию социальной реальности.
3. Ценностно-выразительная функция – эта функция связанна с личностными потребностями, в личностной устойчивости. В соответствии с этой функцией индивид

склонен формировать позитивные установки по отношению к тем лицам и социальным группам, которые соответствуют его системе ценностей и представлениям о себе.

Функция организации мировоззрения – установки систематизируют субъективные представления индивида об окружающем мире. Каждый человек обладает уникальной системой знаний (научных, обыденных, религиозных), которые, взаимодействуя между собой, образуют относительно устойчивую картину мира. Социально-психологические установки структурируют эти знания, а их изменение происходит в процессе усвоения новой информации и пересмотра существующих взглядов [2].

В свою очередь, социально-перцептивная установка на семью, как и любая установка, имеет трехкомпонентную структуру:

1. Когнитивный компонент (знания и представления о семье).
2. Аффективный компонент (эмоциональное отношение к семье).
3. Поведенческий компонент (готовность к определенным моделям поведения в семье).

Структурные компоненты социально-перцептивной установки характеризуются своей динамичностью, которая проявляется в их способности трансформироваться в процессе интрапсихической деятельности личности. Ключевым механизмом, обеспечивающим такое преобразование установок, выступает рефлексия, которая выполняет функцию внутреннего регулятора и интегратора.

В современной ситуации, когда традиционные модели семьи активно преобразовываются, именно рефлексия позволяет человеку не просто усваивать готовые социальные образцы, но критически их переосмысливать, согласовывая со своими ценностями и жизненным опытом. Рефлексия выступает ключевым механизмом, опосредующим трансформацию установки на всех трех уровнях: она позволяет переосмыслить свои когнитивные представления о семье, проанализировать и скорректировать свое эмоциональное отношение, и, как следствие, сформировать определенные модели поведения.

В психологии рефлексия понимается как комплексный мыслительный процесс, направленный на анализ, осознание и понимание себя – собственных действий, чувств, состояний, отношений с другими и своих жизненных задач. В.И. Степанский и В.В. Столин определяют ее как широкий круг феноменов самоотражения, включая самосознание и самоанализ [3].

Применительно к сфере семейных установок целесообразно выделение двух взаимосвязанных аспектов рефлексии:

- Интеллектуальная рефлексия, которая предполагает способность молодежи к анализу, осмыслению и оценке информации о семье. Это когнитивный процесс, позволяющий оценивать и выстраивать собственную систему взглядов на семью. Она включает процессы рационального анализа, оценки и структурирования информации о семейных отношениях. Проявляется в критическом осмыслении социальных стереотипов и родительских сценариев, позволяя формировать собственные ожидания от брака и партнерства.

Изучая этот феномен, А.В. Карпов подчеркивает, что интеллектуальная рефлексия выполняет регулятивную функцию для высших психических процессов, обеспечивая осознанный выбор и построение поведенческих стратегий в межличностных отношениях [4]. Именно этот вид рефлексии позволяет молодым людям деконструировать устаревшие социальные нормы и конструировать личностно значимые модели семьи, что особенно актуально в условиях трансформации семейных ценностей.

Интеллектуальная рефлексия выступает инструментом реконструкции знаний о семье. Ее развитие позволяет перевести неосознанные убеждения в осознанные. Многие установки усваиваются бессознательно. Интеллектуальный рефлексивный процесс помогает «вытащить» их на уровень осознания, сделать объектом анализа. Также интеллектуальная рефлексия помогает обнаружить когнитивные диссонансы и начать работу по их устранению, противостоять идеализированным или, наоборот, негативным образам семьи, и формировать собственные представления. Появляется возможность строить причинно-следственные связи, понимать, как те или иные модели поведения (например, избегание конфликтов или, напротив, агрессия) влияют на качество семейных отношений.

Таким образом, интеллектуальная рефлексия трансформирует когнитивный компонент установки в логически связанную, осмысленную систему взглядов.

- Эмоциональная рефлексия предполагает умение распознавать, анализировать, понимать эмоциональные проявления партнера и управлять собственным эмоциональным состоянием. Д.В. Люсин в своих работах отмечает, что развитая эмоциональная рефлексия способствует точной идентификации эмоций партнера, что является основой для конструктивного взаимодействия и предупреждения конфликтов в паре [5]. В контексте формирования семейных установок, эмоциональная рефлексия позволяет молодежи осознавать и выразить свои эмоциональные потребности, а также прогнозировать эмоциональные последствия тех или иных моделей семейного поведения.

Эмоциональная рефлексия позволяет дифференцировать и вербализировать эмоции, развивая эмоциональный интеллект, осознавать связь между детским опытом, родительской семьей и текущими эмоциональными паттернами, помогая не проецировать прошлый негативный опыт на будущие отношения.

Интеграция двух аспектов рефлексии создает основу для формирования психологической готовности к браку. Как показано в исследовании А.Ю. Берлизевой, существует статистически значимая положительная связь между уровнем развития рефлексии и компонентами психологической готовности к семейной жизни у студенческой молодежи [6]. Молодые люди с развитой рефлексией демонстрируют более высокий уровень ответственности, реалистичности ожиданий и сформированности навыков конструктивного разрешения межличностных противоречий.

Важным механизмом, связывающим рефлексию и семейные установки, является процесс критического переосмысления опыта родительской семьи. Исследования, проведенные А.С. Волковой, демонстрируют, что молодежь не просто пассивно усваивает родительские сценарии, но активно их перерабатывает через призму собственных ценностей и жизненных целей [7].

Заключение. Таким образом, интеллектуальная и эмоциональная рефлексия выступает системообразующим фактором в процессе формирования семейных установок современной молодежи. Интеллектуальная рефлексия позволяет анализировать сильные и слабые стороны родительской модели отношений, а эмоциональная – перерабатывать связанные с ней позитивные и негативные переживания. В результате формируется индивидуальная жизненная модель, которая может как наследовать, так и кардинально отличаться от родительского образца.

Список использованной литературы:

1. Яковлева, А. Брачно-семейные установки студенческой молодежи / А. Яковлева, И. Б. Терешкина, И. Кондакова // Студент–Исследователь–Учитель. – 2021. – С. 797-807.

2. Азизова, Н.А. Социально-психологические установки личности / Н.А. Азизова, И.К. Петров // Форум молодых ученых. – 2018. – № 6-1 (22). – [Электронный ресурс]. –URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-ustanovki-lichnosti (дата обращения: 11.11.2025).

3. Степанский, В.И. К проблеме рефлексии в структуре самосознания личности / В.И. Степанский, В.В. Столин // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 2. – С. 15-23.

4. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 1. – С. 112-124.

5. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 351 с.

6. Берлизева, А.Ю. Связь рефлексии и психологической готовности к браку у студентов / А.Ю. Берлизева // Молодой ученый. – 2024. – № 12 (511). – С. 295-297.

7. Волкова, А. С. Трансформация моделей семьи и межпоколенческая трансмиссия в современном обществе / А. С. Волкова, Ю. В. Мишанова // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 3. – С. 78-89.

Николаева А.В.
педагог-психолог, педагог дополнительного образования,
albina_n198511@mail.ru
НОЧУ ДО «Академия компьютерной графики»,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Российская Федерация

УДК 159.9.07

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ И УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена изучению взаимосвязи профессионального выгорания и уровня тревожности среди педагогов. Исследование проводилось на выборке из 38 педагогов общеобразовательных учреждений. Были использованы методы самооценки для оценки степени профессионального выгорания и уровня тревожности. Получены эмпирические данные, подтверждающие наличие значимой положительной корреляционной связи между показателями тревожности и степенью проявления профессионального выгорания.

Ключевые слова: выгорание, тревожность, эмоциональное истощение, деперсонализация.

TEACHERS' BURNOUT AND ANXIETY LEVEL: RESULTS OF THE RESEARCH

This article examines the relationship between professional burnout and anxiety levels among teachers. The study was conducted on a sample of 38 teachers from general education institutions. Self-assessment methods were used to assess the degree of professional burnout and anxiety levels. Empirical data was obtained confirming a significant positive correlation between anxiety levels and the severity of professional burnout.

Keywords: burnout, anxiety, emotional exhaustion, depersonalization.

Введение. Проблема профессионального выгорания является актуальной темой современных научных исследований. Педагогическая деятельность связана с высоким уровнем стресса, обусловленным большим объемом обязанностей, эмоциональной нагрузкой и ответственностью перед обучающимися и родителями. Это вызывает необходимость разработки эффективных методов предотвращения и минимизации последствий выгорания.

Российский опыт показывает высокую распространенность данной проблемы. Согласно данным Министерства просвещения РФ, около 75% учителей имеют признаки профессионального выгорания, треть из них находятся в состоянии острого кризиса [1]. Подобные тенденции подтверждают результаты проведенных ранее исследований [2].

Настоящее исследование направлено на изучение специфики профессионального выгорания педагога в образовательном процессе и его влияния на уровень тревожности.

Материал и методы. Исследование проведено методом анкетирования и самооценивания педагогического персонала. Для оценки профессионального выгорания использовалась методика К. Маслач (в адаптации Н.Е. Водопьяновой), включающая три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. Уровень тревожности оценивался по методике Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина.

Всего в исследовании приняли участие 38 педагогов общеобразовательных учреждений. Среди опрошенных были учителя начальных классов, среднего звена и старшей ступени.

Результаты и их обсуждение. Анализ полученных данных (таблица 1) показал следующее распределение показателей профессионального выгорания. Примерно у десятой части испытуемых выявлен высокий уровень эмоционального истощения (11%). Это говорит об утрате интереса к своей работе и к окружающим, отсутствии позитивных эмоций, психической истощенности, повышенной неудовлетворенности жизнью в целом. Средний уровень эмоционального истощения у подавляющего большинства коллектива (68 %). Это тревожный сигнал, так как сотрудники периодически сталкиваются с признаками физиче-

ского и психологического переутомления и потери энергии, что вполне может привести к критической точке. Лишь 21% имеют низкий уровень эмоционального истощения.

Таблица 1 – Результаты изучения выраженности профессионального выгорания педагогов

Показатели профессионального выгорания	Уровни			Среднее ариф. значение
	низкий	средний	высокий	
	%	%	%	
Эмоциональное истощение	21	68	11	20,3
Деперсонализация	34	63	3	5,8
Редукция профессиональных достижений	58	39	3	32,8
Индекс синдрома перегорания	42	58	0	0,31

Схожие результаты получены по показателю «деперсонализация»: подавляющее большинство испытуемых, имеющих средний уровень деперсонализации (63%), ощущают отчуждение и отстраненность от окружающего мира, меньше проявляют эмпатию и заинтересованность в чем-либо. Третья часть коллектива имеют низкий уровень деперсонализации (34 %). У 1 сотрудника (3 %) более ярко выражены такие симптомы высокого уровня профессионального выгорания, как эмоциональная отстраненность и безразличие к своим профессиональным обязанностям. Этот уровень предполагает формирование у человека деструктивных взаимоотношений с окружающими людьми.

В педагогическом коллективе высокий уровень по показателю «редукция профессиональных достижений» выявлен у 3 % коллектива. Это означает, что сотрудник воспринимает свой труд как малозначимым и незначительным, обесценивает свои усилия; теряет мотивацию и удовлетворение от проделанной работы. Средний уровень редукции профессиональных достижений имеют чуть более трети коллектива (39 %). У большинства педагогов, выявлен низкий уровень по этому же показателю (58 %).

Таким образом, индекс синдрома перегорания показывает, что средний уровень профессионального выгорания отслеживается у 58% педагогического коллектива, низкий уровень имеют 42 %. Здесь необходимо отметить, что в коллективе отсутствуют сотрудники с высоким индексом перегорания, но наблюдается тенденция к его появлению, что требует дальнейшего анализа и разработки профилактических мер. Более чем для половины коллектива характерны такие симптомы профессионального выгорания, как постоянное чувство усталости и утомления, раздражительность, равнодушие к своим обязанностям и результатам деятельности, низкая мотивация. Эти симптомы пока не достигли критического уровня, тем не менее являются тревожным сигналом, которые требуют внимания и принятия немедленных мер по предотвращению дальнейшего ухудшения состояния.

Средние арифметические значения по показателям профессионального выгорания представлены на рисунке 1.

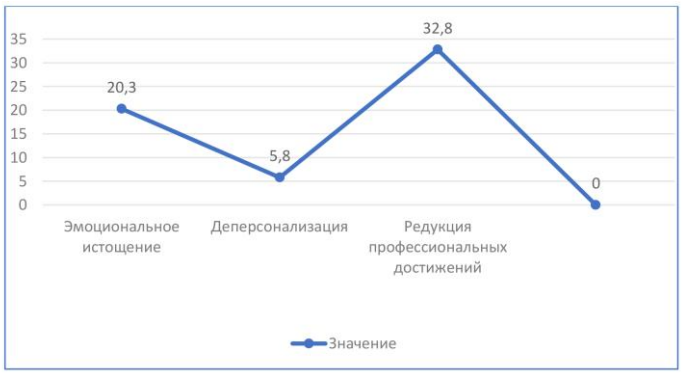

Рисунок 1 – Средние арифметические показатели по методике диагностики профессионального выгорания

Полученные результаты свидетельствуют о том, что эмоциональное истощение и деперсонализация у работников данной образовательной организации находятся на стадии формирования; редукция профессиональных достижений имеет средний уровень. Расчет индекса общего профессионального выгорания показал значение 0,31, что соответствует среднему уровню риска возникновения серьезных проблем.

Психологическое исследование коллектива по методике диагностики тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина показало следующие результаты: среднее значение ситуативной тревожности в коллективе 42,5 – умеренный уровень, личностной тревожности 47,6 – высокий уровень тревожности. Они представлены в таблице 2.

Более подробно проанализировав результаты, полученные по шкале «Ситуативная тревожность», сделали вывод, что у 19 % сотрудников выявлен высокий уровень ситуативной тревожности. Для них характерны повышенная нервозность, беспокойство и напряжение в стрессовых ситуациях. Они склонны остро реагировать на внешние раздражители, быстро возбуждаются и долго восстанавливаются эмоционально. Такие результаты в основном у педагогов, которые имеют стаж работы в данной организации менее 10 лет. Более половины коллектива (55 %) имеют средний уровень ситуативной тревожности. Сложность работы заключается в повышенной ответственности при ежегодной организации и проведении крупных мероприятий, привлечении к ним большого количеств детей из разных образовательных организаций Чувашской Республики. Низкий уровень выявлен у 26 % опрошенных.

Таблица 2 – Сводные результаты измерения уровня тревожности педагогических работников по методике Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина

Типы тревожности	Уровни тревожности	Показатели		Среднее арифмет. значение
		кол-во чел.	%	
Ситуативная тревожность	низкий	10	26	42,5
	средний	21	55	
	высокий	7	19	
Личностная тревожность	низкий	12	32	47,6
	средний	18	47	
	высокий	8	21	

При исследовании уровня личностной тревожности было обнаружено незначительное изменение показателей среди сотрудников: высокая тревожность отмечалась у 21%, средняя – у 47% респондентов, низкая – у 32%. Большинство сотрудников имеют умеренный уровень тревожности, но каждый пятый испытывает высокую тревогу, что свидетельствует о необходимости своевременной профилактической работы для поддержания благоприятной психологической обстановки в коллективе.

В таблице 3 представлены эмпирические значения корреляционного анализа между профессиональным выгоранием и тревожностью (личностной и ситуативной). Высокая положительная корреляция установлена между ситуативной тревожностью и шкалами профессионального выгорания – эмоциональное истощение ($rs = 0,999$, $p < 0,01$) и деперсонализация ($rs = 0,936$, $p < 0,01$). Из этого следует, высокий уровень ситуативной тревожности тесно связан с высоким эмоциональным истощением и деперсонализацией. Сотрудники, остро реагирующие на нестандартные рабочие ситуации сильнее подвержены эмоциональному выгоранию, истощению, быстро теряют энергию, мотивацию, отстраняются, демонстрируют безразличие и формальность в трудовых отношениях.

Также высокая положительная взаимосвязь выявилась между личностной тревожностью и этими же двумя компонентами профессионального выгорания: эмоциональным истощением ($rs = 0,964$, $p < 0,01$) и деперсонализацией ($rs = 0,994$, $p < 0,01$). Следовательно, работники образовательной организации с высокими показателями личностной

тревожности сильно подвержены эмоциональному истощению и демонстрируют значительное ухудшение взаимоотношений с окружающими.

Таблица 3 – Эмпирические значения корреляционного анализа

Шкалы профессионального выгорания	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Эмоциональное истощение	0,999	0,964
Деперсонализация	0,936	0,994
Редукция профессиональных достижений	0,353	0,574

Заключение. Проведенный корреляционный анализ показывает наличие острой проблемы: личностная и ситуативная тревожность является серьезным и сильным фактором, провоцирующим развитие профессионального выгорания.

Полученные данные показывают значительную долю педагогов, находящихся в зоне риска развития профессионального выгорания. Особое внимание привлекает высокая доля педагогов с повышенным уровнем эмоционального истощения и деперсонализации, что создает угрозу для качественного выполнения ими профессиональных обязанностей.

Установленная корреляционная связь подчеркивает влияние уровня тревожности на развитие профессионального выгорания. Следовательно, меры по снижению тревожности и повышению устойчивости педагогов к стрессу должны стать частью профилактической программы.

Важно отметить, что полученные результаты требуют дальнейшего углубленного изучения, направленного на разработку конкретных профилактических программ и методов психологической помощи.

Список использованной литературы:

1. Психологические механизмы профессионального выгорания // Материалы всероссийской конференции. – Москва. – 2023.

2. Стресс и профессиональная адаптация педагогов: подходы к решению проблемы / Под ред. Е.И. Сенаторова. – СПб.: РГПУ, 2024. – 312 с.

3. Шибалко, А.Н. Особенности профессионального выгорания преподавателей высшей школы / А.Н. Шибалко, О.В. Бусарев // Вестник Московского университета. – 2022. – Серия 14. Психология. – № 4. – С. 65–76.

4. Леонтьев, Д.А. Процессы смыслообразования и мотивация в структуре профессионального выгорания / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2021. – № 3. – С. 35–43.

5. Верченко, И.А. Тревожность как фактор профессионального выгорания педагогов / И.А. Верченко // Мир науки. – 2021. – Том 3. – № 2. – С. 40–46.

Нурсеитова Е.А.
педагог-психолог,
vitebsk.ckroir@yandex.by
ГУО «ВГЦКРОиР», г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.935:616.896-053.2

ТЕЛЕСНЫЙ ДИАЛОГ С РЕБЁНКОМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: СИСТЕМА РАБОТЫ С НЕВЕРБАЛЬНЫМИ СИГНАЛАМИ

Традиционные методы работы с детьми с РАС часто игнорируют 90% коммуникации – невербальные сигналы. Педагоги пытаются договориться словами, в то время как тело ребенка уже сигнализирует о дискомфорте. Данная работа ломает эту схему. Это не просто методика, а новая парадигма контакта, где фокус смещается на тело, позволяя установить эмоционально живой контакт с ребенком, минуя барьеры вербального общения. Специалист с помощью предложенного методического комплекса будет

учится видеть и расшифровывать «телесные предвестники» срыва и использовать проактивно точные сенсорные воздействия (позитивные триггеры), которые возвращают ребенка в состояния спокойствия и вовлеченности.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, дети с расстройствами аутистического спектра, невербальные сигналы.

PHYSICAL DIALOGUE WITH A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS: A SYSTEM FOR WORKING WITH NONVERBAL SIGNALS

Traditional methods of working with children with ASD often ignore 90% of communication – nonverbal cues. Teachers try to negotiate verbally, while the child's body is already signaling discomfort. This work breaks this pattern. It's not just a method, but a new paradigm of contact, where the focus shifts to the body, enabling the development of a vibrant, emotional connection with the child, bypassing the barriers of verbal communication. Using the proposed methodological complex, the specialist will learn to recognize and decipher the "physical harbingers" of a breakdown and proactively use precise sensory stimuli (positive triggers) that return the child to a state of calm and engagement.

Keywords: children with special psychophysical development needs, children with autism spectrum disorders, non-verbal signals.

Введение. Реализация принципа инклюзии в образовании позволяет включать в образовательное пространство все более сложные категории детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), к которым, несомненно, относится категория детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Если совместное обучение со сверстниками дает большинству детей с нарушениями в развитии дополнительный стимул для социального развития, позволяет гармонизировать эмоционально-волевую сферу, то включение ребенка с РАС в образовательное пространство, как правило, сопряжено с фундаментальной сложностью: трудности в установлении контакта и дезориентация в непривычной социальной среде блокируют для него потенциальные выгоды инклюзии.

Успешность включения ребенка с РАС в образовательное пространство во многом определяется умением педагога создать комфортную психологическую атмосферу и на этом фоне установить контакт с ребенком. Однако, осуществление методического сопровождения специалистов, работающих с детьми с РАС, зачастую позволяет констатировать как очевидный факт подмену реального продуктивного контакта с ребенком формальным или директивным взаимодействием с ним. Результаты анкетирования, направленного на выявление существующих проблем у педагогов, работающих с детьми с РАС, и их профессиональных запросов, показали, что большинство педагогов не выстраивают причинно-следственную связь между малозаметными телесными сигналами ребенка и последующими проблемами в его поведении. На практике это выглядит как цепная реакция: нераспознанные микродвижения, изменения мышечного тонуса и другие невербальные сигналы дискомфорта, поступающие от ребенка, приводят к нарастанию у него напряжения, а в последующем – к поведенческому срыву, который специалисты ошибочно трактуют как первичную проблему, а не как следствие своих собственных стратегических просчетов.

Таким образом, в образовательной практике с детьми с РАС мы сталкиваемся с ключевым противоречием между: осознаваемой специалистами необходимостью установления первичного эмоционального контакта с ребенком с РАС для обеспечения успешности дальнейшего с ним взаимодействия; организацией педагогами контакта с ребенком с РАС исключительно через слова и действия без учета многоуровневой структуры контакта, игнорирование невербального взаимодействия как фундаментальной основы организации общения. Тонкие телесные сигналы, т.е. микродвижения, сообщающие о состоянии ребенка, которые он постоянно посылает, не только не «считываются», но часто и не замечаются педагогами. При этом данная проблема касается в равной степени как детей, не владеющих вербальными средствами общения, так и «вербаль-

ных» детей, поскольку их способность осознать и оречевить свои эмоциональные состояния серьезно нарушена.

В связи с вышеизложенным, актуальность данной работы определяется необходимостью преодоления фундаментального разрыва в коммуникации между взрослым и ребенком с РАС, причина которого заключается в игнорировании универсального языка тела и неумении оперативно применять стратегии (позитивные триггеры), которые через изменение паттернов телесного реагирования моментально переводят ребенка в состояние дружелюбия, расслабленности, увлеченности.

Материал и методы. Целью работы являлось разработка и апробация методического комплекса по организации первичного контакта с ребенком с РАС, включающего инструментарий для наблюдения и интерпретации невербальных сигналов, библиотеку положительных триггеров, пособие для педагогов, содержащее практические кейсы, описывающие варианты организации первичного контакта с детьми с РАС.

Задачи работы: проанализировать и обобщить теоретико-методологические основы установления контакта с детьми с РАС с учетом структуры и функции невербальной коммуникации; разработать и содержательно наполнить структурные компоненты методического комплекса; разработать инструментарий наблюдения (протоколы, бланки наблюдений, чек – листы, индивидуальные карты) для фиксации и интерпретации микросигналов тела ребенка с РАС и его сенсорных особенностей; сформировать библиотеку положительных сенсорных триггеров, классифицированных по целевым поведенческим ситуациям; создать методическое пособие с кейсами, включающими поэтапный анализ невербальных сигналов и алгоритмов ответных действий; апробировать разработанный комплекс в условиях образовательной и коррекционной практики; оценить эффективность системы работы с невербальными сигналами ребенка с РАС с использованием методического комплекса.

Для эффективной дешифровки телесных сигналов как знаков эмоционально – поведенческих проявлений и построения индивидуального телесно – эмоционального профиля ребенка с РАС нами использовалось три ключевых подхода: нейробиологический для понимания атипичности сенсорно- эмоциональной обработки, лежащей в основе поведенческих проявлений (Д. Айрес, О. Сысоева); адаптированный профайлинг с анализом функции поведения; учет эмоциональной диссоциации для интерпретации неконгруэнтности между внешними и внутренними состояниями ребенка (А.Б. Холмогорова) [1; 2].

Данный методический синтез позволил выявить закономерные связи между конкретными воздействиями и реакциями ребенка, определяя ключевые триггеры, способные поменять эмоциональное состояние ребенка. Это стало основой для разработки персонализированных положительных триггеров – специально подобранных сенсорных, двигательных или коммуникативных воздействий, позволяющих быстро перевести ребенка в состояние «дружественной расслабленной увлеченности» [3].

Вышеизложенные теоретические положения были положены в основу создания авторской системы работы с невербальными сигналами ребенка с РАС, формирование которой проходило в три взаимосвязанных этапа.

1. Концептуально-моделирующий. На этом этапе происходило создание интегративной теоретической модели установления первичного контакта через дешифровку невербальных сигналов. Средствами достижения поставленной цели были анализ и синтез современных научных подходов (телесно-ориентированный подход, сенсорная интеграция, DIR/Floortime), изучение методов невербальной коммуникации, адаптация принципов эмоционального вовлечения через дозированные сенсорно – двигательные провокации. Результатом стала разработанная концептуальная схема методики, определяющая приоритет дешифровки телесных сигналов на начальном этапе взаимодействия, как системообразующей основы всей последующей работы; обеспечивающая целостное понимание процессов установления контакта и определяющая рамки для разработки практического инструментария.

2. Инструментально-технологический. Данный этап был посвящен созданию практического инструментария для наблюдения и анализа невербальных сигналов, который

имеет форму протокола фиксации телесных микропроявлений эмоциональных состояний в ситуации первичного контакта. На этом этапе сформирована также библиотека положительных триггеров, которая представляет собой структурированную базу сенсорно – двигательных и эмоциональных стимулов, сгруппированных в соответствии с выявленными ключевыми проблемами детей.

3. Апробационно – аналитический. На завершающем этапе проводилась апробация технологии и создание обучающих кейсов для практического пособия. В рамках этого этапа в государственном учреждении образования «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» был проведен цикл индивидуальных коррекционных занятий для детей с РАС, обучающихся в учреждениях образования г.Витебска, и внедрена система мониторинга динамики параметров телесно – эмоциональных проявлений и регуляции состояния.

Результатом этапа явилось создание практического пособия «Телесный ключ к контакту: путеводитель для специалистов», которое включает серию развернутых обучающих кейсов. Пособие имеет практико-ориентированный характер, направленный на формирование у специалистов навыков анализа телесных проявлений и использования положительных триггеров как инструментов гибкого и оперативного планирования вмешательства. В основу обучающих кейсов вошли только те техники, которые позволили достичь положительной динамики по всем оцениваемым параметрам у 100% детей с РАС с различными исходными уровнями контакта; из них 56% детей достигли целевой интегральный балл 3.7, что свидетельствует о достижении стабильного контакта с ребенком, который позволяет переходить к решению других коррекционных задач. При этом, описанные техники в большинстве случаев обеспечивали установление первичного контакта в течение 3-5 минут взаимодействия с ребенком, а также не требовали сложной подготовки или специального оборудования, могли быть легко освоены и применены специалистами на любом коррекционном занятии.

Работа выстраивалась как непрерывный цикл: специалисты, опираясь на протокол фиксации, отслеживали телесные сигналы детей с РАС, в ответ подбирали из библиотеки и применяли адекватные положительные триггеры, способные мягко скорректировать их состояние. Для оценки эффективности использовался системный мониторинг. Оценка исходного уровня контакта проводилась в начале коррекционного цикла. Последующий мониторинг динамики (контрольный срез) осуществлялся каждые 2-3 недели с обязательным учетом посещаемости детей. Такой подход позволял дифференцировать истинную динамику от временных колебаний состояния, связанных, например, с болезнью или иными внешними факторами. Для детей, которые по итогам очередного среза не демонстрировали целевых показателей (целевой интегральный балл 3.7 не достигнут), индивидуальный маршрут коррекционно-развивающей работы оперативно корректировался. Акцент смещался на поиск и апробацию новых положительных триггеров, работу с тревогой и сенсорной регуляцией.

Отдельное внимание уделялось мониторингу после длительных перерывов в занятиях. Как показал опыт, такие перерывы могли провоцировать сепарационную тревогу и временный регресс, что требовало проведения занятия, направленного на восстановление чувства безопасности и доверия к специалисту с использованием «триггеров – якорей», ранее доказавших свою эффективность. Мониторинг в эти периоды фиксировал не только текущие показатели, но и скорость восстановления контакта, что являлось важным индикатором прочности установленных отношений.

Применение разработанной системы формирования первичного контакта с ребенком с РАС через считывание телесной коммуникации и выбор правильного ответа на невербальные сигналы показало устойчивую положительную динамику в создании эмоционально-телесного резонанса между детьми с РАС и специалистами, о чем свидетельствуют следующие результаты:

1. Достижение целевого уровня контакта (интегральный балл более или равен 3.7) – достигнуто у 5 детей (55.6%).

2. Стабильная положительная динамика по всем параметрам телесно – эмоционального контакта наблюдалась у всех 9 детей (100%).

3. Снижение частоты поведенческих срывов на начальном этапе зафиксировано у 8 детей (88.9%).

4. Увеличение продолжительности продуктивного контакта в среднем на 50 % отмечено у 7 детей (77.8%).

5. Формирование спонтанной эмоциональной живости зарегистрировано у 6 детей (66.7%)

Заключение. Проведенная работа позволила не только разработать практический инструментарий для установления первичного контакта с ребенком с РАС с ориентирами на телесные проявления эмоциональных состояний, но и предложить данный опыт для использования специалистами учреждений образования, работающими с детьми с РАС, в форме методического комплекса, содержащего инструментарий для наблюдения и интерпретации невербальных сигналов, библиотеку положительных триггеров, а также пособие с практическими кейсами. Полученные результаты закономерно подводят к необходимости более глубокого изучения двух взаимосвязанных направлений: исследования телесных практик как средства развития саморегуляции у детей с РАС и изучение стимминга как особого языка телесной саморегуляции.

Таким образом, реализованная технология открывает возможности для создания целостной системы сопровождения детей с РАС, объединяющей методы установления контакта через невербальные сигналы и техники поддержки саморегуляции через работу с телом. В перспективе, в целях дальнейшего совершенствования профессиональной практики в данном направлении планируем обогащение

Список использованной литературы:

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. – М.: Теревинф, 2009. – 272 с.

2. Ковалец, И.В. Особенности взаимодействия с лицами с аутизмом в учреждениях социального обслуживания / И.В. Ковалец, В.К. Милькаманович. – Минск: Минский государственный ПТК полиграфии, 2021. – 68 с.

3. Хэнли, Г.П. Достижение значимых улучшений в проблемном поведении детей с аутизмом с помощью синтетического анализа и лечения / Г.П. Хэнли, К.С. Джин, Н.Р. Ванселоу, Л.А. Ханратти // Журнал прикладного поведенческого анализа. – 2014. – т. 47. – № 1. – С. 16–36.

Оленина О.Е.
старший преподаватель,
morashka_-95@mail.ru
Витебский филиал Международного университета «МИТСО»,
г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9:378

ФЕНОМЕН «АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ» КАК ПРОЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается феномен академической прокрастинации как комплексной проблемы, коренящейся в нарушениях эмоциональной саморегуляции.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, эмоциональная саморегуляция, эмоциональный интеллект, субъективное благополучие, студенты, тревожность, учебная деятельность.

THE PHENOMENON OF "ACADEMIC PROCRASTINATION" AS A MANIFESTATION OF IMPAIRED EMOTIONAL SELF-REGULATION IN STUDENTS

The article examines the phenomenon of academic procrastination as a complex problem rooted in impairments of emotional self-regulation.

Keywords: academic procrastination, emotional self-regulation, emotional intelligence, subjective well-being, students, anxiety, academic activity.

Введение. Современная образовательная среда высшей школы предъявляет к студентам высокие требования, связанные с необходимостью усваивать большие объемы информации, выполнять множество учебных задач в сжатые сроки и постоянно демонстрировать высокие академические результаты. В этих условиях широкое распространение получил феномен академической прокрастинации – сознательного откладывания выполнения учебных заданий несмотря на осознание негативных последствий таких действий [1, с. 45].

Традиционно прокрастинация рассматривалась через призму недостатков волевой сферы, слабых навыков тайм-менеджмента или низкой учебной мотивации. Однако накопленные эмпирические данные свидетельствуют о том, что подобные объяснения являются поверхностными. Все больше исследователей приходят к выводу, что в основе прокрастинации лежат глубинные эмоциональные процессы, а само откладывание задач является дезадаптивной стратегией эмоциональной саморегуляции [2, с. 78; 3, с. 112]. Студент, сталкиваясь со сложной, скучной или вызывающей тревогу задачей, испытывает негативные эмоции. Вместо того чтобы конструктивно с ними справиться, он прибегает к прокрастинации – переключается на более приятные занятия, что приносит мгновенное эмоциональное облегчение. Таким образом, прокрастинация подкрепляется по механизму отрицательного подкрепления: устранение неприятного переживания усиливает вероятность повторения избегающего поведения в будущем [4, с. 91].

Прокрастинация (от лат. pro – «вместо, вперед» и crastinus – «завтрашний») понимается как добровольная, иррациональная и деструктивная тенденция откладывать необходимые дела. Академическая прокрастинация является ее ситуационно-специфической формой, ограниченной сферой учебной деятельности [1, с. 46]. Она проявляется в постоянном откладывании подготовки к экзаменам, написания курсовых и дипломных работ, выполнения домашних заданий и других учебных поручений.

Важно отличать прокрастинацию от лени. Если лень характеризуется апатией и нежеланием действовать, то прокрастинатор активен, но его активность направлена на второстепенные или развлекательные занятия (просмотр сериалов, активность в социальных сетях, уборка), которые служат заменой целевой деятельности [5, с. 34]. Ключевым признаком является переживание внутреннего дискомфорта – чувства вины, тревоги, стыда, которые лишь усиливаются по мере приближения дедлайна.

Структурно академическая прокрастинация включает три компонента: когнитивный: иррациональные убеждения («Я должен сделать это идеально»), катастрофизация последствий, низкая самоэффективность. Аффективный: высокий уровень тревоги, страх неудачи, фрустрация, скука. Поведенческий: непосредственное избегание задачи и замещение ее другими видами деятельности. Именно аффективный компонент и его взаимодействие с когнитивным и поведенческим выдвигается в современных исследованиях на первый план при объяснении природы прокрастинации [2; 3].

Эмоциональная саморегуляция определяется как процесс, посредством которого индивид оказывает влияние на свои эмоции: какие он их испытывает, когда их испытывает и как их переживает и выражает [6, с. 215]. Это сложный многокомпонентный процесс, обеспечивающий способность человека управлять своими эмоциональными реакциями в соответствии с целями и социальными нормами.

В контексте учебной деятельности эффективная эмоциональная саморегуляция позволяет студенту: толерантно переносить фрустрацию и неудачи, управлять тревогой перед экзаменами и сложными заданиями, поддерживать мотивацию при выполнении рутинных и скучных задач, конструктивно переживать стресс, связанный с академической нагрузкой.

Ключевыми компонентами эмоциональной саморегуляции, релевантными для анализа прокрастинации, являются [7, с. 102]:

– идентификация и понимание эмоций: способность распознать, что именно ты чувствуешь (например, «я тревожусь из-за предстоящего экзамена»);

– принятие эмоций: допущение негативных эмоций без осуждения себя за их переживание;

– стратегии регуляции: использование адаптивных копинг-стратегий для управления интенсивностью и длительностью эмоций (например, когнитивная переоценка, решение проблем, поиск социальной поддержки);

– контроль импульсов: способность противостоять побуждению к немедленному действию, направленному на снятие эмоционального дискомфорта.

Нарушение на любом из этих этапов может привести к выбору дезадаптивных стратегий, одной из которых и является прокрастинация.

Современные теоретические модели, такие как «теория временного настроения» (Temporal Mood Regulation Theory) Тайса и Баумейстера, прямо указывают на то, что прокрастинация является стратегией регуляции сиюминутного настроения [4, с. 93]. Студент, сталкиваясь с учебной задачей, которая вызывает у него негативные эмоции (страх не справиться, скука от монотонности, чувство overwhelm от объема работы), оказывается перед выбором: приложить усилия для конструктивного решения проблемы или избежать ее.

Нарушения эмоциональной саморегуляции проявляются на нескольких уровнях, запуская прокрастинационный цикл: студент может не отдавать себе отчета в том, что его нежелание приступать к работе вызвано страхом, а не отсутствием времени. Эмоция не идентифицируется, а потому не может быть осознанно регулируема. Часто имеет место и непринятие негативных эмоций: мысли вроде «я не должен бояться такой ерунды» или «нормальные люди не переживают из-за этого» лишь усиливают внутренний конфликт и дискомфорт, повышая потребность в быстром облегчении [8, с. 124].

Вместо использования стратегий, таких как когнитивная переоценка (переформулирование задачи: «мне не нужно писать идеальную работу, достаточно просто начать и сделать первый черновик») или планирование решения проблем (разбить задачу на мелкие шаги), студент с нарушенной саморегуляцией прибегает к избеганию. Прокрастинация выступает как легкодоступная, хотя и деструктивная в долгосрочной перспективе, стратегия «эмоционального бегства».

Сиюминутное желание избавиться от неприятного чувства (тревоги, скуки) оказывается сильнее отдаленной цели (успешной сдачи работы). Префронтальная кора, ответственная за контроль импульсов и долгосрочное планирование, «проигрывает» лимбической системе, требующей немедленного вознаграждения [9, с. 156]. Замена сложной задачи на приятную (соцсети, игра) дает мгновенную «награду» в виде положительных эмоций, что и закрепляет порочный круг.

Таким образом, прокрастинация является не причиной, а следствием неспособности эффективно справиться с негативными эмоциями, возникающими в контексте учебной деятельности. Страх неудачи, перфекционизм («лучше не сделать, чем сделать неидеально») и низкая толерантность к фрустрации – это не просто сопутствующие факторы, а прямые проявления дефицита эмоциональной саморегуляции [3, с. 115].

Прокрастинационный цикл имеет тяжелые последствия для психологического благополучия студентов. Краткосрочное облегчение сменяется хроническим стрессом, усилением тревоги, снижением самооценки и академической успеваемости [1, с. 50].

Формируется «порочный круг»: прокрастинация → стресс и снижение продуктивности → усиление негативных эмоций по отношению к учебе → новая волна прокрастинации для облегчения этих эмоций.

Вытекающим из проведенного анализа является вывод о том, что борьба с академической прокрастинацией должна быть направлена не столько на обучение техническим навыкам тайм-менеджмента (хотя это и важно), сколько на развитие компетенций эмоциональной саморегуляции.

К перспективным направлениям профилактики и коррекции можно отнести: психологическое просвещение: разъяснение студентам эмоциональной природы прокрастинации, что помогает демистифицировать этот феномен и снизить самообвинение. Тренинги эмоционального интеллекта: развитие навыков идентификации, принятия и вербализации своих эмоций. Когнитивно-поведенческие подходы: работа с иррациональными убеждениями (перфекционизм, катастрофизация) и формирование адаптивных копинг-стратегий, таких как когнитивная переоценка и поведенческая активация [10, с. 88]. Развитие навыков осознанности: практики помогают принимать негативные эмоции без осуждения, наблюдать за импульсами, не подчиняясь им, и повышать общий уровень самоконтроля [8, с. 130].

Материал и методы. Эмпирическое исследование, проведенное на выборке студентов (N=78) гуманитарного факультета, было направлено на выявление взаимосвязи между уровнем прокрастинации, эмоциональным интеллектом и уровнем субъективного благополучия. Использовались следующие методики: опросник академической прокрастинации (ПАП), методика диагностики эмоционального интеллекта (ЭмИн) Д.В. Люсина и шкала субъективного благополучия (ШСБ) Р.М. Шамионова. Исследование проводилось в групповой форме в аудиторных условиях. Заполнение бланков заняло в среднем 25-30 минут. Обработка данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS 23.0 с использованием методов описательной статистики и корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона).

Результаты и их обсуждение. Результаты показали статистически значимую отрицательную корреляцию между уровнем прокрастинации и эмоциональным интеллектом ($r = -0,58$, $p \leq 0,01$), а также отрицательную корреляцию с уровнем субъективного благополучия ($r = -0,61$, $p \leq 0,01$). Наиболее тесная связь прокрастинации наблюдалась со шкалами ЭмИн «Управление своими эмоциями» ($r = -0,62$) и «Понимание своих эмоций» ($r = -0,55$). Это указывает на то, что ключевым дефицитом у прокрастинирующих студентов является неспособность именно к интраперсональной (внутренней) эмоциональной регуляции. Делается вывод о том, что прокрастинация выступает дезадаптивной стратегией регуляции негативных эмоций, связанных с учебной деятельностью. Низкие навыки эмоционального интеллекта затрудняют эффективное управление тревогой и страхом неудачи, что приводит к отсрочке выполнения задач и снижению общего благополучия. Студенты с низким уровнем эмоционального интеллекта испытывают трудности в идентификации причин своей тревоги, не могут эффективно снизить негативное напряжение, связанное с предстоящей сложной задачей, и поэтому прибегают к наиболее простому, но деструктивному способу – отсрочке. В краткосрочной перспективе это приносит облегчение, так как устраняет источник стресса (саму задачу из поля внимания), однако в долгосрочной – приводит к накоплению академических долгов, росту тревоги и, как следствие, к значительному снижению субъективного благополучия, что и демонстрируют наши данные.

Заключение. Проведенный анализ данной работы позволяет сделать вывод, что феномен академической прокрастинации является сложным, многогранным явлением, коренящимся в дефиците эмоциональной саморегуляции. Рассмотрение прокрастинации как дезадаптивной стратегии краткосрочного управления негативными эмоциями (тревогой, страхом неудачи, скукой) предоставляет более глубокое и эвристичное понимание ее механизмов, нежели традиционные подходы, акцентирующие внимание на слабости воли или неумении планировать время.

Нарушения на этапах идентификации, принятия эмоций и выбора стратегий их регуляции приводят к тому, что студент выбирает тактику избегания, которая, обеспечивая мгновенное облегчение, в долгосрочной перспективе усугубляет эмоциональный дискомфорт и академические проблемы. Следовательно, эффективная помощь студентам-прокрастинаторам должна быть сфокусирована на развитии у них навыков осознанной эмоциональной саморегуляции, включая работу с перфекционистскими установками, повышение толерантности к фрустрации и обучение адаптивным копинг-стратегиям. Дальнейшие эмпирические исследования должны быть направлены на проверку эффективности конкретных программ развития эмоциональной саморегуляции для снижения уровня академической прокрастинации в студенческой среде.

Список использованной литературы:

1. Соломин, А.В. Академическая прокрастинация: природа, причины, последствия / А.В. Соломин, Е.Л. Михайлова // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 3. – С. 45-55.

2. Steel, P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure / P. Steel // Psychological Bulletin. – 2007. – Vol. 133 (1). – P. 65-94.

3. Kljajic, K. The Role of Impulsivity and Self-Regulation in Procrastination / K. Kljajic, S. Gaudreau // Personality and Individual Differences. – 2021. – Vol. 175. – P. 110681.

4. Tice, D. M. The Mood Regulatory Function of Procrastination / D. M. Tice, R.F. Baumeister // Psychological Science. – 1997. – Vol. 8 (6). – P. 90-95.

5. Вассерман, Л. И. Прокрастинация и личностные детерминанты ее возникновения у студентов / Л. И. Вассерман, О. В. Трошина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 32-42.

6. Gross, J. J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects / J. J. Gross // Psychological Inquiry. – 2015. – Vol. 26 (1). – P. 1-26.

7. Иванова, М. С. Эмоциональная саморегуляция в юношеском возрасте: структура и развитие / М. С. Иванова. – М.: Смысл, 2018. – 208 с.

8. Sirois, F. M. "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination–health model with community-dwelling adults / F. M. Sirois // Personality and Individual Differences. – 2017. – Vol. 111. – P. 122-133.

9. Берг, Дж. Нейробиология самоконтроля: почему мы откладываем на потом? / Дж. Берг // В мире науки. – 2022. – № 5. – С. 154-161.

10. Гаранян, Н. Г. Когнитивно-поведенческая терапия перфекционизма как способ снижения академической прокрастинации у студентов / Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2021. – Т. 29, № 1. – С. 84-101.

Парфенова Н.Б.
доцент, кандидат психологических наук,
nadezhdaparfenova@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»,
г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.99

РОЛЬ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК В РЕФЛЕКСИВНОМ АНАЛИЗЕ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена проблеме дискурсивных практик в рефлексивном анализе личности. Представлена технология рефлексивного анализа особенностей взаимодействия в процессе дискурса на основе предложенной шкалы (само)наблюдения по ряду критериев и соответствующих показателей.

Ключевые слова: дискурсивные практики, рефлексивный анализ личности, критерии и показатели шкалы (само)наблюдения.

THE ROLE OF DISCURSIVE PRACTICES IN REFLECTIVE ANALYSIS OF PERSONALITY

The article is devoted to the problem of discursive practices in reflective analysis of personality. The technology of reflective analysis of the features of interaction in the process of discourse is presented on the basis of the proposed scale (self)observation on a number of criteria and corresponding indicators.

Keywords: discursive practices, reflective analysis of personality, criteria and indicators of the scale (self)observation.

Введение. В современной психологии намечен переход от «объясняющей» парадигмы к «понимающей», т.е., от применения количественных методов исследования к качественным [1; 2; 3]. Тем не менее, данный методологический переход осуществляется с большим трудом и в основном исследователи обращаются к сочетанию количественных методов, основанных на измерительных процедурах, и качественных методов, позволяющих собрать предварительную информацию об объекте исследования и предложить описательную характеристику полученных эмпирических данных в результате обобщения достаточно большого объема информации.

Мы опираемся на подходы дискурсивной психологии и качественные методы исследования, учитывающие взаимоотношения всех участников друг с другом и с обществом в целом, использование методов, предполагающих активное включение студентов в процесс обсуждения, создания значений и формирования соответствующих смыслов, помогающие конструированию практических знаний [1; 4; 5]. При этом учитываются базовые предпосылки и постулаты социально – конструкционистских подходов к дискурсу, которые заключаются в том, что наши знания и представления о мире – не прямое отражение внешнего мира, а продукт дискурса, т. е. знания возникают в процессе социального взаимодействия.

Исследователи отмечают роль языка (язык не столько отражает, сколько создает, конструирует реальность). В соответствии с этими идеями дискурс – анализ представляет собой процедуру, позволяющую раскрывать способы конструирования реальности в процессе языковых практик, в том числе конструирования психологической реальности в актах языкового взаимодействия, и последующего рефлексивного анализа процесса взаимодействия с использованием дискурсивных практик как отражения психологических особенностей говорящего.

Материал и методы. Мы предлагаем технологию рефлексивного анализа личности с опорой на специфику взаимодействия субъекта в процессе дискурса по проблемам научно – методологических и практических подходов зарубежных и отечественных психологических направлений, более конкретных теорий. Главными объектами обсуждения (дискурса) выступают основные идеи ведущих ученых, на которые опираются как исследователи – психологи, так и практики – психологи. Результаты дискурса фиксируются наблюдателями в процессе активного обсуждения, также в последующем рефлексивном анализе каждым участником «Я – в процессе дискурса».

Технология проведения дискурса включает:

1. Студенты знакомились с предложенной преподавателем информацией, литературой на занятиях по дисциплинам «Психология личности», «Теории личности и социального взаимодействия», принимали на себя роль того или иного последователя и выступали в дискуссии или диалоге с оппонентом, преподавателем.

2. Рефлексивный анализ особенностей взаимодействия в процессе дискурса осуществлялся на основе предложенной шкалы (само)наблюдения по ряду критериев и соответствующих показателей.

1. Основные элементы внешней структуры взаимодействия в дискурсе:

а) количество включений в разговор;

б) продолжительность участия в разговоре;

в) отношение к обратной реакции;

г) использование суждений говорящего другими;

д) использование говорящим суждений партнеров.

2. Характер взаимоотношений партнеров в дискурсе:

а) выражение статусно – ситуативной роли говорящего;

б) личностное проникновение в партнера;

в) величина дистанции;

г) готовность допустить в себя;

д) коммуникативная стратегия и тактика;

е) эмоционально-оценочное реагирование в аудитории;

3. Обобщенные характеристики речевого дискурса:

а) общий тон коммуникации и отдельных ее участников;

б) соотношение интеллектуальных, эмоциональных, коммуникативных и прагматических элементов общего разговора и у отдельных участников;

в) особые приметы коммуникантов.

4. Интенциональная структура диалога:

а) на себя;

б) на собеседника;

в) на действительность.

5. Специфичные для каждого диалога интенции:

а) выражение позиций;

б) провоцирование;

в) информирование;

г) координация интенций собеседников;

д) как скрытые направленности;

е) устойчивое интенциональное состояние собеседников;

ж) случаи искаженного или неверного истолкования интенций;

з) случаи «коммуникативного саботажа».

6. Компоненты психологического аспекта речевых действий:

а) операционально-динамический компонент дискурса;

б) мотивационный компонент;

в) когнитивный компонент: общая направленность высказывания на осмысление, общая направленность высказывания просто на описание;

г) результативность (содержание и оформление высказываний): содержательность, понятность, выразительность;

д) эмоциональный компонент речевых действий;

е) регуляторный компонент речевых действий.

Результаты и их обсуждение. Представлены обобщенные результаты по показателям оценки наблюдателей и самооценки участников дискурса в процессе рефлексивного анализа. Частично в разработке шкалы мы опираемся на целостно – функциональный анализ активности человека, включающий мотивационно – смысловой, операционально – динамический и продуктивно – результативный компоненты [6].

1) Сформированные систематические знания, проявляющиеся в показателях (19-25 баллов) когнитивно – результативного компонента (степень осмысления основных понятий): выраженная направленность высказывания на осмысление, анализ понятия, темы; содержательность (полнота выраженности понятия), Понятность (определяется в зависимости от логичности изложения, адекватности используемых речевых единиц теме и ситуации, в которой представлялись высказывания), выразительность (количество используемых лексических и грамматических средств выразительности, а также их соответствие стилю высказывания); дифференциация основных подходов по проблемам с позиций зарубежных и отечественных направлений, понимание значимости осмысления собственных проблем и ресурсов развития.

2) Сформированные систематические умения, проявляющиеся в показателях: операционально-динамического компонента (выраженность стремлений к продолжению начатого обсуждения; выраженность эргичности речевых действий (в качестве показателей, свидетельствующих об эргичности выступают большой объем представленных высказываний, разнообразие использования смысловых единиц и способов оформления высказываний в раскрытии понятий) – (7,5 – 10) баллов; регуляторно – коммуникативного компонента дискурса (преобладание активности (интеральности) в процессе взаимодействия и обсуждения и выраженность позитивной направленности на приобретение опыта в процессе дискурса по актуальным проблемам отечественных школ – (7,5 – 10) баллов.

Заключение. В структуре рефлексивного анализа личности компонент «Я – в процессе дискуссии» представляет как осознание участником дискурса личностных черт, интеллектуальных возможностей, жизненных и ценностных ориентаций, продуктивных стратегий поведения, побуждающих и направляющих к активному взаимодействию, «научному спору», отстаиванию позиций авторов, роль которых они позиционируют, так и в целом способствует личностному и профессиональному развитию, рефлексивному анализу соотношения потребностно – мотивационных тенденций и собственных возможностей.

Список использованной литературы:

1. Бусыгина, Н.П. «Дискурсивный поворот» в психологических исследованиях сознания / Н.П. Бусыгина // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – Т. 18. № 1. – С. 55–82.

2. Улановский, А.М. Качественные исследования: подходы, стратегии, методы / А.М. Улановский // Психологический журнал. – 2009. –Т. 30. – №2. – С. 18–28.

3. Чернов, А.Ю. Методологическое введение в проблему качественных методов / А.Ю. Чернов // Методология и история психологии. – 2007. – Том 2. Выпуск 1. – С. 118–129.

4. Гребенщикова, Т.А. Современные представления о понятии «дискурс» в психологических исследованиях / Т.А. Гребенщикова, И.А. Зачесова, Н.Д. Павлова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 239–254.

5. Парфенова, Н.Б. Дискурс как ресурс психологического взаимодействия / Н.Б. Парфенова // Психологический Vademecum: Профессиональный рост личности в поликультурной среде: региональный. Сборник научных статей. – Витебск, 2023. – С. 243–247.

6. Фомина, Н.А. К 80-летию А. И. Крупнова – основателя системно-функционального подхода к изучению свойств личности / Н.А. Фомина, А.М. Лесин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн. – 2019. – Т.7. – № 3 (26).

Пашкович В.Е.
студентка,
pashkovichvaleria@gmail.com
ПГУ имени Евфросинии Полоцкой, г. Новополоцк, Республика Беларусь

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ СТУДЕНТОВ С УРОВНЕМ ДЕПРЕССИИ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

Данная статья посвящена изучению взаимосвязи музыкальных предпочтений студентов с уровнем депрессии и переживания одиночества. Сильная положительная корреляция была обнаружена между предпочтением агрессивных музыкальных жанров (хард-рок, трэш, агрессивный рэп) и высоким уровнем депрессии (r=0,47) и переживанием одиночества (r=0,91). Напротив, те студенты, которые предпочитают спокойные и структурно сложные жанры (классика, джаз) показали эмоциональную стабильность.

Ключевые слова: музыкальные предпочтения, депрессия, одиночество, студенты, психологическое благополучие, эмоциональная саморегуляция.

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' MUSICAL PREFERENCES AND THE LEVEL OF DEPRESSION AND EXPERIENCE OF LONELINESS

The article examined the relationship between students' musical playlist preference and levels of depression and loneliness. A strong positive correlation was found between a preference for aggressive musical genres (hard rock, thrash, aggressive rap) and high levels of depression (r=0.47) and, especially, experiences of loneliness (r=0.91). In contrast, students who preferred calmer and more structurally complex genres (classical, jazz) demonstrated the opposite emotional stability.

Keywords: musical preferences, depression, loneliness, students, psychological well-being, emotional self-regulation.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется возрастающими психоэмоциональными нагрузками, особенно для молодежи, находящейся в стадии профессионального становления. Помимо привычной академической нагрузки, современные студенты сталкиваются с вызовами, о которых не знали их предшественники: цифровизация обучения, стирание границ между учебой и личным временем, давление социальных сетей. В этом водовороте музыка становится не просто фоном, а одним из самых доступных способом регуляции эмоционального состояния.

Музыка является одним из наиболее распространенных средств эмоциональной саморегуляции у молодежи. Она может служить как ресурсом для совладания со стрессом и негативными эмоциями, так и фактором, усугубляющим их [1]. В научной литературе обсуждается вопрос о том, являются ли музыкальные предпочтения индикатором психологического состояния личности или же сама музыка оказывает формирующее влияние на эмоциональную сферу [1].

Несмотря на существующий интерес к данной проблематике, работ, комплексно исследующих взаимосвязь музыкальных жанров с депрессией и одиночеством именно в студенческой среде, недостаточно. Целью настоящего исследования является выявление характера и силы связи между предпочитаемыми музыкальными жанрами и уровнем депрессии и переживания одиночества у студентов.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 60 студентов в возрасте от 18 до 25 лет (средний возраст – 20,7 лет), из них 30 девушек и 30 юношей, студенты гуманитарного и технического профиля.

Для сбора эмпирических данных был использован следующий комплекс методик: Опросник музыкальных предпочтений (MPQ-R). Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале Лайкерта частоту прослушивания различных музыкальных жанров (поп-музыка, электронная музыка, хип-хоп/рэп, рок, классическая музыка, джаз/блюз, хард-рок/метал, фолк/кантри); шкала депрессии Бека**.** Данная методика является стандартизированным инструментом для оценки выраженности депрессивной симптоматики. Дифференциальный опросник переживания одиночества (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев). Методика предназначена для диагностики субъективного ощущения одиночества и социальной изоляции [2].

Исследование проводилось в групповой форме в аудиторных условиях. Сбор данных осуществлялся анонимно, с соблюдением этических норм.

Для проверки гипотез о наличии взаимосвязей использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Обработка данных проводилась с помощью программного пакета IBM SPSS Statistics 23.

Результаты и их обсуждение. На первом этапе анализа были получены данные о структуре музыкальных предпочтений в студенческой выборке (N=60). Результаты показали, что наиболее предпочитаемыми музыкальными жанрами являются поп-музыка (70% респондентов указали ее в числе предпочитаемых), электронная музыка (60%) и хип-хоп/рэп (55%). Значительно менее популярными оказались классическая музыка (28%) и джаз/блюз (25%). Наименьшие предпочтения были отданы таким жан-

рам, как хард-рок/метал (18%) и фолк/кантри (12%). Полученное распределение отражает общемировые тенденции в музыкальных вкусах молодежной аудитории и подтверждает доминирование ритмичных и современных жанров в студенческой среде [1].

Диагностика уровня депрессии с помощью шкалы Бека позволила выделить три группы респондентов. Большая часть выборки (43%) продемонстрировала низкий уровень депрессивной симптоматики (менее 9 баллов), что свидетельствует об удовлетворительном эмоциональном состоянии. Средний уровень депрессии (10-18 баллов) был выявлен у 35% студентов, а высокий уровень (19 баллов и выше) – у 22% опрошенных. Последний показатель вызывает определенную озабоченность, поскольку указывает на клинически значимый уровень депрессивных проявлений почти у четверти обследованных студентов. За этой цифрой – каждый пятый в аудитории, который, возможно, улыбается и шутит на паре, но внутри борется с чувством опустошенности.

Анализ переживания одиночества с использованием дифференциального опросника Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева также позволил распределить респондентов на три категории: с низким (45%), средним (37%) и высоким (18%) уровнями переживания одиночества. Следует отметить, что студенты с высокими показателями одиночества чаще соглашались с такими утверждениями, как «Я чувствую, что меня никто не понимает» и «Люди вокруг, но не со мной», что отражает характерное для одиночества переживание эмоциональной изоляции даже в условиях формальной социальной включенности.

Для проверки основной гипотезы исследования был проведен корреляционный анализ с вычислением коэффициента Спирмена, результаты которого представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Значимые корреляции между музыкальными предпочтениями и показателями депрессии и одиночества (по Спирмену)

Музыкальный жанр	Показатель депрессии (r)	Показатель одиночества (r)
Хард-рок / метал	0,47*	0,91*
Агрессивный рэп	0,45*	0,89*
Классическая музыка	-0,41*	-0,52*
Джаз / блюз	-0,38*	-0,47*

*Примечание: * – $p < 0,05$*

Как демонстрируют данные таблицы 1, выявлены статистически значимые положительные корреляции между предпочтением агрессивных музыкальных жанров (хард-рок/метал, агрессивный рэп) и высокими показателями как депрессии, так и одиночества. Особенно сильная связь наблюдается между агрессивными жанрами и переживанием одиночества ($r = 0,91$ при $p < 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что студенты, испытывающие чувство социальной изоляции и непонимания, сознательно или бессознательно выбирают музыку, которая резонирует с их внутренним состоянием, выполняя функцию эмоционального катарсиса или подтверждения собственной уникальности через оппозицию мейнстрим-культуре [3].

С другой стороны, обнаружены статистически значимые отрицательные корреляции между предпочтением классической музыки и джаза/блюза и уровнями депрессии и одиночества. Это согласуется с данными современных исследований о психофизиологическом воздействии музыки, согласно которым сложная гармоническая структура и умеренный темп данных жанров способствуют снижению психофизиологического возбуждения, нор-

мализации сердечного ритма и активации парасимпатической нервной системы, что в совокупности создает противодействие депрессивным симптомам [4].

Любопытно, что такие популярные среди студентов жанры, как поп-музыка и электронная музыка, не показали значимых связей с исследуемыми психологическими показателями. Это позволяет предположить, что данные жанры выполняют в основном фоновую или развлекательную функцию и не несут выраженной психотерапевтической или, напротив, деструктивной нагрузки в контексте эмоционального самочувствия студентов.

Качественный анализ ответов респондентов в опроснике MPQ-R дополнил корреляционные данные. Студенты с низкими показателями депрессии и одиночества чаще указывали, что используют музыку целенаправленно – «для расслабления», «снижения тревоги», «концентрации». В то же время респонденты с высокими показателями отмечали использование музыки для «поддержания настроения», «выражения эмоций, которые сложно выразить словами», «против скуки». Последнее особенно характерно для связи с переживанием одиночества, где музыка компенсирует дефицит интенсивного межличностного общения.

Полученные результаты в целом согласуются с моделью «настроенного резонанса», согласно которой индивиды предпочитают музыку, соответствующую их текущему эмоциональному состоянию [5]. Однако выявленные сильные корреляции не позволяют однозначно утверждать о причинно-следственной направленности этой связи.

Заключение. Проведенное эмпирическое исследование позволило получить репрезентативные данные о характере взаимосвязи между музыкальными предпочтениями студентов и их психоэмоциональным состоянием, в частности уровнями депрессии и переживания одиночества. Анализ результатов подтвердил выдвинутую гипотезу о существовании статистически значимых связей между данными феноменами. Установлено, что студенты, демонстрирующие повышенные показатели депрессии и одиночества, достоверно чаще предпочитают агрессивные музыкальные жанры – хард-рок/метал и агрессивный рэп. Особенно сильная корреляция наблюдается между предпочтением этих жанров и переживанием одиночества, что свидетельствует о глубокой связи между чувством социальной изоляции и выбором музыки, содержащей протестные, конфликтные темы и характеризующейся высокой энергетической интенсивностью.

Обратная, но не менее значимая закономерность выявлена в отношении спокойных и структурно сложных музыкальных жанров. Студенты, отдающие предпочтение классической музыке и джазу/блюзу, демонстрируют существенно более низкие показатели как депрессии, так и одиночества. Это позволяет рассматривать данные музыкальные направления в качестве потенциального ресурса психологической саморегуляции, способствующего снижению эмоционального напряжения и созданию условий для рефлексии.

Список использованной литературы:

1. Rentfrow, P.J. The do re mi's of everyday life: the structure and personality correlates of music preferences/ P.J. Rentfrow, S.D. Gosling // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 84(6). P. 1236–1256.

2. Осин, Е.Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства/ Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев// Психология. –2013. – Т.10. –№ 1. –С. 55–81.

3. Бек, А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери. – СПб.: Питер, 2003. 439 с.

4. Гаранян, Н.Г. Депрессия и личность: обзор зарубежных исследований / Н.Г. Гаранян // Социальная и клиническая психиатрия. – 2009. – №1. – С. 79-89.

5. Saarikallio, S. The role of music in adolescents' mood regulation / S. Saarikallio, J. Erkkilä // Psychology of Music. – 2007. – Vol. 35(1). – P. 88–109.

Петров А.Ю.
соискатель,
petrovspbtk@yandex.ru
ЛГУ имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

УДК 371.123

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Функциональная грамотность актуальна для современной системы образования, поскольку позволяет успешно взаимодействовать с окружающим миром, решать различные задачи и строить социальные отношения. Она также способствует развитию рефлексивных умений и стремлению к дальнейшему образованию. Функциональная грамотность учителя важна, так как от неё зависит образовательный уровень общества и возможность создания условий для его развития. Учитель должен быть творческой личностью, постоянно заниматься самообразованием и уметь применять знания на практике.

Ключевые слова: функциональная грамотность учителя, психология функциональной грамотности, педагогические алгоритмы, профессионализм учителя.

FUNCTIONAL LITERACY OF A TEACHER: A PSYCHOLOGICAL ASPECT

Functional literacy is relevant for the modern education system, as it allows students to successfully interact with the outside world, solve various problems, and build social relationships. It also contributes to the development of reflective skills and the desire for further education. The functional literacy of teachers is important, as it affects the educational level of society and the ability to create conditions for its development. Teachers should be creative individuals who constantly engage in self-education and can apply their knowledge in practice.

Keywords: teacher's functional literacy, psychology of functional literacy, pedagogical algorithms, teacher's professionalism.

Введение. Актуальность функциональной грамотности учителя через призму психологии обусловлена рядом факторов, связанных с современными вызовами образования, требованиями к профессиональной подготовке педагогов и их ролью в формировании функционально грамотных обучающихся. Современный образовательный процесс ориентирован на компетентностный подход, где акцент смещается с усвоения знаний на умение применять их в практике. ФГОС подчёркивает важность практико-ориентированной, исследовательской и проектной деятельности, а также комплексной оценки образовательных результатов.

Термин «функциональная грамотность» был впервые введён в 1957 году организацией ЮНЕСКО. Первое официальное использование этого термина в образовательном контексте произошло в 1965 году на Всемирном конгрессе министров просвещения в Тегеране (Иран). Там было предложено использовать понятие «функциональная грамотность» как характеристику качества образовательного процесса школьников и студентов колледжей.

В 1978 году ЮНЕСКО дало более точное определение функциональной грамотности: «функционально грамотным считается только тот, кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и которые дают ему возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для дальнейшего развития социального окружения» [4]. Таким образом, можно сказать, что термин был введён ЮНЕСКО, а его первое официальное применение произошло на международном уровне на Тегеранской конференции 1965 года.

Цель работы – рассмотреть развитие функциональной грамотности педагога через призму психологии.

Материал и методы. Теоретическую базу функциональной грамотности разрабатывали А.А. Леонтьев, Н.Ф. Виноградова и др. Американский исследователь Е.Д. Хёрш внёс значительный вклад в развитие функциональной грамотности, введя понятие «культурной грамотности».

Результаты и их обсуждение. Психология функциональной грамотности в образовательном процессе представляет собой комплексную систему, направленную на развитие личности обучающегося и его способности применять знания на практике. Можно выделить ключевые психологические аспекты:

1. Структура функциональной грамотности (способность решать образовательные и жизненные задачи, умение выстраивать социальные отношения, навыки самооценки и рефлексии, стремление к самообразованию);
2. Психические процессы в развитии функциональной грамотности (развитие памяти, тренировка внимания, формирование логического мышления, развитие воображения);
3. Личностные характеристики (самостоятельность, инициативность, умение анализировать, способность к сотрудничеству, навыки решения проблем);
4. Психологическое сопровождение (коррекционно-развивающую работу, психопрофилактическую деятельность, консультационную поддержку);
5. Критерии эффективности (повышение уровня мыслительных операций, формирование адаптивной личности, развитие устойчивой мотивации, успешная социальная адаптация);
8. Практические методы работы (упражнения на развитие внимания, задания на логическое мышление, упражнения на развитие памяти, практические ситуации для анализа);
9. Рекомендации по организации работы (учет индивидуальных особенностей, создание комфортной психологической атмосферы, интеграция различных видов деятельности).

Важно отметить, что психологическое сопровождение должно быть системным и регулярным, включать как индивидуальную, так и групповую работу. При этом необходимо учитывать возрастные особенности и специфику образовательного учреждения. Успешное развитие функциональной грамотности возможно только при комплексном подходе, включающем работу с когнитивной сферой, эмоциональным интеллектом и социальными навыками.

А.И. Жилина определяет функциональную грамотность как уровень образованности, практической готовности и способности человека вступать в отношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней на основе постоянно приобретаемых знаний, умений и навыков для решения широкого круга задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [2].

Функциональная грамотность педагога представляет собой комплекс компетенций, позволяющих эффективно применять знания на практике и развивать аналогичные навыки обучающихся.

Исследования показывают, что педагоги не всегда уверенно ориентируются в решении задач с реальным жизненным контекстом, особенно в области математической и естественно-научной грамотности. Также отмечается недостаток навыков работы с новыми технологиями, проектной и исследовательской деятельности. Психологическая подготовка учителей часто ограничивается теоретическими знаниями, которые сложно применить в практике [1; 3]. Основными путями развития функциональной грамотности педагога являются:

- Повышение квалификации с акцентом на практико-ориентированные модули, включая освоение цифровых технологий, методов проектного обучения, формирующего оценивания;
- Развитие метапознания – умения анализировать собственные стратегии обучения и их оптимизировать;
- Психологическое сопровождение – тренинги по развитию эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков, стрессоустойчивости;
- Самообразование – чтение профессиональной литературы, участие в конференциях, анализ опыта коллег.

В этом плане понятие функциональной грамотности современного педагога становится одним из ведущих в определении непрерывного развития его профессионализма. Это означает, что он не только должен овладеть стабильными педагогическими знаниями, но быть профессионально готовым вступать в отношения с внешней средой, учащимися, максимально быстро адаптироваться и функционировать на основе постоянно приобретаемых знаний, т.е. овладеть широким спектром способов, средств, технологий умения постоянно учиться самому и учить учиться своих учащихся. Особенность такого подхода состоит не только в обучении школьным наукам, но и способности обучающихся применять полученные знания и умения в реальной жизни, практике бытия человека [2].

Заключение. В современном образовании функциональная грамотность педагога становится одним из ключевых факторов успешности образовательного процесса, позволяя эффективно решать профессиональные задачи и достигать высоких результатов в обучении и развитии учеников.

Важно помнить, что психологическая составляющая функциональной грамотности учителя напрямую влияет на эффективность образовательного процесса. Успешное развитие функциональной грамотности возможно только при условии комплексного подхода, учитывающего как педагогические, так и психологические аспекты обучения.

Таким образом, актуальность функциональной грамотности учителя через призму психологии связана с необходимостью подготовки педагогов к работе в условиях быстро меняющегося мира, требованиями нормативных документов, ролью учителя в формировании функционально грамотных учащихся и необходимостью развития психологических компетенций для эффективного решения профессиональных задач.

Список использованной литературы:

1. Виноградова, Н.Ф. Педагог и ребенок: условия успешного взаимодействия / Н.Ф. Виноградова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2016. – № 4. – С. 9-14.

2. Жилина, А.И. Функциональная грамотность в непрерывной профессиональной деятельности педагогов / А.И. Жилина // XXVI Царскосельские чтения: Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 19–20 апреля 2022 года. Том II. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2022. – С. 17-21.

3. Леонтьев, А.А. От психологии чтения к психологии обучения чтению / А.А. Леонтьев // Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (26-28 марта 2001 г.). В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. И.В. Усачевой. – М.: 2002 – С. 35-38.

4. Фролова, П.И. К вопросу об историческом развитии понятия функциональная грамотность в педагогической теории и практике / П.И. Фролова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 1(23). – С. 179-185.

5. Hirsch, E.D. What every American needs know / Jr. Cultural Literacy. – New York, 1988.

Покоро А.А.
студентка,
alesyapokoro@yandex.by
Андреева И.Н.
профессор, доктор психологических наук,
andreyevairyna@yandex.ru
ПГУ имени Евфросинии Полоцкой, г. Новополоцк, Республика Беларусь

УДК 159.942

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме изучения значимости внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ) в процессе обучения, и его взаимосвязи с социально-психологическими установками личности у студентов. Цель исследования – определить характер и выраженность взаимосвязей ВЭИ и социально-психологических установок личности у студентов.

Методы исследования: эмпирический (опрос), обработки эмпирических данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), интерпретационный (структурный). Для сбора эмпирических данных использовался «Тест эмоционального интеллекта» (ЭмИн-Кр) (авторы: Д.В. Люсин, А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко (2022), а также методика диагностики социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной.

Установлено, что внутриличностный эмоциональный интеллект и его компоненты (понимание и управление собственными эмоциями) образуют слабые и умеренные отрицательные взаимосвязи с ориентацией на процесс.

Ключевые слова: эмоциональная рефлексия, внутриличностный эмоциональный интеллект, социально-психологические установки личности, студенты.

RELATIONSHIP BETWEEN INTRAPERSONAL EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL ATTITUDES OF THE PERSONALITY OF STUDENTS

The article is devoted to the problem of studying the importance of intrapersonal emotional intelligence (IEI) in the learning process, and its relationship with the socio-psychological attitudes of the personality of students. The purpose of the study is to determine the nature and severity of relationships between the IEI and the socio-psychological attitudes of the personality of students.

Research methods: empirical (survey), processing of empirical data (Spearman's rank correlation coefficient), interpretative (structural). To collect empirical data, the "Emotional Intelligence Test" (EMIN-CR) (authors: D.V. Lyusin, A.A. Pankratova, D.S. Kornienko (2022)), as well as the method of diagnosing socio-psychological attitudes of the personality by O.F. Potemkina, were used.

It has been established that intrapersonal emotional intelligence and its components (understanding and management of one's own emotions) form weak and moderate relationships of a negative nature with a process orientation.

Keywords: emotional reflection, intrapersonal emotional intelligence, socio-psychological attitudes of the individual, students.

Введение. Эмоциональная рефлексия представляется значимым аспектом процесса обучения. Она способствует оптимизации учебного процесса, приводит к осмысленному выбору методов, которыми студенты планируют достигать поставленные цели, ориентирована на построение эмоциональных контактов субъектов образования, на доброжелательную и продуктивную работу [1].

Эмоциональная рефлексия представляет собой оценку своего эмоционального состояния, связанного с ожиданиями от учебной деятельности, складывающихся межличностных отношений в коллективе, содержания обучения [2]. Известно, что эмоциональные состояния студентов существенно определяют протекание когнитивных процессов, которые влияют на успешность в учебной деятельности [3]. Она помогает студенту осознать свои слабые и сильные стороны, провести коррекцию поведения, содействует осознанию проблем в межличностных отношениях и их благоприятному разрешению. Рефлексия собственных эмоций позволяет обучиться управлению ими, например, вовремя обнаружить и справиться с тревожными переживаниями перед экзаменами, обнаружить, какое занятие или дело более эмоционально привлекательно, что приведет к мотивации, заинтересованности.

Эмоциональная рефлексия является составной частью, одним из процессов входящих во внутриличностный эмоциональный интеллект: она отвечает за осознание и понимание собственных эмоций, ВЭИ же включает в себя еще управление и контроль над этими эмоциями [2]. Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) – это способность к пониманию (ВП) и управлению собственными эмоциями (ВУ) [4]. Осознание своих эмоций предполагает их узнавание, идентификацию, способность к вербальному изложению и понимание причин их возникновения. Управление собственными эмоциями определяет способность вызывать и поддерживать необходимые эмоции, подавлять и контролировать нежелательные.

Помимо эмоциональной сферы студента в процессе обучения присутствует и его мотивационная сфера, которую можно охарактеризовать при помощи социально-психологических установок, которые определяются как состояние психологической готовности личности, которая обусловливается опытом и оказывает влияние на возникновение реакций на социально значимые для личности объекты и ситуации, с которыми она взаимосвязана. Они способствуют формированию базы для взаимодействия личности с окружающей действительностью, влияют на установление межличностных отношений, личностное развитие человека. Указанные психологические феномены определяют целенаправленный и устойчивый характер протекания деятельности, стабилизируют его. Изучение социально-психологических установок основывается на анализе личности как субъекта труда, ее общения и познания.

С целью исследования мотивационной сферы личности О.Ф. Потемкина выделила восемь социально-психологических установок. Охарактеризуем каждую из них.

Ориентация на процесс определяет повышенный интерес личности к процедуре, при этом выдвинутая цель и необходимый результат не являются важными. Процесс работы обязательно должен быть захватывающим и увлекательным, в противном случае, если процедура рутинна и утомляет, активность личности с данной ориентацией прекращается. Следует отметить, что такой человек не берет на себя ответственность за результат, от погружения в работу может пропустить дедлайн.

Ориентация человека *на результат* предполагает противоположные тенденции в поведении. Процесс не является значимым, большое внимание уделяется поставленной цели и достижению результата, ввиду чего работа может быть осуществлена не качественно, некомпетентно, поспешно, лишь со стремлением получить хоть какой-то продукт активности.

Ориентация на альтруизм выражается в следующих поведенческих проявлениях: направленность человека приносить пользу другим, действовать в их интересах, иногда в ущерб собственным потребностям. Личность с *ориентацией на эгоизм*, напротив, заботится о собственных интересах и выгодах, не редко в урон другим.

Будучи ориентирована *на труд*, личность стремиться быть постоянно вовлеченной в какую-либо активность, пренебрегая собственным отдыхом, ведь это приносит ей позитивные эмоции. Следует отметить, что в данном случае важным является не процесс и результат, а одобрение от окружающих и руководства за достигнутый результат.

Непрерывное желание увеличить свое финансовое благосостояние описывает *ориентацию на деньги*. Личность с такой ориентацией характеризуется размышлениями

о пополнении достатка, переживаниями о потере денежных средств и способов их получения. Деньги представляются как ценность, а не средство приобретения чего-либо.

Отсутствие ограничений является главной ценностью для личности с *ориентацией на свободу*, такая личность находится в состоянии непрерывной готовности к отстаиванию собственных прав и независимости.

Важным для человека с *ориентацией на власть* представляется чувство контроля над окружающими, готовность на многие поступки ради оказания влияния на других [5].

Социально-психологические установки личности являются фактором необходимым для изучения среди студенческой молодежи, так как они определяют процесс обучения и будущее профессиональное развитие. Для построения эффективного образовательного процесса, следует выявить какова цель обучения студента.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в современной психологии не изучены взаимосвязи ВЭИ и социально-психологических установок личности. Согласно анализу литературы по теме исследования [1, 2] представляется актуальной следующая проблема: какова взаимосвязь ВЭИ и социально-психологических установок личности.

Материал и методы. Цель исследования – определить характер и выраженность взаимосвязей ВЭИ и социально-психологических установок личности у студентов.

Эмпирическим методом исследования является опрос. Для диагностики применялись следующие методики: «Тест эмоционального интеллекта» (ЭмИн-Кр) (авторы: Д.В. Люсин, А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко (2022)) [4]; методика диагностики социально-психологических установок личности (автор: О.Ф. Потемкина (1993)) [5]. Непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена использовался в качестве метода статистической обработки данных. Интерпретационный метод – структурный.

Выборка исследования составила 96 студентов Полоцкого государственного университета имени Ефросинии Полоцкой: 45 девушек и 51 юноша в возрасте от 18 до 27 лет (M=20,20; SD=1,29, подростковый возраст и ранняя взрослость по Э. Эриксону).

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена был проведен корреляционный анализ переменных «ВЭИ», «ВП», «ВУ» и социально-психологических установок личности на выборке студентов. Обнаруженные значимые корреляции (p≤0,05) представлены на рисунке 1.

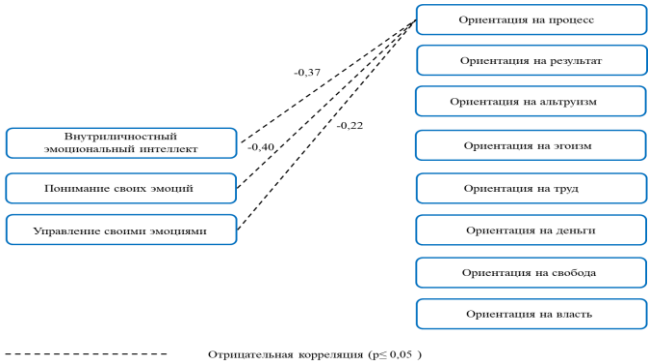

Рисунок 1 – Корреляционная плеяда, отражающая взаимосвязи показателей внутриличностного эмоционального интеллекта и социально-психологических установок личности

Согласно результатам исследования, отраженным на рисунке, обнаружены умеренные обратные корреляции внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ) и его компонента «понимание собственных эмоций» (ВП) с ориентацией на процесс (p<0,001), помимо этого с данной ориентацией обнаружена слабая отрицательная взаимосвязь составляющей ВЭИ «управление собственными эмоциями» (ВУ) (p≤0,05). Иными словами, по мере развития способностей к пониманию собственных эмоций и управлению ими идет на спад значимость процессуальной стороны активности.

Предположим, что ориентация на процесс может использоваться личностью, которую постигают какие-то неприятности и трудности, и данная ориентация выступает в качестве спо-

соба сублимации. Точнее сказать человек с низким ВЭИ преобразует свои негативные переживания посредством погружения в процесс чего-либо. При таких обстоятельствах важным является не продукт активности или внешнее подкрепление в виде одобрения, а сам процесс разрядки эмоций через активность. Иными словами, для личности, которая не способна управлять собственными эмоциями, необходимо их социально одобряемое выражение, например, в процедуре какой-либо деятельности (при снижении ВЭИ, повышается ориентация на процесс). Наоборот, для личности, способной в моменте осознать, проконтролировать и уместно выразить чувства, нет потребности в ином их выражении (при повышении ВЭИ, снижается процессуальная ориентация).

Данное явление можно определить как мотивационно-процессуальный вид эскапизма, который означает избегание реальности по схеме временного ухода, целью которого является преодоление внутреннего дискомфорта личности без деструктивных последствий. Данный вид эскапизма возникает при стремлении человека перейти на предпочитаемый вид активности, устраняющей прямое воздействие негативных эмоций. Вовлеченность личности в увлекательную для нее процедуру способствует реализации функции отвлечения от внутреннего напряжения и дискомфорта [6]. К примеру, столкнувшись с негативными эмоциями, человек с низким ВЭИ может погрузиться в процесс работы, уборки, готовки, хобби, просмотра фильмов, чтения книг.

Заключение. В ходе исследования была изучена роль эмоциональной рефлексии в процессе обучения студентов, взаимосвязь ВЭИ с социально-психологическими установками личности. Основными понятиями исследования являются эмоциональная рефлексия, внутриличностный эмоциональный интеллект и социально-психологические установки личности. Эмоциональная рефлексия представляет собой оценку своего эмоционального состояния, связанного с ожиданиями от учебной деятельности, складывающихся межличностных отношений в коллективе, содержания обучения. Внутриличностный эмоциональный интеллект определяется как способность к пониманию и управлению собственными эмоциями. Социально-психологические установки личности – это состояние психологической готовности личности, которая обусловливается опытом и оказывает влияние на возникновение реакций на социально значимые для личности объекты и ситуации, с которыми она взаимосвязана. В данном исследовании рассматривались следующие виды установок (ориентаций), выделенных О.Ф. Потемкиной: ориентация на процесс, результат, альтруизм, эгоизм, труд, деньги, свободу, власть. Определено, что внутриличностный эмоциональный интеллект и понимание собственных эмоций коррелирует с ориентацией на процесс, связь отрицательная умеренная. Слабую отрицательную взаимосвязь образует ориентация на процесс с управлением собственными эмоциями.

Список использованной литературы:

1. Комарова, Э.П. Подготовка поликультурной личности на основе интеллектуально-эмоциональной рефлексии / Э.П. Комарова, В.А. Федоров // Гуманитарные науки. – 2020. – 204 с.

2. Чернышев, С.В. Эмоциональная рефлексия как фактор повышения качества обучения иностранным языкам в школе / С.В. Чернышев // Наука и школа. – 2024. – №2. – С. 192-204.

3. Прохоров, А.О. Взаимодействие психических состояний и когнитивных процессов субъекта (на примере учебной деятельности студентов) / А.О. Прохоров // Эксперим. психология. – 2010. – Т.3, №2. – С. 33-44.

4. Панкратова, А.А. Апробация краткой версии опросника ЭмИн / А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко, Д.В. Люсин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2022. – Т.19. №4. – С. 822-834.

5. Райгородский, Д.Я. Психодиагностика персонала. Методика и тесты : учеб. пособие. Т. 2 / Д.Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2007. – 560 с.

6. Сатаров, С.А. Феномен бегства от реальности как психологический аспект девиантного поведения и его профилактика / С.А. Сатаров // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – Т.4-1 (103). – С. 116-120.

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

МОТИВЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПОРТСМЕНОВ РАЗНЫХ ЛЕТ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы изучения мотивов учебной деятельности у студентов факультетов физкультурно-спортивной направленности разных лет обучения. Изучение учебной мотивации будущих спортсменов позволило выявить, что доминирующими мотивами у всех студентов являются мотивы «получить диплом», «стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести глубокие и прочные знания», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности».

Ключевые слова: мотивы учебной деятельности, студенты.

MOTIVES OF FUTURE ATHLETES' EDUCATIONAL ACTIVITIES AT DIFFERENT YEARS OF STUDY

The article discusses the study of the motives of educational activity among students of physical education and sports faculties of different years of study. The study of the educational motivation of future athletes revealed that the dominant motives for all students are the motives of «obtaining a diploma», «becoming a highly qualified specialist», «acquiring deep and solid knowledge» and «ensuring the success of future professional activities».

Keywords: learning motives, students.

Введение. Современному молодому специалисту для успешной конкуренции на рынке труда недостаточно владения профессиональными знаниями и умениями, необходимо также четкое планирование профессиональной карьеры, с учетом личностных характеристик. Наиболее востребованным будет выпускник с развитой мотивацией собственной профессиональной деятельности.

Мотивация как психологический феномен рассматривается как сложный многоуровневый регулятор поведения и деятельности. Учебная мотивация изучается в контексте определенного вида деятельности – учебной деятельности.

По мнению И.А. Зимней, «учебная мотивация – частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность» [1, с. 201]. Она определяется:

1) самой образовательной системой;

2) организацией учебного процесса;

3) субъектными особенностями учащихся (возраст, пол, самооценка, уровень притязаний);

4) субъектными особенностями педагога – системой его отношений к ученику и делу;

5) спецификой учебного предмета [1, с. 201].

Мотивация учебной деятельности выступает компонентом учебной деятельности и представляет собой систему побуждений, которая заставляет учиться, придает учебной деятельности смысл. У студентов формирование учебной мотивации к овладению

будущей профессиональной деятельностью играет значимую роль, поскольку позволяет грамотно определять дальнейший профессиональный путь.

Материал и методы. Эмпирическое исследование проводилось на факультете физического воспитания Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Было опрошено 54 студента второго и третьего курсов, обучающихся в разные годы по специальностям «Лечебная физическая культура», «Спортивная режиссура», «Физкультурно-оздоровительная деятельность». Из них 27 студентов 2023 года (1 выборка), 27 студентов 2025 года (2 выборка).

Для диагностики мотивации учебной деятельности студентов применялся методика «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. Эмпирическое исследование мотивации учебной деятельности студентов позволило получить следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1 – Показатели ведущих мотивов учебной деятельности студентов разных лет обучения

Название мотива	Выраженность мотива (%)	
	1 выборка	2 выборка
Стать высококвалифицированным специалистом	64%	58%
Получить диплом	68%	85%
Успешно продолжить обучение на последующих курсах	27%	15%
Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	20%	65%
Приобрести глубокие и прочные знания	50%	50%
Не отставать от сокурсников	27%	12%
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	37%	69%

Общими мотивами для будущих спортсменов выступают следующие мотивы: «стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести глубокие и прочные знания» (внутренние мотивы), «получить диплом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (внешние мотивы), однако порядковое место у данных мотивов различное в разные годы.

Так, у всех студентов доминирует мотив «получить диплом», который отметили 67% опрошенных 2023 года и 85% студентов 2025 года. Получение диплома и присвоение квалификации – это закономерный формальный признак, связанные с окончанием учебного заведения. Возможно, одним из путей такого выбора может выступать планирование своей профессиональной карьеры и будущего трудоустройства. Во время обучения многие студенты уже имеют спортивную квалификацию (мастер спорта, кандидат в мастера спорта, первый взрослый разряд, спортсмены массовых разрядов), что позволяет их рассматривать как студентов-спортсменов. После окончания учреждения высшего образования открывается еще один аспект – педагогическая карьера.

Вторую позицию по значимости в первой выборке занимает мотив «стать высококвалифицированным специалистом», выраженный у 64% респондентов. У представителей второй выборки этот мотив занимает четвертое место и отмечен у 58%, в то же время втором месте по значимости у них выражен мотив «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (69%). В первой выборке данный мотив также достаточно значим (37%) и занимает четвертое место. Оба мотива направлены на сходные результаты, но первый выступает внутренним мотивом, второй – внешним. В предыдущих наших исследованиях мы выяснили, «какую деятельность студенты рассматривают как основную в будущем – так, 40% опрошенных предпочитают

работать в школе, 33% – в фитнес-услугах, ЛФК, оздоровительном и развлекательном спорте, 33% планируют в будущем заниматься деятельностью, не связанной с физической культурой и спортом» [3, 266].

Мотив «приобрести глубокие и прочные знания» выражен у половины респондентов обеих выборок, но в первой он занимает третье место, во второй – пятое. Студенты осознают, что для успешного освоения профессии знания необходимы.

Для респондентов первой выборки два мотива оказались равными по значимости, их отметили по 27% студентов. Внутренний мотив «успешно продолжить обучение на последующих курсах» демонстрирует их намерение успешно закончить университет. Внешний мотив «не отставать от сокурсников» может отражать как черты соревнования, свойственного студентам факультета физического воспитания, так и выступать социальным мотивом, присущим студенчеству в целом. У студентов второй выборки данные мотивы не входят в число основных и составляют 15% и 12% соответственно. У этих студентов третье по значимости место занимает внешний мотив «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», что может свидетельствовать о значимости отметок, которые могут обеспечить снижение оплаты за обучение либо повышенную стипендию. Также в будущем отметки найдут отражение в приложении к диплому, что может учитываться будущим работодателем и повысить шанс дальнейшего трудоустройства.

У респондентов обеих выборок из преобладающих семи мотивов три относятся к внутренним, что позволяет сделать благоприятный прогноз относительно их обучения. «Однако следует создавать условия, при которых будет происходить развитие внутренней мотивации. Это возможно при применении психологического сопровождения обучения профессии» [3, 267].

Применение критерия Манна-Уитни позволило выявить различия у студентов двух выборок в проявлении мотивов «стать высококвалифицированным специалистом», «получить диплом», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «не отставать от сокурсников», «успешно продолжить обучение на последующих курсах», «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» (везде при $p<0,05$).

Приведенные эмпирические 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» [4], а также нашими исследованиями [3].

Заключение. Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что у студентов факультета физического воспитания разных лет обучения преобладают различные мотивы учебной деятельности. Респонденты первой выборки ориентированы на овладение знаниями и потребностью стать квалифицированными специалистами, второй – получение высоких отметок и успешность в будущем. Все студенты отдают предпочтение получению диплома.

В дальнейшем интересно изучить динамику мотивации студентов на разных курсах обучения и связь ее с личностными характеристиками, что будет способствовать успешной профессиональной самореализации будущих специалистов.

Список использованной литературы:

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс,1997. – 480 с.

2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

3. Полещук, Ю. А. Профессиональные типы личности студентов-спортсменов с разными мотивами учебной деятельности / Ю. А. Полещук, Н. Н. Поплавский, Ц. Сюй // 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. – С. 264–267.

4. 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,
dovgayayul@vsu.by
Людская А.И.
студентка,
dovgayayul@vsu.by
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК159.9.

РЕФЛЕКСИВНЫЙ АСПЕКТ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С НАРУШЕНИЕМ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена проблеме нарушений коммуникаций внутри семьи. Рассматриваются основные нарушения внутрисемейной коммуникации. Проведено исследование специфики детско-родительских взаимоотношений в условиях нарушения внутрисемейных коммуникаций. Отражены результаты практического исследования.

Ключевые слова: семья, детско-родительские отношения, коммуникация, нарушения коммуникации внутри семьи, рефлексивный аспект.

THE REFLEXIVE ASPECT OF CHILD-PARENT RELATIONS IN FAMILIES WITH COMMUNICATION DISORDERS

The article is devoted to the problem of communication disorders within the family. The main disorders of intrafamily communication are considered. The article explores the specifics of parent-child relationships in the context of intrafamily communication disorders. The results of a practical study are presented.

Keywords: family, parent-child relationships, communication, intrafamily communication disorders, the reflexive aspect.

Введение. Именно в семье закладываются навыки взаимодействия, происходит первичная социализация. Успешность коммуникации в семье во многом зависит от рефлексивной позиции родителей, их способности выстаивать коммуникацию осмысленно, анализировать не только свое поведение, чувства и мотивы, но и ребенка. Важно отметить, что члены семьи осознают свою причастность к семейной системе и идентифицируют себя как некую «поддерживающую ячейку» (Э. Гидденс) [1].

В семье могут встречаться различные нарушения коммуникации. Э. Г. Эйдемиллером и В. В. Юстицким была разработана следующая типология основных нарушений коммуникаций в семье: отклоненные коммуникации (искажение речи, склонность к ведению монологов вместо диалога, нарушение зрительного контакта «глаза в глаза», забывание или игнорирование процесса общения), двойная связь (наличие двух абсолютно полярных сообщений, которые должны быть восприняты как истинные), замаскированная коммуникация (маскировкой истинных дел в семье, когда один член семьи преподносит другим информацию, другие искажают данную информацию).

Так же выделяю такие нарушение коммуникации в семейной системе, как снижение восприятия обратной связи, эмоциональная отчужденность и иерархические искажения. Снижение восприятия обратной связи характеризуется игнорированием членов семьи реакций, возникающие в различных ситуациях у другого члена семьи. Эмоциональная отчужденность проявляется в неспособности или нежелание членов семьи делиться своими истинными чувствами, мыслями и переживаниями [2].

Актуальность темы исследования обусловлена трансформацией современной семьи в нынешних социально-экономических условиях, которые ведут к необходимости поиска преимущественно новых подходов к пониманию и поддержке детско-родительских отношений и внутрисемейной коммуникации.

Цель исследования – изучение специфики детско-родительских взаимоотношений в условиях нарушения внутрисемейных коммуникаций с учетом рефлексивного аспекта.

Материал и методы. Исследование проходило на базе ГУО «Средняя школа № 23 г. Витебска имени О. Р. Тувальского». В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR – сокращенно, подростки о родителях), тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим рефлексивный аспект в детско-родительских отношениях на примере результатов качественного анализа диагностики и наблюдения за семьей в составе: отец – 42 года, мать – 41 год, дочь-подросток – 14 лет. В этой семье подросток проявляет позитивный интерес к матери на среднем уровне, что характеризуется положительным отношением к матери в целом. Но при этом, ребенок ощущает некое отвержение со стороны матери. Дочь-подросток оценивает мать как снисходительную и нетребовательную (по результатам методики «Поведение родителей и отношение подростков к ним»).

Под «непоследовательностью» воспитательной практики со стороны матери и отца дочь понимает резкую смену стилей и воспитательных приемов, представляющую собой переход от очень строгого к либеральному и, наоборот, переход от психологического принятия дочери к эмоциональному ее отвержению независимости от того, что та сделала или не сделала. Это может свидетельствовать об отсутствии достаточной рефлексивной позиции у родителей.

По мнению подростка в их взаимоотношениях с отцом проявляется недостаточная эмоциональная поддержка и отсутствие внимания к ее потребностям. Подросток признает авторитет отца в семье, подчиняется его нормам и правилам, хоть иногда отец и может перегибать палку в своем желании безоговорочного соблюдения всех его правил. Девушка оценивает отца как обособленного от дел и проблем внутри семьи, ей кажется, что отцу безразличны ее чувства и переживания. Применяемые им меры воспитания кажутся подростку непоследовательными и непредсказуемыми, что выражается в резкой смене стилей и воспитательных приемов. Дочь не считает отношения со своим отцом близки и доверительными, хотя отец всеми силами намеривается тотально контролировать поведения подростка.

По результатам методики «Тест-опросник» родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), оба родителя отражают сбалансированное отношение к своему ребенку-подростку, где присутствует как положительное, так и отрицательное восприятие дочери. Мать в средней степени заинтересована делами своей дочери, в то время как отец проявляет полное безразличие ко всему, что важно для его ребенка. Отец устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, проявляет мало интереса и заботы по отношению к дочери.

Мать переложила весь контроль за дочерью-подростком на отца и практически не участвует в этом процессе. Отец же, в свою очередь, ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинарные рамки. Он навязывает ребенку почти во всем свою волю. Мать в меньшей степени, отец в большей, считают ребенка «маленьким неудачником» и относится к дочери как к несмышленому ребенку. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся отцу несерьезными, и он на постоянной основе игнорирует их. Здесь мы видим отсутствие рефлексивной позиции у родителей.

Таким образом, в данной семье наблюдаются значительные проблемы в коммуникации, которые влияют на детско-родительские отношения. Основной проблемой является отсутствие эмоциональной близости и доверия между дочерью и обоими родителями. Мать, хотя и проявляет некоторый интерес к жизни дочери, не обеспечивает достаточной эмоциональной поддержки, что приводит к ощущению отвержения. Отец, в свою очередь, устанавливает строгие правила и контроль, но при этом демонстрирует холодность и дистанцию, что создает у дочери чувство неуверенности и недостатка внимания.

Между родителями также присутствует несогласованность в воспитательных подходах: мать колеблется между строгим и либеральным стилями, что вызывает у дочери замеша-

тельство и недовольство. Отец же проявляет авторитарный подход, игнорируя потребности и чувства дочери, что еще больше усугубляет дистанцию в их отношениях.

Общий фон детско-родительских отношений характеризуется противоречивостью, недостатком взаимопонимания и поддержки, а также отсутствием эффективной коммуникации и взрослой рефлексивной позиции. Родители не только не могут создать атмосферу доверия и открытости, но и сами не согласованы в своих подходах к воспитанию, что затрудняет развитие здоровых детско-родительских отношений в семье.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что для семьи характерны определенные нарушения коммуникации, включая:

– отклоненные коммуникации, которые могут проявляться в виде игнорирования подростков в процессе общения, пренебрежение их интересами и потребностями;

– двойную связь, которая четко прослеживается в непоследовательных методах воспитания, используемыми родителями;

– эмоциональную отчужденность, характеризующуюся тем, что отец является эмоционально-дистанцированным от других членов семьи.

Заключение. Таким образом, в условиях нарушенной коммуникации родители не могут создать атмосферу доверия и открытости. Отсутствие согласованности в их подходах к воспитанию приводит к замешательству у детей, которые не понимают, чего от них ожидают. Эмоциональная дистанция, возникающая между родителями и детьми, отсутствие рефлексии затрудняет развитие здоровых отношений и препятствует формированию самостоятельной личности у ребенка. В конечном итоге это создает порочный круг, где недостаток взаимопонимания и поддержки лишь усугубляет существующие проблемы в отношениях.

Список использованной литературы:

1. Семенова, Л.В. Семья. Понятие, виды, структура, проблемы / Л.В. Семенова // КИБЕРЛЕНИНКА [Электронный ресурс]: Текст научной статьи по специальности: «Социологические науки». – 2015. – URI: https://cyberleninka.ru/article/n/semya-ponyatie-vidy-struktura-problemy?ysclid=mh5ytfqhhf886021757 (дата доступа: 25.10.2025).

2. Андреева, Т.В. Семейная психология: учебное пособие пособие / Т.В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.

3. Поташева, Ю.Л. Диалогичность в решении коммуникативно-интеллектуальных задач подростками / Ю.Л. Поташева // Психологический Vademecum: М. М. Бахтин и Витебщина : сб. науч. статей. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. – С. 160-164. – URL: https://rep.vsu.by/handle/123456789/25733 (дата доступа: 25.10.2025).

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

УДК 159.95

СУЩНОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С САМООТНОШЕНИЕМ ПОДРОСТКОВ

В статье раскрывается сущность эмоционального интеллекта, особенности его формирования и проявления в подростковом возрасте; взаимосвязь эмоционального интеллекта с самоотношением подростков.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, самоотношение, личность подростка, подростковый возраст.

THE ESSENCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS RELATIONSHIP WITH TEENAGERS' SELF-RECOGNITION

The article reveals the essence of emotional intelligence, the features of its formation and manifestation in adolescence; the relationship of emotional intelligence with self-attitude of adolescents.

Keywords: emotions, emotional intelligence, self-relation, teenager personality, adolescence.

Введение. Актуальность исследования. Эмоциональный интеллект начинает развиваться ещё в дошкольном возрасте, но именно в подростковом периоде претерпевает значительные изменения, касающиеся когнитивной, эмоциональной и личностной сфер. В этот период подростки учатся правильно осознавать эмоции (как свои, так и других), обрабатывать эмоциональную информацию для анализа и принятия решений.

В современной психологии эмоциональный интеллект становится важной темой, особенно в контексте подросткового развития, когда молодые люди сталкиваются с множеством физиологических и психологических изменений, вызывающих у них сложные эмоции. Развитие эмоционального интеллекта может положительно сказаться, в том числе, на самоотношении подростков – важным фактором, определяющим саморазвитие и самореализацию личности. Оно составляет основу взаимосвязей личности, регулирует поведение и влияет на все аспекты жизнедеятельности.

Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически подтвердить взаимосвязь эмоционального интеллекта с самоотношением подростков.

Материал и методы. Материалом для изучения проблемы на теоретическом уровне явились труды таких исследователей, как Д.Д. Майер, П. Сэловей, Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Милакова, О.В. Юрьева и других. В ходе исследования использовались теоретические методы, включая сравнительный и сопоставительный анализ литературы, а также эмпирические методы, такие как тестирование и опрос. Кроме того, применялись методы количественной и качественной обработки и интерпретации полученных данных.

Результаты и их обсуждение. С термином «эмоциональный интеллект» мир познакомился в 1990 году (Д.Д. Майер, П. Соловей). В их исследовании было показано, что интеллект определяется не только познанием человека, но и его эмоциональными реакциями и социальными взаимодействиями [1].

В своем исследовании мы будем придерживаться взгляда на эмоциональный интеллект Д.В. Люсина, который понимал его как способность распознавать и управлять собственными и чужими эмоциями. Автор выделял два его вида – межличностный и внутриличностный – каждый из которых включает определённый набор умений. По мнению исследователя, межличностный отвечает за интуитивное понимание эмоций других людей, а внутриличностный – за осознание и понимание индивидом собственных чувств [2].

То есть, в определении Д.В. Люсина акцент ставится на интуитивном распознавании эмоций других (межличностный уровень) и на осознании собственных переживаний (внутриличностный уровень). Такое разделение проясняет структуру эмоционального интеллекта и объясняет, как он проявляется в разных социальных взаимодействиях.

О.В. Юрьева считает, что высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет подросткам лучше осознавать собственные эмоции и их влияние на поведение. Высокий уровень самосознания помогает им адекватнее справляться со стрессом и эффективнее регулировать эмоции, что в свою очередь способствует выработке позитивного отношения к себе [3].

В.В. Милакова, словно соглашаясь с В.В. Милаковой, пишет, что эмоциональный интеллект тесно связан с отношением личности к собственному «Я» и способствует формированию эмоционального самосознания, положительной самооценки и самоотношения [4].

Термин «самоотношение» предложил грузинский психолог Н.И. Сарджвеладзе; он определял его как направленное на самого себя отношение субъекта к ситуации удовлетворения своей потребности [5].

С.Р. Пантилеев рассматривал самоотношение как иерархически-динамическую систему, в которой в любой момент определённая модальность эмоционального отношения может стать её ядром, заняв доминирующее положение среди других компонентов и фактически определяя содержание и выраженность общего устойчивого самоотношения [6]. Таким образом, в структуре самоотношения исследователь выделяет две взаимосвязанные подсистемы, функционирующие совместно: самооценочную и эмоционально-ценностную.

Сравнивая определения Н.И. Сарджвеладзе и С.Р. Пантилеева, можно отметить, что оба определения не антагонисты, а дополняют друг друга. Определение Н.И. Сарджвеладзе описывает ситуативные проявления самоотношения в контексте потребности. Определение С.Р. Пантилеева – его глубокую структуру и динамику как свойства личности. На наш взгляд, для прикладных исследований или кратких оценок полезно опираться на первое определение. Для теоретического анализа личности, лонгитюдных исследований или клинической работы – на второе.

Было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление взаимосвязи эмоционального интеллекта и самоотношения подростков. В исследовании приняли участие 60 подростков в возрасте от 15 до 16 лет (средний возраст – 15,4 года).

Целью нашего исследования было выявление взаимосвязи эмоционального интеллекта с самоотношением личности у подростков.

Для реализации цели нашего исследования были использованы «Опросник эмоционального интеллекта» под авторством Д.В. Люсина и «Методика исследования самоотношения», разработанная С.Р. Пантилеевым.

Результаты диагностики эмоционального интеллекта подростков представлены в таблице 1:

Таблица 1 – Уровень эмоционального интеллекта подростков

Уровень	Кол-во	%
Очень высокий	5	8,33
Высокий	16	26,67
Средний	27	45
Низкий	12	20

Таким образом, в результате диагностики выяснилось, что очень высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают пятеро (8,33%) подростков, высокий уровень зафиксирован у шестнадцати (26,67%) респондентов, средний уровень – у двадцати семи (45%) испытуемых, низкий уровень – у двенадцати (20%) подростков.

Далее была проведена диагностика самоотношения подростковв. В методике С.Р. Пантилеева выделены три независимых фактора самоотношения: самоуважение, аутосимпатия и внутренняя неустойчивость (самоуничижение). Результаты диагностики представлены в таблице 2:

Таблица 2 – Уровень выраженности независимых факторов самоотношения

Фактор	Уровень выраженности		
	Высокий	Средний	Низкий
Самоуважение	38,33%	56,67%	5%
Аутосимпатия	31,67%	60%	8,33%
Внутренняя неустойчивость	15%	45%	40%

Таким образом, двадцать три (38,33%) подростка показали высокий уровень самоуважения, у тридцати четырех (56,67%) респондентов – средний уровень, трое испытуемых показали низкий уровень самоуважения.

У девятнадцати (31,67%) подростков – высокий уровень выраженности аутосимпатии, у тридцати шести (60%) испытуемых – средний уровень, у пятерых (8,33%) респондентов – низкий уровень аутосимпатии.

В целом, высокий уровень самоотношения (самоуважение + аутосимпатия) зафиксирован у двадцати одного (35%) подростка, средний – у тридцати пяти (58,33%) респондентов, низкий уровень самоотношения – у четверых (6,67%) испытуемых.

При этом, нужно отметить, что девять (15%) подростков показали высокий уровень внутренней неустойчивости, у двадцати семи (45%) испытуемых – средний уровень, двадцать четыре (40%) респондента показали низкий уровень. Показатели этого фактора свидетельствовать о том, что почти две трети респондентов испытывают некоторую дезадаптации личности.

Для проверки наличия взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта и уровнем самоотношения подростков был использован критерий r_s-коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. Выяснилось, что корреляция между показателями отличается от нуля (коэффициент корреляци – 0,93, при уровне значимости – 0,01). Чем выше показатели эмоционального интеллекта у подростков, тем выше уровень их самоотношения.

Заключение. Эмоциональный интеллект – это умение человека распознавать и регулировать собственные и чужие эмоции. Он имеет двоякую структуру: с одной стороны включает когнитивные способности, с другой – личностные качества.

Самоотношение – устойчивая личностная структура, в которой проявляется осмысленное человеком значение собственных личностных качеств в процессе достижения жизненно важных целей и удовлетворения мотивов.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта подростков с их самоотношением состоит в следующем: чем выше показатели эмоционального интеллекта, тем выше уровень самоотношения.

Список использованной литературы:

1. Mayer, J. What is emotional intelligence? In Emotional Development and Emotional Intelligence / J. Mayer, P. Salovey: Educational Implications; New York Basic Books: New York, NY, USA, 1997. – P. 3–31.

2. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерения, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

3. Юрьева, О.В. Эмоциональный интеллект и особенности самоактуализации личности / О.В. Юрьева // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. – 2019. – № 1. – С. 55–64.

4. Милакова, В.В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социономического типа : автореф. дисс. … канд. психол. наук : 19.00.13 / В.В. Милакова. – Астрахань, 2007. – 20 с.

5. Сарджveладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджveладзе. – Москва: Академия, 2019. – 318 с.

6. Пантилеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – Москва: Изд-во Московского университета, 2011. – 110 с.

Синюхина Л.Д.
педагог-психолог,
larisa.sinyukhina@gmail.com
ГБОУ «Лицей № 410 Пушкинского района Санкт-Петербурга»,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

УДК 159.955.4:159.922.736.4

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

В статье рассматривается феномен рефлексии в аспекте адаптационного периода пятиклассников. Обосновывается влияние рефлексии на развитие личности подростка, на становление у него нового уровня самосознания. Целью работы является анализ феномена рефлексии как одного из механизмов развития личности детей подросткового возраста. Представлена структура рефлексии. В теоретическом обзоре на достаточно дана трактовка понятия рефлексии психологической литературе. Выделены функции рефлексии как компонента самосознания подростка. Обоснована её значимость в подростковом возрасте. Рефлексия позволяет подростку осознать себя, свой внутренний мир, понять внутренний мир других людей, делает подростка способным к полноценной саморегуляции. Определены этапы развития рефлексии подростка.

Ключевые слова: самосознание, рефлексия, функции и факторы рефлексии, особенности формирования рефлексии, личностное развитие, подростковый возраст, адаптационный период

FEATURES OF THE FORMATION OF REFLECTION IN YOUNGER ADOLESCENTS DURING THE PERIOD OF ADAPTATION

The article considers the phenomenon of reflection in an aspect of the adaptation period of fifth graders. The influence of reflection on the development of the adolescent's personality, on the formation of a new level of self-awareness is substantiated. The purpose of the work is to analyze the phenomenon of reflection as one of the mechanisms for the development of the personality of adolescent children. The structure of reflection is presented. In the theoretical review, the interpretation of the concept of reflection of psychological literature is sufficiently given. The functions of reflection as a component of adolescent self-awareness are highlighted. Its significance in adolescence is justified. Reflection allows a teenager to realize himself, his inner world, understand the inner world of other people, makes the teenager capable of full self-regulation. Stages of adolescent reflection development are defined.

Keywords: self-awareness, reflection, functions and factors of reflection, features of reflection formation, personal development, adolescence, adaptation period.

Введение. Проблема адаптации учащихся к обучению в среднем звене актуальна в связи с тем, что переход из начальной школы в среднее звено предъявляет повышенные требования к интеллектуальному и личностному развитию учащихся, к степени сформированности учебных умений, к способности саморегуляции, развитию коммуникативных навыков. Трудности в адаптации пятых классов характеризуются наличием ряда факторов как внешних, так и внутренних, так как это начало подросткового периода: новые требования к поведению, увеличение объема и темпа обучения, кабинетная система, особенности коммуникации со сверстниками и учителями, новые правила, смена ведущего вида деятельности, предметное обучение, усложнение новая социальная ситуация развития, стремление к независимости, рост числа педагогов. Проблема адаптации усиливаются не только учебными аспектами, но и признаками подросткового кризиса, поэтому важно организовать психологическое сопровождение, которое будет направлено на подготовку к среднему звену обучения в школе, профилактику,

диагностику и коррекцию адаптации учащихся. Для подростка важна ориентация на сверстников, при этом общепризнанные нормы существуют для него в персонифицированном варианте. Подросток делает попытки в познании самого себя, развитии качеств личности. Ведущим мотивом в данном возрасте выступают самовыражение, самопознание и самоутверждение [1].

Результаты и их обсуждение. У младших подростков в период адаптации рефлексия развивается на основе учебно-творческой деятельности, а также с использованием художественно-образного материала.

А.Н. Леонтьев по указывает на то, что способность к личной рефлексии универсальную для подросткового периода, в качестве основного механизма «второго рождения личности» [3]. Рефлексия является важным фактором, который может как оптимизировать, так и усложнять процесс адаптации. Умение анализировать свое поведение, действия и их последствия помогает подростку более успешно справляться с новыми условиями и требованиями. Развитие рефлексии является важным механизмом, помогающим личности адаптироваться к новым условиям. У подростка возникает способность анализировать свое поведение, действия и их последствия в новой социальной среде (новый класс, новые учителя, новые требования) позволяет подростку более успешно справляться с вызовами.

Особенности этого периода включают: интенсивный рост самоанализа, самопонимания и самооценки, а также противоречивость в самооценке, вызванную подростковым "кризисом" и повышенной чувствительностью к оценкам окружающих. Рефлексия в этом возрасте помогает осознать себя и свой внутренний мир, что необходимо для саморегуляции. Существуют особенности формирования рефлексии. К ним относятся учебно-творческая деятельность. На этом этапе рефлексия формируется через самоанализ, самопонимание и самооценку в процессе учебно-творческой деятельности, особенно на основе художественно-образного материала. Важную роль играет использование художественно-образного материала: театральная деятельность и другие виды художественной деятельности способствуют формированию рефлексии.

У младших подростков в период адаптации интенсивно развиваются самоанализ и самопонимание, а также самооценка. Е. Т. Соколова по [5] указывает на то, что психологические исследования демонстрируют тесной связь самооценки своей внешности в подростковом возрасте с принятием/ неприятием себя. Самооценка внешности является важным компонентом формирования Я- концепции, идентичности. бурный рост. созревание организма, гормональная перестройка-все это отражается на функциональных состояниях подростка. начало пубертата- период повышенной активности значительного роста энергии. Но одновременно- и период повышенной утомляемости [6]

Особенности формирования рефлексии. Сензитивный период для развития рефлексии: Подростковый возраст в целом является сензитивным периодом для становления рефлексии как одного из основных механизмов саморегуляции и развития личности. Устойчивый интерес к собственному внутреннему миру впервые возникает именно в это время.

Начальная стадия формирования: у младших подростков рефлексивные навыки еще слабо развиты и находятся на начальном этапе становления. Их рефлексия часто социально обусловлена и ограничена рамками семьи и школы; они только начинают учиться "заглядывать внутрь себя". Адаптационный период характеризуется повышенной эмоциональной напряженностью и перепадами настроения, что может затруднять объективный самоанализ. Подростки могут цепляться за свои эмоции, что мешает рациональному осмыслению ситуации. В период адаптации самооценка подростка может колебаться, он становится более ранимым и конфликтным. Это влияет на содержание личностной рефлексии, которая часто фокусируется на вопросах "Кто я?" и "Как меня воспринимают другие?". У подростков существует зависимость от внешних оценок: в начале подросткового возраста рефлексия во многом зависит от мнения окружающих

(сверстников и взрослых). Коммуникативная рефлексия (осознание того, как его воспринимают другие) играет большую роль в этот период. Учебная деятельность является источником развития рефлексивных способностей тесно связано с учебной деятельностью, особенно при совместном решении задач и анализе собственного опыта обучения. Учащиеся, которые могут рефлексировать над своими действиями, лучше контролируют процесс обучения.

К факторам влияющим на процесс относятся: успешность формирования рефлексии в этот период; личностные особенности: эмоциональная стабильность, изначальный уровень развития мышления и личные качества подростка; характер взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, поддержка со стороны педагогов и семьи (коучинг и наставничество; наличие специальных условий и методик, направленных на развитие рефлексивных умений (например, обсуждение жизненных ценностей, анализ поступков, поиск причинно-следственных связей между действиями и их последствиями).

Формирование рефлексии у младших подростков в период адаптации (например, при переходе в среднюю школу) имеет ряд специфических особенностей, связанных с возрастными психологическими изменениями и стрессом адаптационного периода:

Особенности формирования рефлексии

1.Начальный этап развития: Младший подростковый возраст (около 10–12 лет) – это начальная стадия интенсивного развития рефлексии как ключевого психологического новообразования возраста. У младших школьников рефлексия была в основном связана с учебной деятельностью, а теперь она начинает распространяться на собственную личность и отношения.

2.Социальная обусловленность и ограниченность: на этом этапе рефлексия младших подростков во многом социально обусловлена, недостаточно индивидуализирована и пока в основном ограничена рамками семьи и школы. Подростки только начинают "заглядывать внутрь себя".

3.Повышенный интерес к себе: впервые возникает устойчивый и ярко выраженный интерес к собственной внутренней жизни, своим переживаниям, мыслям и поведению. Это становится основой для самопознания и развития личностной рефлексии.

4.Неустойчивость и противоречивость самооценки: адаптационный период часто сопровождается колебаниями самооценки, что делает рефлексивный процесс эмоционально нагруженным. Подросток может быть очень раним, его представления о себе могут быть противоречивыми.

5.Связь с эмоциональной нестабильностью: процесс рефлексии тесно связан с общей эмоциональной нестабильностью подросткового возраста (частая смена настроения, легкость возникновения эмоционального напряжения). Осмысление своих эмоций и поиск причинно-следственных связей между поступками и их последствиями является важной частью адаптации.

Заключение. Таким образом, период адаптации для младшего подростка является сензитивным для развития рефлексии, которая постепенно из ситуативной и учебной постепенно превращается в личностную и становится важным механизмом саморегуляции и саморазвития. В период адаптации младший подросток сталкивается с необходимостью активного развития рефлексивных способностей на фоне эмоциональной нестабильности и поиска идентичности, что требует особого внимания и поддержки со стороны педагогов и психологов.

Список использованной литературы:

1. Декина, ЕВ. Развитие личностных качеств младших подростков, влияющих на адаптацию к среднему звену школы / ЕВ. Декина, К.С. Шалагинова // Научный журнал «Бизнес. Образование. Право» – 2022. – № 3 (60). – С. 455–456.

2. Дениско, Л.С. Формирование понятия «социально-психологическая адаптация» на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы в современной психологии /

Л.С. Дениско // Молодой ученый. Международный научный журнал. – 2021. – № 9 (351). – С. 171–172.

3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 211 с.

4. Ноженкина, О.С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога / О.С. Ноженкина. – Смоленск, 2012. – 222 с.

5. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ,1989. – 112 с.

6. Толстых, Н.Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Н.Н. Толстых, А. М. Прихожан. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 446 с.

Слесарева А.С.
магистр психологических наук,
anastasiaslesareva51@gmail.com
ГГУ имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь

159.9:378.4:616-058

СПЕЦИФИКА ДЕЗАДАПТИВНЫХ ТИПОВ ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ КЛИНИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ

В статье представлены результаты качественного анализа типов отношения к болезни у студентов с различными клиническими профилями соматических и неврологических нарушений. Установлено, что подавляющее большинство респондентов (81%) демонстрируют дезадаптивные формы реагирования, характеризующиеся тревожностью, отрицанием, обсессивно-фобической фиксацией и недостаточной сформированностью конструктивных копинг-стратегий. Выявлены специфические профили: наиболее критическим оказался травматологический профиль, где 85,7% пациентов демонстрируют дезадаптивные установки, выражающиеся в стратегии «позитивного отрицания», снижающей комплаентность и эффективность реабилитации и кардиологический профиль, который также характеризуется высоким уровнем дезадаптивных типов (75%). Общая тенденция свидетельствует об отсутствии гармоничного типа и преобладании реактивного поведения, что указывает на дефицит саморегуляции, слабую интеграцию знаний о здоровье в повседневную практику и негативную эмоциональную окраску отношения к болезни.

Ключевые слова: самоответственность, психология здоровья, студенты, отношение к болезни, дезадаптивные типы.

SPECIFICITY OF MALADAPTIVE ATTITUDE TOWARDS ILLNESS IN STUDENTS WITH VARIOUS CLINICAL PROFILES

This article presents the results of a qualitative analysis of attitudes toward illness in students with various clinical profiles of somatic and neurological disorders. It was found that the overwhelming majority of respondents (81%) exhibit maladaptive response patterns characterized by anxiety, denial, obsessive-phobic fixation, and insufficient constructive coping strategies. Specific profiles were identified: the trauma profile was the most critical, with 85.7% of patients demonstrating maladaptive attitudes expressed in a "positive denial" strategy that reduces compliance and the effectiveness of rehabilitation. The cardiology profile, which is also characterized by a high level of maladaptive patterns (75%), was also the most critical. The overall trend indicates a lack of a harmonious type and a predominance of reactive behavior, which indicates a deficit in self-regulation, poor integration of health knowledge into everyday practice, and a negative emotional coloring of the attitude toward illness.

Keywords: self-responsibility, health psychology, students, attitude toward illness, maladaptive types.

Введение. Вопрос отношения личности к болезни является одним из центральных в современной психологии здоровья. Особое значение он приобретает в студенческом возрасте, когда формируется профессиональная идентичность, социальные связи и личностные стратегии адаптации. Студенты, имеющие хронические или острые заболевания различных клинических профилей, сталкиваются с двойной нагрузкой: необходимость совмещать образовательную деятельность с постоянным или периодическим переживанием болезни. В этих условиях отношение к болезни становится ключевым фактором, определяющим уровень адаптации, качество жизни и успешность профессионального становления [1, с. 688]

Проблема отношения личности к болезни занимает центральное место в современной медицинской психологии и педагогике. Для студентов клинических профилей, находящихся в процессе профессионального становления, специфика восприятия болезни имеет двойное значение: с одной стороны, она отражает личностные механизмы адаптации к стрессу, а с другой – формирует будущую профессиональную идентичность. Дезадаптивные типы отношения к болезни (по классификации А.Е. Личко и Н.Я. Иванова) включают тревожный, ипохондрический, меланхолический, апатический, эгоцентрический и другие варианты, которые препятствуют конструктивному взаимодействию с заболеванием и могут снижать эффективность учебной и профессиональной деятельности [2, с. 256].

Факторами риска формирования дезадаптивных типов выступают низкий уровень социальной поддержки, высокая учебная нагрузка и недостаток навыков саморегуляции. Напротив, факторами защиты являются развитые коммуникативные способности, участие в группах поддержки и наличие конструктивных копинг-стратегий. Важно подчеркнуть, что отношение к болезни у студентов не является статичным: оно может изменяться под влиянием образовательной среды, личного опыта и психолого-педагогических интервенций [2, с. 256].

Материал и методы. Исследование проводилось на базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, охватив 121 студентов в возрасте 18-23 лет с подтвержденными хроническими заболеваниями. Психологические особенности восприятия болезни оценивались с помощью личностного опросника Бехтеревского института (ЛОБИ) «Типы отношения к болезни». Распределение по полу составляет: женщины 95 человек (78,5%), мужчины 26 человек (21,5%).

В исследовании приняли участия студенты имеющие в анамнезе хронические заболевания гинекологического, дерматологического, кардиологического, отоларингологического, неврологического, офтальмологического профилей (в гинекологическом профиле 14 человек, дерматологическом – 23, кардиологическом – 12, отоларингологическом – 25, неврологическом – 21, офтальмологическом – 22, травматологическом – 14 респондентов).

Отношение к болезни является важным психологическим индикатором адаптации пациента к хроническим и острым состояниям. В рамках исследования выделяются адаптивные типы (гармоничный, Г) и дезадаптивные типы (все остальные: Т, И, М, А, Н, О, С, Я, Ф, З, Р, П).

В таблице 1 представлены результаты распределения респондентов в соответствии с профилем и типом отношения к болезни

Таблица 1 – Результаты исследования по опроснику «ЛОБИ»

Профиль	Всего человек	С дезадаптивными типами	%	Наиболее частые дезадаптивные типы
Гинекологический	14	10	71,4%	Тревожный (Т), Сенситивный (С), Обсессивно-фобический (О, паранойяльны(П)

Дерматологический	23	17	73,9%	Тревожный (Т), Неврастенический (Н), Сенситивный (С)
Кардиологический	12	9	75%	Тревожный (Т), Обсессивно-фобический (О), Эргопатический (Р)
Отоларингологический	25	19	76%	Эйфорический (Ф), Анозогнозический (З), Тревожный (Т)
Неврологический	21	15	71,4%	Эйфорический (Ф), Тревожный (Т), Паранойяльный (П)
Офтальмологический	22	16	72,7%	Тревожный (Т), Неврастенический (Н), Обсессивно-фобический (О)
Травматологический	14	12	85,7%	Эйфорический (Э)

Результаты и их обсуждение. В результате качественного анализа данных, представленных в таблице 1, по типам отношения к болезни было выявлено, что практически все пациенты (81%) демонстрируют *дезадаптивные* типы отношения к болезни. Это свидетельствует о том, что болезнь воспринимается не только как медицинский факт, но и как психологическая угроза, вызывающая тревогу, отрицание или неадекватные формы реагирования.

1. *Гинекологический профиль (*71,4%) характеризуется преобладанием *тревожного, сенситивного, паранойяльного и обсессивно-фобического* типов. Пациентки склонны к повышенной тревожности, связанной с угрозой репродуктивного здоровья и возможными осложнениями. Сенситивный тип проявляется в ранимости и переживании социальной оценки, что особенно актуально в контексте женской идентичности и материнства. Обсессивно-фобический тип выражается в фиксации на симптомах и страхе осложнений, что ведёт к частым обращениям за медицинской помощью и формированию гипердиагностического поведения;
2. *Дерматологический профиль (73,9%%)* демонстрирует высокую распространённость *тревожного, неврастенического и сенситивного* типов. Видимые проявления болезни усиливают тревожность, поскольку напрямую затрагивают внешний облик пациента и его социальное восприятие. Неврастенический тип отражает истощение, раздражительность и снижение толерантности к дискомфорту, что делает пациентов менее устойчивыми к длительному лечению. Сенситивный тип связан с переживанием социальной стигматизации, страхом негативной оценки окружающих и снижением самооценки;
3. *Кардиологический профиль (75%)* является наиболее критическим: все пациенты демонстрируют дезадаптивные типы. Здесь доминируют *тревожный, обсессивно-фобический и эргопатический* типы. Тревожность обусловлена восприятием сердечно-сосудистых заболеваний как угрозы жизни. Обсессивно-фобический тип проявляется в постоянном контроле симптомов – измерении давления, пульса, фиксации на малейших изменениях состояния. Эргопатический тип отражает стремление компенсировать болезнь чрезмерной трудовой активностью, что может усугублять состояние и препятствовать полноценному восстановлению;
4. *Отоларингологический профиль (76%)* отличается сочетанием *эйфорического, анозогнозического и тревожного* типов. Эйфорический тип проявляется в недооценке тяжести болезни, пациенты склонны игнорировать симптомы и продолжать привычный образ жизни. Анозогнозический тип выражается в отрицании болезни и отказе от лечения, что создаёт серьёзные риски для здоровья. Тревожный тип связан с опасением осложнений, например, распространения инфекции на другие органы. Такое сочетание

отражает противоречивую динамику: от полного отрицания болезни до чрезмерной тревожности;

5. *Неврологический профиль (71,4%)* демонстрирует преобладание эйфорического, тревожного и паранойяльного типов. Эйфорический тип отражает неадекватную переоценку состояния, пациенты могут игнорировать ограничения и рекомендации врачей. Тревожный тип связан с опасением прогрессирования неврологических нарушений и утраты функциональных возможностей. Паранойяльный тип проявляется в подозрительности, недоверии к медицинскому персоналу и склонности к интерпретации болезни как внешнего воздействия. Это создаёт дополнительное напряжение в терапевтическом взаимодействии;

6. *Офтальмологический профиль (72,7%)* характеризуется тревожным, неврастеническим и обсессивно-фобическим типами. Тревожность здесь связана с угрозой потери зрения, что воспринимается как серьёзное ограничение жизнедеятельности. Неврастенический тип проявляется в раздражительности и снижении адаптационных ресурсов, что осложняет процесс лечения. Обсессивно-фобический тип выражается в постоянном контроле зрительных функций и страхе ухудшения, что ведёт к формированию навязчивого поведения и снижению качества жизни;

7. *Травматологический профиль (85,7%)* человек стремится избежать тревоги и страха перед возможными осложнениями, поэтому выбирает стратегию «позитивного отрицания». Однако такая позиция снижает комплаентность, препятствует полноценной реабилитации и может привести к повторным травмам.

Высокая распространённость дезадаптивных типов (81%) указывает на то, что болезнь воспринимается студентами как фактор, нарушающий привычный ход жизни и учебной деятельности. Это отражает недостаточную сформированность внутреннего локуса контроля и ориентацию на внешние обстоятельства.

Отсутствие гармоничного типа свидетельствует о том, что у студентов не сформированы конструктивные копинг-стратегии, отсутствует зрелое и осознанное взаимодействие с собственным телом и состоянием здоровья, а процесс адаптации к болезни протекает преимущественно в дезадаптивных формах.

Преобладание реактивного поведения («заболел → купил таблетки → полечился → выздоровел») демонстрирует отсутствие долгосрочных стратегий профилактики и заботы о здоровье. Это указывает на дефицит осознанности и слабую интеграцию знаний о здоровье в повседневную практику.

Эмоциональная окраска отношения к болезни чаще носит негативный характер: болезнь воспринимается как случайность, несправедливость или наказание. Такая интерпретация усиливает тревожность и способствует формированию меланхолических и апатических реакций.

Различия по клиническим профилям заболеваний проявляются в том, что студенты с хроническими соматическими нарушениями чаще демонстрируют тревожный и ипохондрический типы, тогда как при неврологических и психосоматических заболеваниях преобладают меланхолический и апатический типы. Это подтверждает зависимость типа отношения от характера и длительности заболевания.

Социальный контекст играет ключевую роль: низкий уровень поддержки со стороны семьи и образовательной среды усиливает дезадаптивные установки, тогда как наличие групповой поддержки и психолого-педагогических программ может способствовать переходу к более конструктивным формам реагирования.

Психологическая незрелость студентов проявляется в том, что болезнь не воспринимается как опыт, требующий анализа и планирования будущего поведения. Отсутствие навыков рефлексии и саморегуляции приводит к закреплению дезадаптивных моделей.

Заключение. Таким образом, исследование показало, что отношение студентов с заболеваниями различных клинических профилей к болезни носит преимущественно дезадаптивный характер. Болезнь воспринимается как угроза и несправедливость, а пове-

дение остаётся реактивным и ситуативным. Разработка программ, направленных на формирование конструктивных копинг-стратегий, развитие навыков саморегуляции и профилактического поведения, является важным условием повышения качества жизни студентов и их успешной адаптации в образовательной и профессиональной среде.деятельности.

Список использованной литературы:

1. Деркач, А. А. Акмеология: учебник / А. А. Деркач. – Москва : Издательство Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2004. – 688 с.

2. Личко, А. Е. Типы отношения к болезни / А. Е. Личко, Н. Я. Иванов. – Москва : Медицина, 1980. –256 с.

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

УДК 37.02

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассмотрены современные подходы и инновационные технологии, направленные на развитие рефлексивных способностей обучающихся в условиях цифровой образовательной среды. Раскрыта педагогическая сущность рефлексии и ее роль в формировании метакогнитивных умений. Представлен анализ возможностей цифровых платформ, Web 2.0-сервисов, а также искусственного интеллекта для организации рефлексивной деятельности учащихся. Показано, что применение инновационных технологий способствует осознанному обучению, саморазвитию, формированию метакомпетенций и повышению качества образования.

Статья подготовлена в рамках задания ГПНИ 12.8.1.01 «Разработать стратегические направления и механизмы совершенствования дошкольного, общего среднего и специального образования в целях раскрытия потенциалов личности для устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь» на 2021 – 2025 годы.

Ключевые слова: рефлексивные способности; цифровая образовательная среда; инновационные технологии; Web 2.0-сервисы; электронное портфолио; образовательная аналитика; искусственный интеллект в образовании; метакогнитивные умения; цифровые платформы.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING STUDENTS' REFLECTIVE ABILITIES

This article examines modern approaches and innovative technologies aimed at developing students' reflective abilities in a digital educational environment. It explores the pedagogical nature of reflection and its role in developing metacognitive skills. It also analyzes the potential of digital platforms, Web 2.0 services, and artificial intelligence for organizing students' reflective activities. It demonstrates that the use of innovative technologies promotes conscious learning, self-development, the development of metacompetencies, and improved educational quality.

The article was prepared within the framework of the State Program for Scientific Research task 12.8.1.01 «Develop strategic directions and mechanisms for improving preschool, general secondary and special education in order to unlock the potential of individuals for sustainable socio-economic development of the Republic of Belarus» for 2021–2025.

Keywords: reflection; reflective abilities; digital learning environment; innovative technologies; Web 2.0 services; e-portfolio; learning analytics; artificial intelligence in education; metacognitive skills; digital platforms.

Введение. Развитие рефлексивных способностей обучающихся является одной из ключевых задач современного образования, ориентированного на формирование метакомпетенций и способностей к непрерывному саморазвитию. В условиях цифровизации возрастает значение технологий, которые обеспечивают осознанность, саморегуляцию и способность обучающихся анализировать собственную деятельность.

Инновационные технологии, объединяющие педагогические, информационно-коммуникационные и психологические подходы, позволяют создавать условия для систематической и целенаправленной рефлексии. В данной статье рассматриваются методологические аспекты развития рефлексивных способностей и возможности цифровых инструментов для организации рефлексивных практик.

Материал и методы. Материалы исследования включали теоретические и эмпирические источники, отражающие современное состояние проблемы развития рефлексивных способностей обучающихся и специфику применения инновационных цифровых технологий в образовательном процессе. Теоретическая база была представлена фундаментальными трудами по педагогической рефлексии, метакогнициям, цифровой дидактике (Flavell, 1979; Zimmerman, 2002 и др.), а также современными исследованиями в области цифровых образовательных сред, искусственного интеллекта, Web 2.0-сервисов и технологий VR/AR (Anderson, 2008; Redecker, 2017 и др.).

В качестве эмпирических материалов были использованы: цифровые образовательные платформы (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams) для анализа функциональных возможностей организации рефлексивной деятельности; инструменты Web 2.0 (Padlet, Blogger, Canva, MindMeister) для изучения механизмов визуальной и письменной рефлексии; примеры электронных портфолио обучающихся; данные учебной аналитики, связанные с динамикой учебной активности; результаты практического применения цифровых рефлексивных инструментов в образовательном процессе углубленного высшего образования (Магистратура).

Методологической основой исследования выступал системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать развитие рефлексивных способностей как динамическую структуру, формирующуюся в процессе активной учебно-познавательной деятельности. Исследование опиралось на принципы личностно-ориентированного, компетентностного и метакогнитивного подходов.

Для решения поставленных задач использовались теоретические и эмпирические методы исследования. В качестве **теоретических методов выступали анализ и синтез научной литературы**, нормативно-правовых документов и исследований по цифровым технологиям и педагогической рефлексии; **классификация и систематизация** инновационных инструментов, применяемых для развития рефлексивных способностей; **моделирование (**для построения структурно-функциональной модели интеграции цифровых технологий в рефлексивную деятельность студентов. **Эмпирические методы исследования: наблюдение** за деятельностью обучающихся в цифровой среде; **анализ цифровых следов (digital footprint),** включающий данные об активности студентов в LMS; **контент-анализ продуктов учебной деятельности** на образовательном портале университета; **опрос** обучающихся с целью выявления отношения к цифровым рефлексивным практикам.

Результаты и их обсуждение. В методологическом контексте рефлексия выступает механизмом анализа учебной деятельности и ее результатов. Субъект деятельности (в нашем случае обучающийся) должен реконструировать собственные затруднения учебной деятельности и найти пути выхода из них. Рефлексивные процедуры в составе учебной деятельности могут рассматриваться в трех формах рефлексии: ситуативной,

ретроспективной и перспективной. Ситуативная рефлексия выступает в виде мотивационных установок и самооценок, обеспечивая включенность обучающегося в ситуацию деятельности «здесь и сейчас». Ретроспективная рефлексия служит для анализа учебной деятельности, выполненной в прошлом. Перспективная или проспективная рефлексия направлена на планирование будущей самообразовательной деятельности.

Метакогнитивный подход является ключевым теоретико-методологическим основанием развития рефлексивных способностей обучающихся, поскольку метакогниция рассматривается как способность человека осознавать собственные мыслительные процессы и управлять ими (Flavell, 1979) [1]. Метакогнитивные компетенции включают планирование, мониторинг, контроль и оценку познавательной деятельности, что напрямую коррелирует с рефлексивными действиями самоанализа, самооценки и осознания затруднений (Schraw & Dennison, 1994) [2]. Исследования показывают, что учащиеся с развитой метакогнитивной компетентностью проявляют более высокий уровень учебной автономии, инициативности, критического мышления и устойчивости к когнитивным ошибкам (Pintrich, 2002; Zimmerman, 2002) [3; 4]. В цифровой образовательной среде метакогнитивный подход приобретает особое значение, поскольку цифровые инструменты, например, электронные дневники, системы образовательной аналитики, интерактивные рефлексивные карты, AI-сервисы обратной связи предоставляют обучающимся возможности для отслеживания собственного прогресса, анализа учебной стратегии и корректировки действий в режиме реального времени. Таким образом, инновационные технологии создают условия для формирование рефлексивных способностей в развивающей цифровой среде за счет визуализации когнитивных процессов, расширения каналов обратной связи и поддержания саморегуляции в учебной деятельности.

Цифровые образовательные платформы (LMS, электронные журналы, интерактивные среды) обеспечивают инструменты для организации рефлексивных практик: форумы, чек-листы самооценки, электронные портфолио и др. (Anderson, 2008) [5]. Особо выделяются технологии Web 2.0 (блоги, подкасты, цифровые ментальные карты), способствующие выражению собственной позиции, фиксации метакогнитивных процессов и их анализу (Redecker, 2017) [6]. Наш опыт организации рефлексивных процедур, включая интерактивные рефлексивные задания на образовательной платформе Moodle, показывает их эффективность для повышения качества образования, развития учебной деятельности, а также академической мотивации.

Искусственный интеллект (ИИ) открывает новые возможности для организации рефлексивных процедур и целенаправленного развития рефлексивных способностей обучающихся. Благодаря алгоритмам персонализированной аналитики, интеллектуальные образовательные системы способны фиксировать индивидуальную динамику обучения, выявлять зоны затруднений, предлагать рекомендации по их преодолению и формировать персональную обратную связь, что способствует осознанному анализу собственных действий и стратегий обучения (Holmes, Bialik & Fadel, 2019). Интеллектуальные тьюторы и системы адаптивного обучения позволяют учащимся отслеживать собственный прогресс в реальном времени, сопоставлять ожидаемые и фактические результаты, а также корректировать учебные стратегии, что усиливает развитие метакогнитивного мониторинга и самооценки (Aleven et al., 2016). Технологии образовательной аналитики и визуализации данных создают условия для углубленного осмысления учебной деятельности, так как представляют информацию в виде цифровых метрик, графиков, рефлексивных панелей. Кроме того, генеративные ИИ-инструменты могут поддерживать рефлексивный диалог, задавать вопросы, стимулирующие самоанализ, помогать структурировать рефлексивные тексты. Таким образом, искусственный интеллект не только повышает эффективность обратной связи, но и выступает медиатором в создании цифровой среды, способствующей осознанности, саморазвитию и формированию устойчивых рефлексивных навыков обучающихся.

Современная цифровая дидактика располагает широким спектром методов, приемов и форм организации рефлексивной деятельности, позволяющих сделать процесс осмысления учебного опыта системным, персонализированным и технологически поддержанным. Одним из ключевых инструментов являются цифровые рефлексивные дневники, где обучающиеся фиксируют свои образовательные цели, результаты и затруднения, используя текст, аудиокомментарии или визуальные элементы. Электронные портфолио выступают формой накопительной рефлексии, позволяя прослеживать динамику развития компетенций, анализировать собственные достижения и планировать дальнейшие шаги. Эффективно используются интерактивные ментальные карты (mind maps) и цифровые схемы рефлексии, которые помогают структурировать мыслительные процессы, визуализировать взаимосвязи между учебными действиями и результатами. Распространёнными являются и Web 2.0-практики коллективной рефлексии, включая комментарии на форумах, обсуждения в онлайн-чатах, обратную связь в блогах или совместную работу на цифровых досках (Padlet, Miro). Для стимулирования осознанности применяются рефлексивные чеклисты, самооценочные таблицы, метакогнитивные карточки вопросов («Что я понял?», «Что вызвало трудности?», «Какие стратегии были эффективны?»). Цифровая дидактика предлагает автоматизированные рефлексивные мини-эссе, позволяющие преподавателю оперативно анализировать состояние учебной деятельности студентов. Значительную поддержку оказывают AI-инструменты, которые могут генерировать рефлексивные вопросы, анализировать тексты самооценки, давать персонализированные рекомендации и предлагать стратегии повышения результатов учения. В совокупности эти методы и формы создают богатую цифровую среду, способствующую глубокому осмыслению учебной деятельности, развитию саморегуляции и формированию устойчивых рефлексивных способностей обучающихся.

Наш опыт показывает большие возможности системы управления обучением Moodle для организации рефлексивной деятельности обучающихся, обеспечивая как индивидуальные, так и коллективные формы осмысления учебного опыта. Одним из ключевых инструментов является модуль «Форум», который позволяет студентам вести рефлексивные дискуссии, анализировать выполненные задания, делиться стратегиями решения проблем и формировать навыки аргументированной самооценки. Инструмент «Задание» даёт возможность включать в структуру работы рефлексивные вопросы или мини-эссе, а также использовать встроенную обратную связь преподавателя и систему рубрик, что способствует развитию метакогнитивного мониторинга и способности к оценке собственных результатов. Для более структурированной рефлексии используется модуль «Журнал», который обеспечивает пространство для ведения цифрового рефлексивного дневника. Журнал позволяет фиксировать учебные достижения, анализировать затруднения, формулировать цели и планировать дальнейшие шаги, а преподаватель может предоставлять индивидуальную обратную связь в закрытом формате, поддерживая личностно-ориентированную рефлексию. Значительную роль играют и тестовые модули, которые, помимо контроля усвоения материала, включают элементы самопроверки и автоматической обратной связи, стимулируют самоанализ ошибок и совершенствование учебных стратегий.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило, что инновационные технологии выступают значимым ресурсом развития рефлексивных способностей обучающихся в условиях цифровой образовательной среды. Цифровые инструменты, такие как платформы LMS, сервисы Web 2.0, технологии образовательной аналитики, электронные портфолио и AI-системы, существенно расширяют педагогический арсенал работы с рефлексивными процессами, обеспечивая оперативную обратную связь, визуализацию образовательных данных, возможность персонализации и автоматизацию отдельных элементов рефлексивной деятельности.

Результаты исследования демонстрируют, что использование цифровых средств в сочетании с методически грамотно организованными рефлексивными заданиями спо-

собствует повышению уровня метакогнитивной активности, формированию устойчивых стратегий самооценки, росту академической мотивации и усилению субъектной позиции обучающихся. Интеграция искусственного интеллекта, адаптивных платформ и аналитических инструментов создает качественно новые условия для подготовки высококвалифицированных специалистов.

Список использованной литературы:

1. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring / J. H. Flavell // American Psychologist. 1979. – Vol. 34 – № 10. – P. 906–911.

2. Schraw, G. Assessing metacognitive awareness / G. Schraw, R. S. Dennison // Contemporary Educational Psychology. – 1994. – Vol. 19, № 4. – P. 460–475.

3. Pintrich, P. R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing / P. R. Pintrich // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41, № 4. – P. 219–225.

4. Zimmerman, B. J. Becoming a self-regulated learner / B. J. Zimmerman // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41, № 2. – P. 64–70.

5. Anderson, T. The Theory and Practice of Online Learning. Edmonton / T. Anderson. – AU Press, 2008. – 472 p.

Сотникова Е.И.
старший преподаватель,
elenacotnikova8@gmail.com
Витебский филиал Международного университета «МИТСО»,
г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.9:37.015.3

РЕФЛЕКСИЯ КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается рефлексия как ключевой ресурс для преодоления эмоционального выгорания у студентов. На основе эмпирических данных и теоретического анализа показано, что систематическая саморефлексия способствует повышению эмоциональной устойчивости, осознанности и ресурсной переработке стрессовых переживаний, что делает её эффективным инструментом профилактики выгорания в образовательной среде.

Ключевые слова: рефлексия, эмоциональное выгорание, студенты, психологический ресурс, психологическая профилактика.

REFLECTION AS A RESOURCE FOR OVERCOMING EMOTIONAL BURNOUT AMONG STUDENTS

The article examines reflection as a key resource for overcoming emotional burnout in students. Based on empirical data and theoretical analysis, it is shown that systematic self-reflection contributes to increased emotional resilience, mindfulness, and resourceful processing of stressful experiences, making it an effective tool for preventing and correcting burnout in the educational environment.

Keywords: reflection, emotional burnout, students, psychological resource, psychological prevention.

Введение. Современная образовательная среда вуза предъявляет к студентам высокие требования, связанные с интенсивной учебной нагрузкой, необходимостью социальной адаптации, неопределенностью профессиональных перспектив и необходимостью совмещения учебы с работой. Эти факторы являются мощными

хроническими стрессорами, способными привести к развитию синдрома эмоционального выгорания [1, с. 45].

Эмоциональное выгорание – это состояние эмоционального, психического и физического истощения, развивающееся в результате хронического неразрешенного стресса. Впервые данный термин был введён американским психиатром Г. Фрейденбергом и обозначал явление, характеризующееся нарастающим эмоциональным истощением вследствие реакции на продолжительные сферы межличностного общения.

В отечественной психологии эмоциональное выгорание наиболее изучено в работе В.В. Бойко. Он рассматривает выгорание с позиции общего адаптационного синдрома Г. Селье. В данном случае выделяют три стадии развития выгорания:

– фаза напряжения характеризуется продолжительным влиянием стрессовой ситуации на организм, вследствие чего возникает утомление, так как не находится достаточное количество ресурсов для адаптации к стрессору;

– фаза резистентности является промежуточной, происходит усиление процессов адаптации и сопротивления стрессору. Организм стремится мобилизовать все оставшиеся ресурсы на поддержание прежнего уровня жизнедеятельности;

– фаза истощения включает в себя падение общего тонуса организма, способности адекватно реагировать на происходящую ситуацию, поддерживать продуктивную деятельность и социальные контакты.

В студенческом контексте эмоциональное выгорание проявляется в снижении учебной мотивации, циничном отношении к учебе и будущей профессии, ощущении собственной некомпетентности, повышенной тревожности и раздражительности.

Актуальность проблемы обусловлена ростом числа студентов, испытывающих симптомы выгорания, что негативно сказывается на их академической успеваемости, психологическом благополучии и профессиональном становлении.

В поиске психологических ресурсов для профилактики и преодоления данного состояния исследователи все чаще обращают внимание на феномен рефлексии. К изучению рефлексивных процессов личности обращались как отечественные (К.А. Абульханова, Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, Л.С. Выготский, И.М. Войтик, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, А.А. Деркач, В.П. Зинченко, С.Л.Рубинштейн), так и зарубежные (А. Буземан, М. Вудкок, Д. Дернер, М. Келлер, М. Кеплинг, М. Мэнтей, Ж. Пиаже, Р. Росса, Д. Френсис, Р. Холленд, Д. Шон, М. Экенберг) исследователи

Изучение рефлексии осуществляется во многих направлениях: рефлексия в контексте мыслительных процессов (Н.Г. Алексеев, А.З. Зак, И.Н. Семёнов и др.); генетическое направление исследования рефлексии (В.В. Барцалкина, Ю.В. Громыко, Н.И. Люрья, В.И. Слободчиков); рефлексия в контексте коммуникации (А.А. Бодалёв, Ю.А. Кулюткин, В.И. Сосновский и др.); рефлексия в деятельностном аспекте (О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, А.А. Тюков, Г.П. Щедровицкий и др.); рефлексия личности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский и др.); рефлексия творчества (Ч.М. Гаджиев, Я.А. Пономарёв, С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов и др.); педагогическое направление исследования рефлексии (О.С. Анисимов, А.З. Зак, А.В. Захарова); рефлексия как механизм самопознания и самопонимания (В.В. Знаков).

В целом, рефлексия понимается как способность личности к самонаблюдению, анализу собственных действий, состояний и их причин, переосмыслению своего опыта [2, с. 112]. Она позволяет человеку сознательно регулировать свое поведение, управлять эмоциональными состояниями, находить конструктивные способы решения трудных ситуаций и извлекать уроки из неудач. В контексте образовательной деятельности рефлексия помогает студенту осознать свои учебные стратегии, перераспределить ресурсы, переформулировать цели и тем самым снизить уровень стресса.

Несмотря на теоретическое обоснование потенциальной роли рефлексии как антистрессового ресурса, эмпирических исследований, непосредственно изучающих ее связь с синдромом эмоционального выгорания в студенческой популяции, недостаточно.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязи между уровнем рефлексии и выраженностью симптомов эмоционального выгорания у студентов.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе гуманитарного факультета Витебского филиала Международного университета «МИТСО», специальность «правоведение». Выборку составили 50 студентов в возрасте от 18 до 22 лет (35 девушек и 15 парней), обучающихся на 2-3 курсах.

Для диагностики были использованы: методика «Диагностика уровня рефлексивности» (А.В. Карпова), которая направлена на изучение уровня развития рефлексивных способностей. Содержит 27 утверждений, с которыми испытуемый должен выразить свою степень согласия. Суммарный балл позволяет определить уровень рефлексивности: низкий, средний или высокий; методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко), что позволяет изучить выраженность трех фаз выгорания: «напряжение», «резистенция» (сопротивление) и «истощение», а также входящих в них симптомов.

Обработка данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS 23.0, методов описательной статистики и корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона).

Результаты и их обсуждение. Первичный анализ данных показал, что 64% опрошенных студентов (32 человека) имеют повышенный или высокий уровень эмоционального выгорания. Наиболее выраженными оказались симптомы фазы «напряжение», такие как «переживание психотравмирующих обстоятельств» и «тревога и депрессия». Фаза «резистенция» проявлялась в «неадекватном избирательном эмоциональном реагировании» и «редукции профессиональных обязанностей» (в данном контексте – учебных). Фаза «истощение» была менее выражена, но присутствовала у 12% респондентов.

По результатам диагностики рефлексивности выборка распределилась следующим образом: низкий уровень рефлексивности выявлен у 14 человек (28%), средний уровень – у 24 человек (48%), высокий уровень – у 12 человек (24%).

Далее был проведен корреляционный анализ между показателем общего уровня рефлексивности и показателями фаз эмоционального выгорания (таблица1).

Таблица 1 – Взаимосвязь между уровнем рефлексивности и фазами эмоционального выгорания

Показатель	Рефлексивность	Фаза «Напряжение»	Фаза «Резистенция»	Фаза «Истощение»	ОУЭВ
Рефлексивность	1	-0,58*	-0,52*	-0,61*	-0,63*
Фаза «напряжение»	-0,58*	1	0,76*	0,69*	0,89*
Фаза «резистенция»	-0,52*	0,76*	1	0,72*	0,91*
Фаза «истощение»	-0,61*	0,69*	0,72*	1	0,90*
ОУЭВ	-0,63*	0,89*	0,91*	0,90*	1

*Примечание** – корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$*

Проведенный корреляционный анализ выявил систематическую и статистически значимую обратную связь между уровнем рефлексивности и всеми аспектами эмоционального выгорания. Это позволяет сделать следующие выводы: общий показатель эмоционального выгорания (ОУЭВ) демонстрирует сильную отрицательную корреляцию с уровнем рефлексивности ($r = -0,63$). Это означает, что рефлексия является интегральным фактором, который в значительной степени определяет вариативность в подверженности студентов синдрому выгорания в целом.

Обнаружена умеренная отрицательная корреляция связь с фазой «напряжение» ($r = -0,58$). Это свидетельствует о том, что студенты с высоким уровнем рефлексивности лучше справляются с первоначальным стрессом. Они способны раньше распознать у себя признаки тревоги, переживания психотравмирующих обстоятельств

и предпринять действия для их устранения или снижения их воздействия, не допуская накопления стресса.

Выявлена умеренная отрицательная корреляция связь с фазой «резистенция» (r = -0,52). Данная фаза характеризуется неадекватным эмоциональным реагированием и редукцией профессиональных (учебных) обязанностей. Обратная связь с рефлексивностью указывает на то, что рефлексирующие студенты реже прибегают к деформациям в общении и неосознанному упрощению учебных задач. Рефлексия выступает как внутренний контролер, помогающий сохранять адекватные эмоциональные и профессиональные стандарты.

Наблюдается сильная отрицательная корреляция связь с фазой «истощение» (r = -0,61). Это ключевой результат, который показывает, что рефлексия наиболее эффективно защищает от финальной, самой деструктивной стадии выгорания – эмоциональной и психической опустошенности. Студенты, склонные к самоанализу, обладают лучшим доступом к своим внутренним ресурсам, умеют их восстанавливать и, следовательно, в меньшей степени подвержены полному истощению.

Выявленные результаты находят свое объяснение через регуляторную функцию рефлексии, а именно рефлексирующий студент способен:

1. Своевременно осознавать свое эмоциональное состояние: замечает первые признаки усталости, раздражения или тревоги, что не позволяет негативным переживаниям накапливаться и переходить в хроническую форму [3, с. 91].

2. Анализировать причины стресса: может идентифицировать конкретные факторы (например, чрезмерный объем заданий, конфликт в группе, неясность требований преподавателя), провоцирующие стресс, что делает возможным целенаправленное воздействие на них.

3. Производить конструктивную переоценку ситуации: рефлексия позволяет находить новые смыслы в учебной деятельности, видеть в трудностях вызов и возможность для роста, а не непреодолимое препятствие;

4. Эффективно планировать и саморегулироваться: рефлексивная личность лучше управляет своим временем и ресурсами, осуществляет переключение между видами деятельности, использует методы психологической саморегуляции, что препятствует переходу от фазы «напряжение» к фазам «резистенция» и «истощение».

Эмпирические данные согласуются с результатами современных исследований, указывающих на то, что развитие личностных ресурсов, в том числе рефлексивности, является ключевым фактором психологического благополучия студентов в образовательной среде [4, с. 18]. Рефлексия выступает не просто как когнитивная способность, а как интегральный личностный ресурс, обеспечивающий устойчивость к академическому стрессу.

Заключение. Таким образом, проведенное эмпирическое исследование подтверждает, что, рефлексивность является значимым личностным ресурсом противодействия эмоциональному выгоранию у студентов.

Результаты работы имеют важное практическое значение для системы высшего образования. Развитие рефлексивных навыков должно рассматриваться как ключевое направление психологической профилактики эмоционального выгорания в студенческой среде. Это может быть реализовано через:

– внедрение в учебный процесс специальных тренинговых курсов, направленных на развитие самопознания, навыков саморегуляции и рефлексивного анализа;

– интеграцию рефлексивных практик (ведение рефлексивных дневников, разбор кейсов, проведение супервизий учебных трудностей, методы командной рефлексии) в рамках различных академических дисциплин [5, с. 56];

– обучение студентов когнитивно-поведенческим техникам, которые развивают способность осознанного управления своими мыслями и эмоциями, что является практическим приложением рефлексии.

Перспективы дальнейших исследований могут заключаться в изучении влияния разных типов рефлексии (системной, личностной, ситуативной) на компоненты выгорания, а также в разработке и апробации целенаправленной программы развития рефлексивности для снижения уровня эмоциональной дезадаптации у студентов.

Список использованной литературы:

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2019. – 234 с.

2. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – 421 с.

3. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2020. – 280 с.

4. Рассказова, Е.И. Копинг-поведение и психологическое благополучие студентов в период экзаменационной сессии / Е.И. Рассказова, А.Б. Хромов // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 2. – С. 13–23.

5. Щедровицкий, Г.П. Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий. – М.: Касталь, 2018. – 415 с.

Стадник П.А.
магистрант,
stadnikpolina@icloud.com
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.923:37.015.3

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Статья представляет результаты комплексного исследования проблемы буллинга в студенческой среде педагогического колледжа. На выборке из 80 студентов 1-2 курсов применен комплекс диагностических методик, выявлены структурные компоненты и детерминанты буллинга. Разработана и апробирована многоуровневая программа профилактики, включающая развитие интеллектуальной и эмоциональной рефлексии. Установлена статистически значимая положительная динамика основных показателей.

Ключевые слова: рефлексия, интеллектуальная рефлексия, эмоциональная рефлексия, буллинг, безопасная образовательная среда, педагогический колледж, профилактика.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL REFLECTION AS A CONDITION FOR PREVENTING BULLYING IN THE STUDENT ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL COLLEGE

The article presents the results of a comprehensive study of the problem of bullying in the student environment of a pedagogical college. On a sample of 80 first- and second-year students, a set of diagnostic methods was used, and the structural components and determinants of bullying were identified. A multi-level prevention program has been developed and tested, including the development of intellectual and emotional reflection. Statistically significant positive dynamics of the main indicators have been established.

Keywords: reflection, intellectual reflection, emotional reflection, bullying, safe educational environment, pedagogical college, prevention.

Введение. Актуальность проблемы буллинга в образовательных учреждениях обусловлена его деструктивным влиянием на психологическое благополучие и академическую успеваемость всех участников образовательного процесса. Согласно современным исследованиям, в различных образовательных учреждениях с различными формами буллинга сталкиваются от 15 до 25% обучающихся [1]. Особую социальную значимость про-

блема приобретает в учреждениях педагогического профиля, где будущие педагоги не только формируют профессиональные компетенции, но и развивают личностные качества, необходимые для создания психологически безопасной образовательной среды. Теоретической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых, рассматривающих буллинг как комплексное социально-психологическое явление (Д. Ольвеус [2], И.А. Фурманов [3], С.В. Кривцова [4]). Цель исследования – разработка и апробация комплексной программы профилактики буллинга, направленной на развитие профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе Минского городского педагогического колледжа в период с сентября по декабрь 2025 года. В исследовании приняли участие 80 студентов 1-2 курсов в возрасте 16-18 лет, что составило репрезентативную выборку от общего контингента обучающихся. Для решения поставленных задач был применен комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ научной литературы, психодиагностическое тестирование, формирующий эксперимент, методы математической статистики.

Диагностический комплекс включал: методику диагностики склонности к буллингу А.А. Реана, опросник кибербуллинга С.Г. Елизарова, методику изучения социально-психологического климата А.Ф. Фидпер, шкалу виктимизации О.А. Кравцовой, диагностику уровня эмпатии В.В. Бойко, авторскую анкету для выявления особенностей рефлексивных процессов. Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета SPSS 23.0 с применением t-критерия Стьюдента для зависимых выборок, корреляционного, факторного и регрессионного анализа.

Результаты и их обсуждение. Первичная диагностика выявила ограниченную, но структурно сложную распространенность буллинга в студенческой среде. Анализ распределения социальных ролей в ситуациях буллинга (n=80) показал следующую картину: активные агрессоры – 4%, пассивные агрессоры – 8%, наблюдатели – 62%, жертвы – 6%, защитники – 20%. Высокий процент наблюдателей (62%) свидетельствует о необходимости развития рефлексивной позиции и социальной ответственности.

Качественный анализ позволил идентифицировать три основных паттерна буллинга: вербальная агрессия (45% случаев), социальная изоляция (35%) и инструментальный буллинг (20%). Для каждого паттерна были выявлены специфические особенности проявления и детерминанты.

Исследование кибербуллинга показало следующие результаты: 22% студентов сталкивались с оскорблениями в чатах, 15% – с распространением слухов, 8% – с созданием фейковых страниц. Выявлена положительная корреляция между вовлеченностью в кибербуллинг и низким уровнем цифровой грамотности ($r = 0,48$, $p < 0,01$).

Корреляционный анализ выявил статистически значимые связи средней силы между склонностью к буллингу и уровнем эмпатии ($r = -0,42$, $p < 0,01$), психологическим климатом ($r = -0,38$, $p < 0,01$) и академической успеваемостью ($r = -0,35$, $p < 0,05$). Множественный регрессионный анализ показал, что совокупность четырех предикторов (уровень эмпатии, психологический климат, цифровая грамотность и социальный статус) объясняет 45,2% дисперсии склонности к буллингу ($R^2 = 0,452$, $F(4,75) = 12,45$, $p < 0,001$).

На основе полученных данных была разработана и апробирована комплексная программа профилактики буллинга «Безопасный колледж», включающая три взаимосвязанных блока: диагностический, профилактический и коррекционно-развивающий. Программа направлена на развитие интеллектуальной рефлексии (анализ причин и последствий буллинга, проектирование стратегий педагогического вмешательства, решение кейсов) и эмоциональной рефлексии (развитие эмпатии, идентификация и регуляция эмоций в конфликтных ситуациях, формирование навыков эмоциональной саморегуляции).

Сравнительный анализ показателей до и после реализации программы показал статистически значимые положительные изменения по всем основным параметрам. Показатели до и после программы соответственно: склонность к буллингу ($2,1 \pm 0,6$ и $1,7 \pm 0,5$, $p < 0,05$),

уровень эмпатии (26,3 ± 3,2 и 28,8 ± 2,8, $p < 0,05$), психологический климат (3,5 ± 0,4 и 3,9 ± 0,3, $p < 0,05$), количество зарегистрированных случаев буллинга (12 и 9, $p < 0,05$).

Заключение. Проведенное комплексное исследование позволило установить структурные особенности и детерминанты буллинга в студенческой среде педагогического колледжа. Выявленная ролевая структура буллинга с преобладанием наблюдателей (62%) подтверждает необходимость целенаправленного развития рефлексивной позиции у будущих педагогов. Апробация программы «Рефлексивная безопасность», направленной на развитие интеллектуальной и эмоциональной рефлексии, продемонстрировала ее статистически значимую эффективность, выразившуюся в снижении случаев буллинга на 25% и улучшении психологического климата на 15%.

Полученные результаты позволяют сформулировать практические рекомендации для администрации образовательного учреждения, включающие: внедрение системы регулярного мониторинга психологического климата, создание службы психолого-педагогического сопровождения, организацию супервизии для кураторов учебных групп. Для преподавателей целесообразно интегрировать развитие рефлексивных навыков в учебный процесс через анализ педагогических ситуаций и решение профессиональных кейсов.

Апробация программы «Безопасный колледж» продемонстрировала ее статистически значимую эффективность, выразившуюся в существенном снижении случаев буллинга и улучшении психологического климата в студенческих группах. На основе полученных результатов сформулирован комплекс практических рекомендаций для администрации образовательного учреждения, предполагающий внедрение системы регулярного мониторинга и создание многоуровневой системы поддержки студентов. Для кураторов учебных групп целесообразно осуществлять целенаправленное развитие эмпатии через тренинговые программы и использовать выявленные предикторы для раннего выявления групп риска. Преподавателям рекомендуется интегрировать развитие социально-эмоциональных навыков в учебный процесс и применять дифференцированный подход с учетом специфики различных паттернов буллинга.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой дифференцированных подходов к профилактике буллинга с учетом гендерных особенностей и специфики различных направлений подготовки в учреждениях ССО, а также изучением долгосрочных эффектов реализации профилактических программ.

Организационные мероприятия должны включать внедрение целевой программы профилактики в учебный план, создание службы психологической поддержки и организацию регулярного повышения квалификации педагогов. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой дифференцированных подходов к профилактике буллинга с учетом гендерных особенностей и специфики различных направлений подготовки в учреждениях СПО, а также изучением долгосрочных эффектов реализации профилактических программ. Полученные результаты подтверждают эффективность комплексного подхода к созданию безопасной образовательной среды и могут быть успешно применены в практике работы учреждений среднего профессионального образования.

Список использованной литературы:

1. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск: Белларусь, 1996. – 192 с.

2. Olweus, D. Bullying at school: what we know and what we can do / D. Olweus. – Oxford: Blackwell, 1993. – 140 p.

3. Кривцова, С.В. Восстановительная культура взаимоотношений в школе / С.В. Кривцова. – М.: Класс, 2019. – 256 с.

4. Елизаров, С.Г. Кибербуллинг: природа, формы проявления, стратегии профилактики / С.Г. Елизаров // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 2. – С. 63–74.

Фёдорова М.Г.
директор,
vog-ckroir@yandex.by
Радкевич Т.Ю.
заместитель директора по основной деятельности,
Radkevich1@yandex.ru
ГУО «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения
и реабилитации», г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 37.013.42:364.4-055.5-053.2-056.26:37.064.1

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОКАЗАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЗАКОННЫМ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕРЕЗ РАБОТУ РОДИТЕЛЬСКОГО КЛУБА

Статья посвящена проблеме поиска путей совершенствования оказания педагогической поддержки законным представителям детей с особенностями психофизического развития, выделению условий эффективного функционирования родительского клуба в учреждении образования.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), педагогическая поддержка, участники образовательного процесса, потребности, родительский клуб.

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF PROVIDING PEDAGOGICAL SUPPORT TO LEGAL REPRESENTATIVES OF CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT DIFFICULTIES THROUGH THE PARENT CLUB

The article is devoted to the problem of finding ways to improve the provision of pedagogical support to legal representatives of children with special needs, and highlighting the conditions for the effective functioning of a parent club in an educational institution.

Keywords: children with special needs, pedagogical support, participants in the educational process, needs, parent club.

Введение. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании одним из основных требований к организации образовательного процесса является обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся и оказания им психологической помощи (статья 83) [1]. Это гарантирует право ребенка и его законных представителей на необходимую консультативную, информационно-разъяснительную помощь, осуществление психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Сегодня важной задачей учреждения образования является налаживание партнерских отношений с семьями обучающихся и между всеми участниками образовательного процесса. Поэтому актуальной задаче й выступает поиск путей совершенствования и эффективных форм оказания педагогической поддержки законным представителям детей с особенностями психофизического развития.

Материал и методы. Использовался системный анализ педагогической, психологической, методической литературы по изучаемой проблеме; передовой опыт в организации сотрудничества с родителями в учреждениях образования Витебской области; опыт функционирования родительского клуба на базе государственного учреждения образования «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения

и реабилитации» (далее – областной ЦКРОиР); анализ результатов анкетирования родителей, проведенного в областном ЦКРОиР.

Результаты и обсуждение. Современные исследователи выделяют различные факторы семейного воспитания детей, в том числе детей с ОПФР, с инвалидностью, оказывающие влияние на становление личности ребенка: индивидуальные особенности родителей, характер детско-родительских отношений, родительские позиции, педагогическая компетентность родителей (Л.Н. Галигузова, Т.А. Егорова, С.Д. Забрамная, А.И. Захаров, И.Ю. Левченко, С.Ю. Мещерякова, Р.Ж. Мухамедрахимов, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева, Э.Г. Эйдемиллер и др.).

Семья представляет собой подсистему более крупных систем – расширенной семьи, группы, общества в целом и испытывает на себе их воздействие, и наоборот. Взаимодействие с этими более крупными системами определяет самооценку, правила семьи, образ жизни семьи.

В семейно центрированной модели основная ценность – семья как наилучшая среда для развития ребенка. В семье наиболее полно могут реализовываться потребности ребенка на развитие, в семье ребенку предоставляется больше возможностей для доступа к социальным правам. Семья рассматривается как сложная система, члены которой взаимодействуют друг с другом и с окружающим миром. Специалистами признается самоценность семьи и многообразие семейных форм.

Отклонения в развитии ребенка оказывают влияние на всех членов семьи, возникает риск ее разрушения. Сообщение диагноза ребенка вызывает у родителей шок, личностную дезинтеграцию и другие переживания, характерные для посттравматического стрессового расстройства. У многих взрослых происходит эмоциональное выгорание (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений) [2]. В свете вышесказанного крайне важно изменение системы ценностных ориентаций каждого из родителей ребенка с ОПФР, с инвалидностью для преодоления их социальной дезадаптации. Поэтому объектом комплексной помощи становится вся семья, а целью – ее сохранение.

От умело организованной первоначальной работы зависит, сложатся ли партнерские отношения между учреждением образования и родителями, станут ли последние равноправными участниками образовательного процесса.

Родители участвуют в создании адекватного потребностям детей образовательного пространства, в непосредственном структурно-содержательном моделировании учебно-воспитательного процесса. Родители учатся оказывать помощь детям в выполнении домашних заданий, управлять их и своим эмоциональным состоянием, адаптировать ребенка к окружающей среде и готовить к самостоятельной жизни. Результатом является формирование у родителей реального образа ребенка, предъявление детям адекватных их возможностям требований, создание в семье положительного микроклимата. Психолого-педагогическая культура родителей повышается. Родители учатся взаимодействовать со своими детьми, корригировать их эмоциональную сферу, управлять поведением, снимать страхи, проявления агрессии и т. д.

Грамотно выстроенная работа учреждения образования с родителями приводит к формированию у них убеждений, что они не должны уповать на чудодейственную помощь специалистов. Многое зависит от их деятельной позиции, от умения действовать профессионально грамотно, не опускать руки перед трудностями, а находить резервы, открывая новые возможности у себя и ребенка.

Таким образом, работа учреждения образования с родителями ведется по двум главным направлениям: помощь детям в получении образования и в сохранении, укреплении их психосоматического здоровья.

Формы взаимодействия учреждения образования и семьи разнообразны. Это могут быть: консультативно-коррекционные занятия, семинары, тренинги, беседы, родитель-

ские собрания, индивидуальные консультации специалистов и педагогов, тематические консультации, «Школа молодого родителя» и др.

Все эти формы работы с родителями базируются на следующих принципах: систематичность проведения; целевое планирование мероприятий; тематическая связь с родительскими запросами; ориентированность на конечную цель; учет родительских социально-психологических установок и их коррекция в ходе взаимодействия; наличие конкретного исполнителя и специалиста, ответственного за их проведение.

Одной из эффективных форм работы педагогов с родителями в условиях учреждения образования выступает родительский клуб.

Приведем в качестве примера систему работы родительского клуба в областном ЦКРОиР, на базе которого функционирует областной ресурсный центр по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра и в котором (по состоянию на 15.09.2025 года) получают коррекционно-педагогическую помощь 44 ребенка данной нозологической группы.

Родительский клуб в областном ЦКРОиР функционирует на протяжении пяти лет. Практика его деятельности показала, что важно проводить данную работу системно, комплексно и планомерно с включением активных форм работы с родителями.

Родительский клуб представляет собой группу поддержки для родителей детей с инвалидностью, с ОПФР, которые объединяются для обмена опытом, получения информации и поддержки друг друга.

Основными целями таких клубов являются: обеспечение информационной поддержки, формирование сообщества, развитие навыков взаимодействия с детьми.

Ежегодно в областном ЦКРОиР осуществляется планирование деятельности родительского клуба с заседаниями, в которые включаются:

- обсуждение актуальных вопросов, касающихся обучения и воспитания детей с ОПФР,
- интерактивные формы работы,
- мастер-классы,
- демонстрация положительных результатов в работе с детьми с ОПФР,
- индивидуальное консультирование,
- практические упражнения,
- диалоговые обсуждения проблемных вопросов и др.

Заседаний планируется не менее трех на протяжении учебного года.

Основными этапами проведения заседания родительского клуба в областном ЦКРОиР являются:

1. Организационный момент, в процессе которого осуществляется:
- знакомство с планом проведения заседания,
- установление доверительных и доброжелательных отношений, создание эмоционально комфортной обстановки.

2. Основной этап заседания, в процессе которого реализуется проведение мероприятия с использованием вышеперечисленных форм и обязательным включением диалога между педагогами и родителями.

3. Заключительный этап, включающий в обязательном порядке рефлексию проведенного мероприятия и выявление запросов родителей для планирования следующего заседания.

4. Индивидуальная работа с родителями.

Планирование заседаний родительского клуба осуществляется на основании анализа ежегодного анкетирования родителей детей с ОПФР, с инвалидностью, посещающих коррекционные занятия в областном ЦКРОиР.

Для определения всех составляющих реабилитационной среды важно провести исследование потребностей родителей как участников образовательных отношений, которые несут ответственность за обучение, воспитание и реабилитацию своих детей [3].

Так, нами разработана анкета «Удовлетворенность оказанием ребенку коррекционно-педагогической помощи педагогами областного ЦКРОиР». Она была разработана с целью реализации личностно-ориентированного и гуманистического подхода к детям и родителям (Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина [4], В.В. Ткачева [5]) и включает в себя вопросы, связанные с: оказанием психологической помощи; информированием и методической поддержкой, удовлетворением индивидуальных особых образовательных потребностей ребенка в условиях учреждения образования.

Заключение. Как показывает практика, в процессе осуществляемой практической деятельности по работе родительского клуба эффективными являются следующие условия его функционирования.

1. Диагностическая основа планирования заседаний родительского клуба с учетом запросов законных представителей детей с ОПФР, с инвалидностью на оказание им педагогической поддержки.

2. Включение диалогических форм реализации мероприятий заседаний родительского клуба.

3. Использование интерактивных методов и активных форм работы с родителями.

4. Планирование и реализация совместной групповой работы, направленной на сплочение родительской общественности и укрепление их сотрудничества с педагогами.

5. Включение информационно-профилактической работы; материалов, направленных на повышение уровня развития родительской компетентности и максимальной реализации запросов законных представителей детей с ОПФР, с инвалидностью на оказание им педагогической поддержки.

6. Демонстрация положительных достижений в развитии детей.

7. Приглашение квалифицированных специалистов для участия в заседании родительского клуба (в соответствии с запросами законных представителей детей с ОПФР, с инвалидностью).

8. Организация рефлексивной деятельности, направленной на выявление эффективности проведения заседания, удовлетворения запросов, выявление качества оказания педагогической поддержки.

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: 07.10.2025.

2. Ткачева, В. В. Технологии психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями развития / В. В. Ткачева. – М. : УМК «Психология», 2006. – 320 с.

3. Вечканова, И. Г. Потребности родителей во взаимодействии с педагогами при создании реабилитационной среды в образовательной организации для дошкольников с ОВЗ / И.Г. Вечканова. // Научное мнение (психолого-педагогические и юридические науки). – Санкт-Петербург, 2016. – № 6. – С. 120-124.

4. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Е. М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М. : Владос, 2003. – 408 с.

5. Ткачева, В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: психокоррекция / В.В. Ткачева. – М. : Книголюб, 2007. – С. 10.

Фибих А.А.
ассистент,
annafibikh@yandex.ru
ФБГОУ ВО «Псковский государственный университет»,
г. Псков, Российская Федреация

УДК 159.9.075

ИССЛЕДОВАНИЕ ГРУПП СТУДЕНТОВ ПО СХОДСТВУ ХАРАКТЕРИСТИК КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ И ИХ ОТНОШЕНИЯ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Статья посвящена проблеме группы студентов, наиболее склонных к возникновению трудностей в процессе дистанционного обучения путем группирования по сходству характеристик когнитивных стилей и их отношения к дистанционному обучению. Проведенное исследование с применением кластерного анализа позволило установить, что наибольшие затруднения в ситуации дистанционного обучения возникают у студентов с преобладанием креативности, интуитивности, ригидности познавательного контроля, синтетичности, а также студентов с высокой выраженностью потребности в личном общении.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студенты, когнитивные стили, отношение, группы.

A STUDY OF GROUPS OF STUDENTS ON THE SIMILARITY OF CHARACTERISTICS OF COGNITIVE STYLES AND THEIR RELATIONSHIP TO DISTANCE LEARNING

The article is devoted to the problem of the group of students who are most prone to difficulties in the process of distance learning by grouping according to the similarity of characteristics of cognitive styles and their relationship to distance learning. The conducted research using cluster analysis allowed us to establish that the greatest difficulties in the situation of distance learning arise among students with a predominance of creativity, intuitiveness, rigidity of cognitive control, synthetics, as well as students with a high need for personal communication.

Keywords: distance learning, students, cognitive styles, attitudes, groups.

Введение. В настоящее время дистанционный формат обучения прочно закрепился в современном образовании. Особенно это заметно в высшей школе. В период пандемии covid-19 сложилась уникальная ситуация, когда обучение массово было переведено в дистанционный формат в короткие сроки. Эпидемиологические ограничения давно сняты, но дистанционный формат обучения за этот период смог уверенно закрепиться в образовании, и применяется повсеместно как дополнение к традиционному формату обучения, а иной раз и самостоятельно. Опыт продолжительного периода вынужденного дистанционного обучения продолжает осмысляться в научных публикациях. Так исследователи продолжают составлять все более полные списки преимуществ и недостатков дистанционного обучения, которые не могли быть выявлены без накопленного уникального опыта [1]. Продолжительное массовое дистанционное обучение позволило лучше изучить его особенности, том числе роль когнитивных стилей в дистанционном обучении. Когнитивные стили активно изучались такими исследователями, как А.М. Холодная, Дж. Каган, Г. Виткин и др. Однако в данных исследованиях когнитивные стили изучались в контексте традиционного очного обучения, а также они связываются преимущественно с успешностью обучения. Так, например, преобладание когнитивного стиля «поленезависимость» связывается с хорошей успеваемостью в обучении, преобладанием внутренней мотивацией и склонностью к структурированию текста. Другой когнитивный стиль – рефлексивность взаимосвязан с более длительным

выполнением заданий при одновременном уменьшении количества ошибок. [2] Это в свою очередь обуславливает существование проблемы согласованности когнитивного стиля ученика и методов обучения. Данная проблема остается актуальной и при дистанционном обучении. Мы же в своем исследовании ставим целью рассмотреть взаимосвязи между когнитивными характеристиками студентов и их отношением обучению в дистанционном формате. Полученный богатый опыт дистанционного обучения позволил исследовать отношение студентов к обучению в дистанционном формате. В одном из исследований, студенты отмечают, что столкнулись со следующими сложностями при обучении в дистанционном формате: недостаток обратной связи от преподавателя, технические сложности, а также чрезмерные объемы информации [3]. Также существуют и исследования, изучавшие успешность обучения в дистанционном формате: по результатам одного из них, студенты, обучавшиеся в традиционном формате, приобрели за период обучения больше профессиональных навыков, чем проходившие обучение дистанционно [4]. Таким образом, целью нашего исследования является выделение групп студентов по сходству характеристик когнитивных стилей и их отношения к дистанционному обучению.

Материал и методы. Для достижения цели исследования были применены следующие методы и методики: «Оценка рефлексивности-импульсивности личности» (Дж. Каган); «Включенные фигуры» (Г. Виткин); «Стилевые параметры обучения» (Б. Соломан, Р. Фелдер); «Тип мышления» (Дж. Брунер); «Струп тест» (Дж.Р. Струп, адаптация Т.П. Зинченко, А.А. Фрумкин); Шкала «Синтез/анализ» (Реббек Л).), анкета «Отношение студентов к дистанционному обучению» (Н.Б. Парфенова, Е.А. Митицина, А.А. Бизяева)), метод математико-статистической обработки данных (факторный анализ, кластерный анализ). Данные методики, за исключением анкеты, были проведены с помощью психодиагностической экспертной системы «Psychometric Expert». Анализ результатов производился с использованием SPSS Satistics 22,5 for Windows.

Респондентами выступили студенты 2–3 курсов Псковского государственного университета в количестве 63 человек, имевшие опыт дистанционного обучения не менее 3-х месяцев в виде асинхронного взаимодействия через систему Moodle, а также онлайн лекций и семинаров на различных платформах видеоконференций.

Результаты и их обсуждение. С целью разделения испытуемых на однородные группы был проведен кластерный анализ, по результатам которого было выделено 4 кластера. Рассмотрим каждый из них подробнее.

В первый кластер вошло 55,55% респондентов (35 человек), и он отличается средней выраженностью всех характеристик когнитивных стилей и отношения студентов к дистанционному обучению.

Второй кластер включил в себя 7,9% респондентов (5 человек). Он отличается высокой склонностью к рефлексивности и поленезависимости, образному мышлению, тенденцией к высокой выраженности креативности и интуитивности, но в тоже время тенденцией к низкой выраженности синтетичности (что, напротив, означает выраженность аналитичности). Также для данного кластера характерна высокая значимость взаимной поддержки одногруппников и сильная выраженность негативных эмоциональных состояний и использование неконструктивных стратегий преодоления стрессовых ситуаций. При этом для них свойственна тенденция к высокой выраженности размывания границ личного и рабочего времени, трудностей тайм-менеджмента, значимости управления собственным учебным процессом, возможности для недобросовестного выполнения письменных заданий, а также склонности к конструктивным стратегиям преодоления стрессовых ситуаций. В то же время присутствует тенденция к низкой значимости формальности обучения, тенденции к низкой комфортности использования технологий дистанционного обучения, а также к низкой выраженности сомнений в полезности получаемых знаний и качестве образования.

Третий кластер включил в себя 33,33% респондентов (21 человек). Он отличается тенденцией к высокой выраженности потребности в личном общении и тенденцией

к низкой выраженности использования конструктивных стратегий преодоления стрессовых ситуаций.

Четвертый кластер включил в себя 3,17% респондентов (2 человека). Он характеризуется высокой выраженностью ригидности познавательного контроля и склонности к синтезу, креативностью и интуитивностью, а также тенденцией к высокой выраженности синтетичности. Также для него свойственна высокая значимость необходимости технического оснащения и возможности для недобросовестного выполнения письменных заданий, высокая комфортность использования технологий дистанционного обучения. Вместе с тем присутствует высокая выраженность трудностей и трений с преподавателями, тенденции к высокой выраженности потребностей в личном общении и внешней направленности при решении трудных ситуаций. Также характерна высокая выраженность трудностей при самостоятельной работе и самоорганизации, тенденции к высокой выраженности трудностей в технической организации дистанционного обучения и тайм-менеджмента. Свойственна высокая выраженность сомнений в полезности получаемой информации и качестве образования, страха совершить ошибку и потребность в обратной связи, а также тенденции к высокой выраженности негативных эмоциональных состояний и неконструктивных стратегий преодоления стрессовых ситуаций. При этом отмечается тенденция к низкой выраженности общения и взаимопонимания, низкая выраженность взаимной поддержки одногруппников и сохранения оптимизма, погружения в привычные виды деятельности.

Таким образом, по результатам кластерного анализа мы можем сделать вывод, что больше половины респондентов составляют группу с преобладанием средних показателей характеристик когнитивных стилей и отношения к дистанционному обучению. Также на примере второго кластера подтверждаются полученные ранее результаты о связи склонности студентов к рефлексивности и поленезависимости и значимости для них возможностей недобросовестного выполнения письменных заданий в процессе дистанционного обучения. В этом же кластере, а также в четвертом кластере можно видеть подтверждение связи креативности и интуитивности студентов и их склонности к негативным эмоциональным состояниям в ситуации обучения дистанционно и к неконструктивным стратегиям преодоления стрессовых ситуаций. Кроме того, в четвертом кластере подтверждается связь преобладания у студентов синтетичности и значимости технического оснащения дистанционного обучения.

Заключение. Итак, основываясь на полученных результатах можно выделить следующие группы студентов, наиболее склонных к возникновению трудностей в процессе дистанционного обучения, нуждающихся в дополнительном сопровождении: студенты с преобладанием креативности, интуитивности, ригидности познавательного контроля, синтетичности, студенты с высокой выраженностью потребности в личном общении. Данные результаты могут учитываться при разработке и совершенствовании дистанционных образовательных программ.

Список использованной литературы:

1. Крашенинникова, Н.Г. Дистанционное обучение в вузе: преимущества, недостатки, опыт использования / Н.Г. Крашенинникова, С.Я. Алибеков, Е.В. Алибекова // Современные проблемы технического образования: материалы XXV Всероссийской научно-методической конференции, Йошкар-Ола, 28–29 марта 2025 года. – Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2025. – С. 103-106.

2. Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: учебное пособие / М. А. Холодная. – Москва, Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 304 с.

3. Тихомирова, Л. Ф. Отношение студентов педагогического вуза к дистанционному обучению / Л.Ф. Тихомирова // Социально-политические исследования. – 2023. – № 3(20). – С. 137-151.

4. Golovkina, M.V.A Comparative Analysis of the Effectiveness of Distance and Traditional Learning Technologies in Universities / M. V. Golovkina // Modern Education, 2024. – No. 1. – P. 48-58.

Хлебникова Н.В.
психолог, нейропсихолог, преподаватель психологии
natalia.kh26@yandex.ru
НОУ ЕКУБИП, г. Ессентуки, Российская Федерация

УДК 159.9(091)(470)“19”

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

Статья посвящена проблеме развития интеллектуальной и эмоциональной рефлексии у обучающихся: современные подходы и практические решения. В статье рассматриваются современные подходы к формированию интеллектуальной и эмоциональной рефлексии у обучающихся. Анализируются ключевые механизмы метапознания, особенности нейропсихологического созревания функций саморегуляции, а также роль эмоциональной осознанности в учебном процессе. Описаны практические методы, основанные на данных когнитивной психологии, КПТ-модели и нейропсихологическом подходе. Представлены эффективные инструменты для педагогов и психологов, включающие рефлексивные карты, техники эмоциональной регуляции, упражнения для развития метапознания и нейродидактические методы.

Ключевые слова: рефлексия, интеллектуальная рефлексия, эмоциональная рефлексия, метапознание, нейропсихология, саморегуляция, образовательная среда.

DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL AND EMOTIONAL REFLECTION IN STUDENTS: MODERN APPROACHES AND PRACTICAL SOLUTIONS

The article examines modern approaches to developing intellectual and emotional reflection in students. It analyzes major mechanisms of metacognition, neuropsychological foundations of self-regulation, and the role of emotional awareness in learning. Practical methods based on cognitive psychology, CBT models, and neuropsychological frameworks are described. Effective tools for teachers and school psychologists are presented, including reflective maps, emotional regulation techniques, metacognitive training exercises, and neurodidactic methods.

Keywords: reflection, intellectual reflection, emotional reflection, metacognition, neuropsychology, self-regulation, education.

Введение. Современная образовательная среда предъявляет высокие требования к способности обучающихся мыслить гибко, самостоятельно и осознанно. Возрастающий объём информации делает невозможным пассивное усвоение материала: учащемуся необходимо не только запоминать, но и анализировать, сопоставлять, корректировать собственные действия.

Рефлексия – ключевой механизм, обеспечивающий развитие критического мышления, устойчивой самооценки, эмоциональной стабильности и способности к самостоятельному принятию решений.

Традиционно выделяют два взаимосвязанных направления рефлексии:

интеллектуальная рефлексия – анализ способов мышления, ошибок, стратегий решения задач;

эмоциональная рефлексия – осознание, распознавание и регуляция эмоций.

Комплексное развитие обоих направлений является условием формирования зрелой саморегуляции и эффективного учебного поведения.

Материал и методы. В работе использованы:

Анализ когнитивно-психологических исследований, посвящённых метапознанию (работы Дж. Флейвелла, А. Брауна, современных авторов).

Нейропсихологический подход, включающий понимание роли лобных долей в формировании самоконтроля, программирования и оценки действий.

Теории эмоциональной регуляции (J. Gross, L. Barrett) и данные о влиянии эмоциональной осознанности на стрессоустойчивость и учебную мотивацию.

Когнитивно-поведенческая модель СМЭР как инструмент анализа мыслей, эмоций и реакций обучающихся.

Методы педагогической диагностики, включающие рефлексивные карты, игровые упражнения и элементы нейродидактики.

Методы включали теоретический анализ, обобщение практического педагогического опыта и разработку комплекса рефлексивных упражнений.

Результаты и их обсуждение.

1. Когнитивные механизмы и метапознание как основа интеллектуальной рефлексии

Метапознание обеспечивает гибкость мышления, способность планировать свои действия, удерживать учебную цель и корректировать стратегии. Развитие этих функций повышает качество решения учебных задач и формирует зрелость мышления. Рефлексивные вопросы, карты и дневники позволяют ученику перейти от механического выполнения к осознанному анализу.

2. Нейропсихологические аспекты формирования рефлексии

Созревание лобных долей продолжается до 20–25 лет, что делает рефлексию зоной активного развития.

Особое значение имеют: развитие функций программирования, планирование, произвольная регуляция поведения, контроль ошибок. Нейропсихологические упражнения (переключение внимания, координационные задания, «интеллектуальные паузы») усиливают нейронные сети, отвечающие за саморегуляцию.

3. Эмоциональная рефлексия: значение и механизмы

Способность распознавать эмоции снижает тревожность и улучшает учебную вовлечённость. Цветовые шкалы настроения, эмоциональные дневники и техника «СТОП-Кадр» формируют навыки самонаблюдения и аффективной регуляции.

4. Практические методы развития рефлексии.

4.1. Рефлексивные карты

Краткие вопросы после урока помогают учащимся фиксировать изменения в мышлении:

«Что удивило?»

«Какую стратегию я хочу попробовать?»

4.2. Техника «СТОП-Кадр»

Используется при эмоциональных всплесках:

что я чувствую?

где это ощущаю в теле?

что помогает собраться?

Это быстрый способ эмоциональной регуляции.

4.3. Метод анализа ошибок

Ученики рассматривают ошибку как «точку роста», а не повод для самокритики. Анализируются мысль → стратегия → результат.

4.4. Модель СМЭР

Доступна подросткам, помогает осознавать взаимосвязь мыслей, эмоций и поведения.

4.5. Игровые и нейропсихологические упражнения

Включают задания на внимание, работу по инструкции, когнитивные переключения. Они усиливают предфронтальные функции.

5. Роль педагога и психолога

Педагог выступает фасилитатором внутреннего диалога ученика. Важны: безопасность, регулярность рефлексивных практик, индивидуализация подходов.

Заключение. Развитие интеллектуальной и эмоциональной рефлексии является фундаментальным условием формирования самостоятельного, устойчивого и осознанного обучающегося. Интеграция рефлексивных техник в образовательную среду повышает учебную мотивацию, снижает тревожность, формирует гибкость мышления и зрелую саморегуляцию. Рефлексия выступает не дополнительным инструментом, а ключевым компонентом современного образования, определяющим способность ученика адаптироваться в условиях информационной перегрузки и высоких требований.

Список использованной литературы:

1. Flavell, J.H. Metacognition and cognitive monitoring / J.H. Flavell // American Psychologist. – 1979.

2. Brown, A.L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms / A.L. Brown. – NJ: Hillsdale, 1987.

3. Gross, J.J. Emotion regulation: Current status and future prospects / J.J. Gross // Psychological Inquiry. – 2015.

4. Barrett, L.F. How emotions are made / L.F. Barrett. – Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2017.

5. Корнилова, Т.В. Методологические основы психологии / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов. – Москва: Юрайт, 2024.

Худоерко И.В.
магистрант,
ireri@yandex.ru
Лауткина С.В.
доцент, кандидат психологических наук,
lautkina@tut.by
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 616.89.442.6-055.26:159.922.736.3

ПРОЯВЛЕНИЕ НАРЦИССИЧЕСКИХ ЧЕРТ МАТЕРЕЙ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

В статье рассматривается нарциссическое материнство и его влияние на развитие личности ребенка. Описываются отношения нарциссической матери к окружающему миру, ее восприятие себя и других; особенности развития личности ребенка в семье с нарциссическими поведенческими паттернами. Материнская идентичность рассматривается через призму нарциссизма женщины, который выражается в определенных особенностях взаимоотношений с ребенком, в отражении нарциссизма матери в психике ребенка.

Ключевые слова*:* феномен материнства, нарциссическое материнство, идентичность женщины, личность ребенка, детско-родительские отношения.

THE MANIFESTATION OF NARCISSISTIC TRAITS IN MOTHERS AND THEIR INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF THE CHILD'S PERSONALITY

This article examines narcissistic motherhood and its impact on the child's personality development. It describes the narcissistic mother's relationship with the world around her, her perception of herself and others, and the characteristics of the child's personality development in a family with narcissistic behavioral patterns. Maternal identity is examined through the lens of the woman's narcissism, which is expressed in certain characteristics of her relationship with her child and in the reflection of the mother's narcissism in the child's psyche.

Keywords: motherhood, narcissistic motherhood, woman's identity, child personality, parent-child relationships

Введение. Мы впервые узнаем о себе самих и о мире вокруг нас через взаимодействие с матерью. Наше ощущение собственной ценности формируется на основании того, как она заботится о нас и оберегает от вреда. Мы узнаем о своей ценности из ее проявлений эмпатии в ответ на наши чувства, желания и потребности. Отношения с матерью − основа нашего роста как индивидуума и нашей интеграции в мир. Однако, если эти отношения подвержены отрицательным эмоциональным, вербальным и физическим воздействиям, то ребенок вырастет с высокой вероятностью появления у него тревоги, депрессии, сомнений в себе; он обесценивает себя и относится к себе с презрением.

В современном обществе наблюдаются нарциссические тенденции у матерей, которые проявляются в росте индивидуализма, депрессий, в чрезмерной ориентации на социальный успех; в отчуждении себя от других людей, переживании пустоты. Такие тенденции неизбежно влияют на отношения в семье и качество материнско-детских отношений [1, с. 87].

Понятия «нарцисс», «нарциссический» очень прочно вошли в нашу лексику. Они описывают человека, который чрезмерно влюблен в себя, нуждается в восторженном отношении, демонстрирует высокомерное, надменное поведение по отношению к другим людям и нарциссическая мать не является исключением. Так, нарциссическая мать обладает неутолимой потребностью в восхищении и преклонении, поддержании чувства собственной важности и нужности. Ей необходимо быть безупречной и исключительной во всем. При этом, по отношению к своим близким мать-нарцисс использует «нарциссическое расширение». По мнению Хайнца Кохута, «нарциссическое расширение» − это восприятие родителями собственного ребенка как продолжение собственного Эго [2, с. 54]. В этом случае истинная самость ребенка отрицается и поддерживается ложная самость, как соответствующая желаниям родителей. Ребенок вынужден скрывать свои истинные чувства, проявления, желания, что приводит к расщеплению между телесными и психическими аспектами. Матери с нарциссическими чертами не способны проявлять надежную привязанность к ребенку, безусловно любить его, не чувствительны к его потребностям, эмоционально холодны или непостоянны, в связи с чем они становится источником страха для своих детей [2, с.65].

Несмотря на высокую степень изученности феноменов материнства, идентичности и нарциссизма (особенно женского), научные исследования о взаимном влиянии указанных феноменов друг на друга единичны и фрагментарны, что делает проблему изучения данных феноменов и их взаимосвязи друг с другом актуальной и своевременной.

На сегодняшний день материнство как психосоциальный феномен рассматривается с двух основных позиций: материнство как обеспечение условий для развития ребёнка (мать − это «среда» для развития ребенка) и материнство как часть личностной сферы женщины. Согласно Г. Г. Филипповой материнство есть «часть личностной сферы женщины, имеющая фило- и онтогенетическую историю и ориентированная на задачи рождения и воспитания ребенка» [1, с. 47].

Роль материнства в жизни женщины обусловлена сочетанием **биологических, психологических и социокультурных факторов.** Матери отводится ведущая роль в жизни и развитии ребенка и выстраивании детско-родительских взаимоотношений.

Таким образом, феномен нарциссизма женщины-матери влияет на качество детско-родительских отношений, на формирование личностных структур ребенка и является проблемой междисциплинарной и актуальной для современной психологии [2, с. 78].

Цель данной работы – выявление и описание особенностей нарциссического материнства и его травмирующего воздействия на личность ребенка.

Материал и методы. В работе использовались теоретические методы: историко-генетический, сравнительный, системного анализа, систематизации и концептуализации научных идей. Материалом для изучения выступили научные публикации авторитетных авторов.

Результаты и их обсуждение. Ранние философские воззрения в значительной степени повлияли на современные интерпретации нарциссизма, который обычно

воспринимается негативно как в повседневном, так и в клиническом контексте. З. Фрейд утверждал, что нарциссизм − это нормальная стадия сексуального развития, врожденная и необходимая для всех людей, характеризует его как эгоцентрическое состояние либидо с самого рождения. Сегодня нарциссическая личность рассматривается в контексте «абьюзивных отношений». Такой подход крайне популярен, в том числе и в публицистике. Такие отношения рассматриваются в системе агрессор − жертва, при этом нарцисс − это агрессор, а его партнер – жертва [1, с. 231].

Понятие нарциссизма для психоаналитика Хайнца Кохута связано с понятием нарциссическая любовь, которое приобретает положительный оттенок. В частности, Х. Кохут описал доброкачественный нарциссизм, без которого индивид лишен способности радоваться себе, окружающему миру, творчеству и даже отношениям с другими. Нарциссизм по Х. Кохуту – «это не то, что следует подавлять и с чем следует бороться, но то, что необходимо питать и развивать» [2, с. 14].

Несмотря, на пересмотр Х. Кохутом понимания нарциссизма (от патологии к здоровью), все же он стал считать их как дополняющие друг друга сферы. Х. Кохуту принадлежит одно из первых описаний здорового нарциссизма. Так, нарциссизм рассматривается как здоровая черта любого человека, и представляет собой необходимую стадию развития ребенка. Как правило ребенок преодолевает (проживает) нарциссическую стадию становясь взрослым, но есть ситуации, когда в период взросления происходят отклонения и тогда ребенок застревает на этой стадии, сохраняя нарциссическую структуру личности будучи взрослым. Ключом к пониманию переживаний ребенка в процессе взросления является применение теоретической системы психологии самости [2, с.237].

Стоит отметить, что представления Х. Кохута о нарциссизме вызвали значительный интерес в научной психологической среде. Внимание научного мира к теории способствовало расширению сферы использования понятия «нарциссизм», в частности, в сферах, которые не связаны с наукой, таких как культура, социология и даже экономика. Ключевой работой Х. Кохута является «Анализ самости: системный подход к лечению нарциссических нарушений личности». Эта работа действительно ознаменовала собой зарождение теории трансферентных «селф-объектов», так как автор пересмотрел представления З. Фрейда о нарциссизме и расширил их качественно новым образом. В данной работе Х. Кохут ввел понятие о «селф-объектах», через которые пациент взаимодействует с окружающими, что помогло создать новый подход к терапии нарциссических расстройств [2, с. 256].

Семья является ключевым источником «селф-объектов» − людей или групп, которые помогают формировать и поддерживать стабильность нашей самооценки и целостности «Я». Изначально родители выполняют три основные функции**: отражают** нашу значимость, **идеализируются** как источники силы и защиты, и **наставляют**, помогая нам развиваться. Семья может выступать в качестве идеального объекта или зеркала, от которого человек черпает поддержку и уверенность в себе, особенно при наличии таких травм, как недоступность родителей. Именно в семье формируются потребности ребенка, его психологическое состояние, ценностные и социальные установки [3, с. 169]. Внутренняя система отношений семьи позволяет ребенку создать представление о себе, выделить свое самосознание из практикуемых в семье образцов поведения. «Признание себя членом некоторой социальной группы влечет за собой вполне реальные следствия – необходимость соблюдать правила, нормы и установления, принятые в данной группе, ориентироваться на ее ценности и соответствовать ее ожиданиям. Конфликт ценностей и ожиданий разных социальных групп, порождающий поведенческие проблемы – самое зримое следствие наличия конфликтующих социальных идентичностей» [4, с. 187].

Одним из первых исследователей, кто заострил внимание на проблеме идентичности, был Э. Эриксон, подробно разрабатывавший тему периодизации жизни человека и стадий личностного развития. Согласно Э. Эриксону, идентичность предполагает тождественность человека себе и усвоенному образу себя, ощущение целостности. В своей работе «Детство и общество», исследователь рассматривал идентичность

как основное психологическое новообразование юношеского возраста. Под идентичностью понималась организация жизненного опыта в собственное Я. Основная функция этой структуры психики – адаптация, поэтому идентичность рассматривается не как застывшая часть психики, а как подвижная, меняющаяся на протяжении всей жизни. В рамках этой теории идентичность имеет психосоциальную природу, формируется в процессе взаимодействия с обществом и другими людьми, а не самостоятельно [4, с. 94].

О.В. Лукьянов расширяет понятие идентичности и вводит понятие темпоральной идентичности. Это способность индивида отождествить себя с возможными Я, увидеть возможные варианты себя, внести в свое переживание действительности контекст обновления, становления, творческого самовыражения. Варианты идентичности, которые несет в себе каждый человек (половая, профессиональная, возрастная, культурная, этническая), могут направить человека к новым рубежам своего развития. Эти вещи случаются и вынужденно, когда, например, человек стареет. В таком случае индивиду приходится менять свое социальное окружение, реакции на него, действовать по-новому, а значит, меняться и самому. Формирование идентичности – процесс, начинающийся с рождением, и заканчивающийся смертью индивида, непрекращающийся, постоянно меняющий внешний и внутренний мир человека. Трансформация идентичности женщины во время беременности является одной из важных вех в развитии идентичности и рассматривается как кризисное состояние. «Сензитивным периодом для становления материнской идентичности становится период ожидания ребенка. для любой женщины беременность является периодом трансформации ее телесной, гендерной, сексуальной, профессиональной, и, наконец, личностной идентичности» [4, с. 254].

В период беременности актуализируются непрожитые психологические проблемы из детства, проявляют себя подавляемые личностные конфликты, заново проживаются отношения с собственной матерью. В это период женщинам часто присуще инфантилизация, рост зависимости, повышение тревожности. В период беременности происходят коренной перелом жизненных целей, мотивов и изменение всех сторон жизни женщины [3, с. 87].

Материнская идентичность, обретаемая в процессе беременности, включает в себя появление новой ценности – жизни ребенка, увеличение уверенности женщины в себе, ощущение включенности себя в новую временную перспективу. Также женщина начинает создавать представления о своем ребенка и способах взаимодействия с ним. Несмотря на глубоко личный процесс формирования новой идентичности, женщина впитывает новые ориентиры, паттерны и модели поведения матери из социокультурной среды. Женщина отождествляет себя с другими беременными, перенимает общественные нормы, ценности и мотивы материнства. Материнская идентичность предполагает принятие роли матери, определенную психологическую готовность стать матерью, отождествление себя с группой, способной к такому важному шагу, как рождение и воспитание ребенка. Исследователи **М. Эйнсворт** и **Дж. Боулби** указывают на сильную связь формирования материнской идентичности с собственным детским опытом, в частности с отношениями со своей матерью [5, с. 87].

Материнство расширяет идентичность женщины, в то время как нарциссизм приводит к нарушениям формирования идентичности, а значит нарциссическая материнская идентичность будет влиять на качество детско-родительских отношений. Взаимодействие с нарциссической матерью способствует формированию у ребенка адаптационных механизмов психологической защиты, ложных структур личности. Нарциссизм обуславливает нарушения становления идентичности. Для личности нарцисса характерна зацикленность на себе, объектное восприятие других людей, даже самых близких. Все это ведет к пониманию того, что нарциссизм женщины-матери препятствует нормальному развитию личности ребенка и способствует формированию нарциссических личностных особенностей [4, с. 234].

Заключение. Таким образом, женщинам-матерям с нарциссизмом трудно найти свою материнскую идентичность, что приводит к травмирующим отношениям. Отношение матери к своему ребенку является ключевым фактором в становлении материн-

ско-детского взаимодействия. Материнское отношение и создает ситуацию развития для ребенка, в которой будут формироваться личностные и индивидуально-типологические особенности.

Полученные в результате исследования данные позволяют уточнить представления о специфике материнства женщины с нарциссизмом; о влиянии такого материнства на ребенка. Исследования феномена нарциссизма поможет большему количеству женщин **распознавать манипуляции** в отношениях, **понимать причины своих выборов** и **развивать здоровые отношения** на основе подлинной любви к себе, а не компенсации. Понимание нарциссических черт позволяет им научиться отличать уверенность от контроля, обаяние от манипуляции, что поможет избегать деструктивных паттернов. Также исследования нарциссизма активно применимы в психологической помощи для решения проблем в детско-родительских отношениях, поскольку нарциссические черты родителей оказывают значительное влияние на формирование личности и благополучие ребенка.

Список использованной литературы:

1. Пирумова, Ю. Хрупкие люди. Тайная дверь в мир нарциссов / Ю. Пирумова. – М.: Изд-во Эксмо, 2020. – 432 с.

2. Кохут. Х. Анализ самости. Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности / Х. Кохут. – М.: Изд-во Когито-Центр, 2021. – 387 с.

3. Миллер, А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер. – М.: Изд-во Эксмо, 2021 – 254 с.

4. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – М.: Изд-во Питер, 2019. – 424 с.

5. Маркатун, М.В. Мама, которая не любит: взгляд психотерапевта на сложные отношения матери и дочери/ М.В. Маркатун. – М.: Изд-во Бомбора, 2023. – 234 с.

Циркунова Н.И.
старший преподаватель,
love.kafedra@mail.ru
Лапырева А.С.
студентка,
love.kafedra@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 316.625:159.943:159.944.4-057.875

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ И ПРЕДПОЧТИТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

Статья посвящена исследованию способов преодоления трудностей и предпочтительных стратегий совладающего поведения у студентов с разным уровнем стрессоустойчивости и представляет собой актуальную научную работу, обусловленную значимостью проблемы адаптации и психического благополучия студенческой молодёжи в современной образовательной среде.

Ключевые слова: стратегии совладания, стрессоустойчивость, студенческая молодёжь, адаптация в вузе, психическое благополучие, копинг-поведение.

WAYS OF OVERCOMING DIFFICULTIES AND PREFERRED COPING STRATEGIES AMONG STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF STRESS TOLERANCE

The article is devoted to the study of methods of overcoming difficulties and preferred coping strategies among students with different levels of stress tolerance and represents a topical

scientific work motivated by the significance of the problem of adaptation and the mental well-being of student youth in the modern educational environment.

Keywords: coping strategies, stress tolerance, student yout, adaptation at university, mental well-being, coping behavior.

Введение. Интенсификация учебного процесса, возрастающие требования к академической успеваемости и социальная неопределенность обусловливают повышенную подверженность студентов стрессу, что, в свою очередь, может негативно влиять на их когнитивные функции, эмоциональное состояние и качество их жизни в целом. Актуальность темы исследования определяется следующими обстоятельствами:

-во-первых, констатацией высокой распространенности стрессовых состояний среди студенческой молодежи, оказывающих деструктивное воздействие на процессы адаптации к образовательной среде и общее психоэмоциональное благополучие;

-во-вторых, признанием ключевой роли эффективных копинг-стратегий в оптимизации процессов преодоления стресса и поддержании психического здоровья;

-в-третьих, необходимостью эмпирического исследования копинг-стратегий и стрессоустойчивости студентов, с целью выявления предикторов устойчивости к стрессовым воздействиям и разработки научно обоснованной программы психологической помощи респондентам.

В научной литературе подчеркивается, что стрессоустойчивость является важным личностным ресурсом, способствующим адаптации к академическим и социальным вызовам. Так, Е.С. Шамухаметова и О.А. Самылова отмечают, что в условиях возрастающей конкуренции и нестабильности современного мира студенты сталкиваются с необходимостью проявлять высокие волевые качества и способности к преодолению трудностей, что делает изучение копинг-стратегий особенно актуальным [1].

К.М. Игнатьева в работе, посвященной стрессоустойчивости личности, акцентирует внимание на том, что эффективные копинг-стратегии способствуют не только снижению уровня тревожности, но и повышению академической мотивации, улучшению межличностных отношений и формированию позитивного образа «Я» у студентов. Автор подчеркивает, что развитие стрессоустойчивости должно рассматриваться как приоритетное направление в системе психолого-педагогического сопровождения обучающихся [2].

Цель нашего исследования: выявить особенности способов преодоления трудностей и предпочтительные стратегии совладающего поведения у студентов, обладающих различным уровнем стрессоустойчивости, а также наличие взаимосвязи между ними.

Материал и методы. В ходе исследования применялись следующие методы: системный анализ научной литературы; психодиагностические: тест на определение стрессоустойчивости (И.В. Киршева, Н.В. Рябчикова), методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации (Т.Х. Холмс, Р.Х Рахе), опросник способов совладающего поведения (Р. Лазарус); методы обработки и интерпретации результатов – корреляционный анализ, качественный анализ и содержательная интерпретация результатов.

Результаты и их обсуждение. Исследование проходило на базе ВГУ имени П.М. Машерова. В качестве респондентов выступили 40 студентов 1 курса факультета социальной педагогики и психологии, специальности «Психология» и «Социально-педагогическое и психологическое образование», в возрасте 17-20 лет.

В результате исследования стрессоустойчивости по методике И.В. Киршевой и Н.В. Рябчиковой были получены следующие данные: у 37% респондентов (15 чел.) выявлен высокий уровень стрессоустойчивости, у 37% (15 чел.) – уровень выше среднего, у 13% (5 чел.) – средний уровень, у 10% (4 чел.) – уровень чуть выше среднего и у 3% (1 чел.) – уровень чуть ниже среднего. Качественный анализ показывает, что у испытуемых с высокими показателями развиты самосознание и способность

к управлению своим состоянием, в то время как группа с уровнем выше среднего демонстрирует навыки восстановления энергобаланса и конструктивного восприятия трудностей. В совокупности у 74% выборки зафиксированы средние и высокие показатели, что позволяет говорить о благоприятной картине психологической адаптации и стрессоустойчивости студентов, обеспечивающей их способность к конструктивному преодолению трудностей учебной и социальной деятельности.

Для получения более объективной оценки степени воздействия стрессогенных факторов была применена методика Т.Х. Холмса и Р.Х Рахе. Полученные данные контрастируют с результатами первой методики и выявляют более выраженную проблематику. Так, высокую степень сопротивляемости стрессу, характеризующуюся умеренной стрессовой нагрузкой, показали 50% студентов (20 чел.). Пороговую степень сопротивляемости, требующую внимания для предотвращения возможных негативных последствий, выявили у 27,5% (11 чел.). Низкую степень сопротивляемости, свидетельствующую о высоком риске нервного истощения и указывающую на необходимость срочных мер **по психологической поддержке, а также формированию конструктивных стратегий совладающего поведения,** продемонстрировали 22,5% (9 чел.) опрошенных. Это свидетельствует о том, что около половины выборки испытуемых находится в зоне риска и нуждается в развитии навыков управления стрессом.

Анализ стратегий совладающего поведения по методике Р. Лазаруса показал, что студенты данной выборки, **как правило,** используют разнообразный, но **по большей части адаптивный** поведенческий репертуар. Среди наиболее часто используемых ими копинг-стратегий лидируют адаптивные: «положительная переоценка» (28%) и «планирование решения проблемы» (25%). Это говорит о тенденции испытуемых к поиску позитивных аспектов в трудностях и к рациональному, планомерному подходу в их преодолении. Среди менее используемых стратегий отмечены «бегство-избегание» (20%), «самоконтроль» (15%) и «поиск социальной поддержки» (12%). Использование стратегии избегания может указывать на тенденцию к уходу от проблем у части студентов, а относительно низкий процент поиска социальной поддержки – на недооценку этого ресурса или предпочтение справляться самостоятельно. Такие стратегии, как «конфронтация», «дистанцирование» и «принятие ответственности», не были идентифицированы как доминирующие. Для более наглядного представления полученных данных, обратимся к рисунку, где представлено распределение частоты использования копинг-стратегий (рисунок 1).

Рисунок 1 – Особенности использования копинг-стратегий студентами

Для верификации гипотезы о взаимосвязи между уровнем стрессоустойчивости и предпочитаемыми копинг-стратегиями был применен метод ранговой корреляции. Результаты анализа подтвердили наличие статистически значимых связей.

Была обнаружена положительная корреляция между общим показателем стрессоустойчивости и способностью к сопротивлению стрессу по Т. Холмсу и Р. Рахе ($r = 0{,}338$, $p = 0{,}033$). Это подтверждает конвергентную валидность методик и указывает на то, что студенты, обладающие высоким уровнем адаптационных возможностей и навыками саморегуляции, действительно лучше противостоят воздействию стрессогенных жизненных событий.

Наиболее важным результатом является выявление связей между способностью к сопротивлению стрессу и конкретными копинг-стратегиями. Установлены положительные корреляции с «поиском социальной поддержки» ($r = 0{,}350$, $p = 0{,}027$) и «положительной переоценкой» ($r = 0{,}461$, $p = 0{,}003$). Это означает, что студенты, обладающие высокой стрессоустойчивостью, склонны активно обращаться за помощью к своему социальному окружению и переосмысливать проблемные ситуации в позитивном ключе, извлекая из них опыт и возможности для роста.

Кроме того, выявлен тесный кластер взаимосвязанных, но потенциально менее продуктивных стратегий: «дистанцирование» положительно коррелирует с «самоконтролем» ($r = 0{,}332$, $p = 0{,}037$), «бегством-избеганием» ($r = 0{,}456$, $p = 0{,}003$) и «конфронтацией» ($r = 0{,}415$, $p = 0{,}008$). Это позволяет предположить, что часть студентов использует комплексный, но пассивно-оборонительный стиль совладания, сочетая попытки отстраниться от проблемы, жестко контролировать свои эмоции, избегать решения или вступать в конфликт.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило актуальность изучения способов преодоления трудностей и предпочтительных стратегий совладающего поведения у студентов с разным уровнем стрессоустойчивости. Результаты работы позволили достичь поставленной цели и выявить специфику взаимосвязи между индивидуальными особенностями сопротивляемости стрессу и выбором копинг-стратегий.

Эмпирически установлено, что студенты с высоким и выше среднего уровнем стрессоустойчивости, выявленным по методике И.В. Киршевой и Н.В. Рябчиковой, демонстрируют развитые личностные ресурсы, такие как высокий уровень самосознания, способность к управлению своим состоянием и умение восстанавливать энергобаланс. Однако применение методики Т. Холмса и Р. Рахе показало более сложную картину: около половины выборки (50%) обладает высокой степенью сопротивляемости, в то время как другая половина (50%) находится в зоне порогового или низкого уровня, что указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию навыков адаптации у значительной части студентов.

Наиболее значимым результатом является выявление конкретных предпочтительных стратегий совладающего поведения, характерных для студентов с разным уровнем стрессоустойчивости. Студенты с высокой способностью к сопротивлению стрессу чаще используют адаптивные копинг-стратегии: **«положительную переоценку»** и **«поиск социальной поддержки».** Это свидетельствует о том, что эффективное преодоление трудностей связано с активным переосмыслением проблемных ситуаций и конструктивным использованием ресурсов социального окружения.

Параллельно выявлен кластер менее продуктивных стратегий **(«дистанцирование», «бегство-избегание», «конфронтация»),** который характеризует пассивно-оборонительный стиль совладания и может быть маркером дезадаптации студентов.

Полученные результаты исследования позволяют разработать дифференцированные программы психолого-педагогического сопровождения студентов. Для респондентов с высокой стрессоустойчивостью целесообразно развивать навыки позитивной переоценки и планирования решения проблем, тогда как для студентов с пороговой и низ-

кой сопротивляемостью стрессу необходима коррекция избегающего поведения и обучение конструктивному поиску социальной поддержки.

Перспективы дальнейших исследований видятся в выявлении динамики копинг-стратегий на разных курсах обучения, а также в создании, реализации и оценки эффективности конкретных тренинговых программ, направленных на развитие выявленных адаптивных механизмов совладания со стрессом у студентов с разным уровнем стрессоустойчивости.

Список использованной литературы:

1. Шамухаметова, Е.С. Стрессоустойчивость и копинг-стратегии у студентов [Электрон. ресурс] / Е.С.Шамухаметова, О.А. Самылова // Северный регион: наука, образование, культура. – 2024. – № 1. – С. 45–49. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoychivost-i-koping-strategii-u-studentov (дата обращения: 12.11.2025).

2. Игнатьева, К.М. Стрессоустойчивость личности и основные копинг-стратегии у студентов: вып. квалиф. работа / К.М. Игнатьева ; науч. рук. И.В. Малышев. – Саратов: Сарат. нац. исслед. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского, 2017. – 78 с. – URL: http://elibrary.sgu.ru/VKR/2017/44-03-02_170.pdf (дата обращения: 12.11.2025).

Чичурина Р.И.
старший преподаватель,
spp@brsu.by
Воронцова Ю.В.
студентка,
spp@brsu.by
БрГУ имени А.С. Пушкина, г. Брест, Республика Беларусь

УДК 159.955.4-053.6:343.851.5

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ ВОВЛЕЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕСТРУКТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Статья посвящена проблеме развития интеллектуальной рефлексии у подростков в качестве способа профилактики вовлечения в деструктивные группировки и к идеологической устойчивости.

Ключевые слова: рефлексия, интеллектуальная рефлексия, профилактика, подростки.

INTELLECTUAL REFLECTION AS A WAY TO PREVENT ADOLESCENTS FROM INVOLVING THEM IN DESTRUCTIVE ACTIVITIES

The article is devoted to the problem of developing intellectual reflection in adolescents as a way of preventing involvement in destructive groups and ideological stability.

Keywords: reflection, intellectual reflection, prevention, adolescents.

Введение. В подростковом возрасте одним из важных новообразований выступает рефлексия, которая позволяет подростку осознать себя, собственный и чужой внутренний мир, делает подростка способным к полноценной саморегуляции. Развитие рефлексии становится необходимым условием для формирования социально активной личности. В ряде исследований отмечается широкий смысл психологической трактовки рефлексии, описывая ее как синтетическую психическую реальность, которая представляет собой и психический процесс, и психическое свойство, и психическое состояние одновременно, но не сводиться ни к одному из них. Исследователь А.В. Карпов подчеркивает, что суть и специфика понятия рефлексии как отражения соответствующей психической реальности обусловлена именно синтезом модусов психического

процесса, свойства и состояния: «Рефлексия – это одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания. Именно такое понимание, позволяя дифференцировать основные модусы рефлексии и тем самым конкретизировать предмет психологии рефлексии, обеспечивает и сохранение того единства, в котором в психике представлены процессы, свойства и состояния» [1, с. 47].

Одним из типов рефлексии является интеллектуальная рефлексия – это осознание и переосмысление собственных действий, составляющих содержание интеллектуальной деятельности, в основе которых лежат операциональные и качественные характеристики познавательных психических процессов. В структуре интеллектуального типа рефлексии можно выделить переосмысление таких категорий как виды, формы, операции, свойства и функции психических познавательных процессов, а также способы переработки информации или индивидуальные когнитивные стили [2]. Интеллектуальная рефлексия позволяет критически осмыслить правильность или ошибочность тех или иных решений, помогает определить плюсы и минусы ситуации, исходя из этого, сделать выбор. Развитая интеллектуальная рефлексия у подростков позволяет им обдумывать информацию, а также анализировать свои действия, что может способствовать их сопротивляемости деструктивным идеям различной направленности [3, с. 136].

У подростков, вступивших в деструктивные группировки, изменяются мировоззренческие установки и ценности. Подростки перестают быть самими собой, у них ограничивается свобода, в связи с чем, увеличивается агрессия, чувство страха и безысходности, чем могут воспользоваться представители, вовлекающие их в деструктивную деятельность [4].

Материал и методы. Проведено эмпирическое исследование с использованием методики «Диагностика склонности к насильственному экстремизму» (Д.Г. Давыдов, К.Д. Хломов.) [5]. В исследовании приняли участие учащиеся 9-ых классов, посещающие одну из средних школ г. Бреста. Выборка составила 50 человек, среди которых 33 мальчика и 17 девочек),

Результаты и их обсуждение. Результаты эмпирического исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования среди мальчиков и девочек 9-х классов

100 (%)	Низкий показатель	Средний показатель	Высокий показатель
Культ силы	(88 %)	(12 %)	-
Допустимость агрессии	(42 %)	(48 %)	(10 %)
Интолерантность	(96 %)	(4 %)	-
Конвенциональное принуждение	(10 %)	(64 %)	(26 %)
Социальный пессимизм	(38 %)	(54 %)	(8 %)
Мистичность	(34 %)	(60 %)	(6 %)
Цинизм	(16 %)	(70 %)	(14 %)
Нормативный нигилизм	(100 %)	-	-
Антиинтрацепция	(80 %)	(20 %)	-
Конформизм	(18 %)	(70 %)	(12 %)

У 88 % подростков наблюдается низкий показатель культа силы, а у меньшей части подростков (12 %) – средний показатель. Данный факт свидетельствует о том, что насилие не рассматривается исследуемой группой как доминирующий способ достижения личных целей. В то же время, у небольшой части подростков прослеживается допустимость применения насилия в определенных обстоятельствах, что может послужить фактором вовлечения подростков в деструктивную деятельность. Развитие интеллектуальной рефлексии позволит подросткам анализировать ситуации конфликта, искать альтернативные пути выхода из них, а также осознавать последствия насильственных действий.

У незначительной части подростков (10 %) выражен высокий показатель допустимости агрессии, у почти половины учащихся (48 %) – средний показатель, Полученные результаты указывают, что у большей половины подростков допускается агрессия как инструмент достижения желаемого результата или средство самоутверждения в социуме. Развитие интеллектуальной рефлексии поможет подросткам в большей степени осознавать свои чувства, анализировать причины агрессивного поведения и находить социально приемлемые способы выражения гнева, предотвращая импульсивные действия.

Практически у всех подростков (96 %) выражен низкий показатель интолерантности за исключением двух учащихся (4 %) у которых выявлен средний показатель. Это указывает на то, что у подростков преобладает толерантность по отношению к другим людям и их взглядам.

У третьей части подростков (26 %) наблюдается высокий показатель конвенциального принуждения, у большей половины подростков (64 %) – средний показатель Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что подавляющее большинство подростков идентифицируют себя как носителей «правильных» норм и убеждений, что может приводить к оправданию мер принуждения в отношении других. Развитие интеллектуальной рефлексии позволит подросткам подвергать сомнению «правильные» нормы и убеждения, анализировать их последствия, осознавать потенциальную опасность конформизма, а также избегать следования идеологиям, оправдывающим насилие.

У незначительной части подростков (6 %) наблюдается высокий показатель мистичности, у большей половины подростков (60 %) – средний показатель Данная тенденция может отражать у большинства подростков стремление к уходу от ответственности и поиску защиты от тревог, связанных с реальностью. Стремление уйти от ответственности и потребность в защите от страхов делают подростков более восприимчивыми к манипуляциям со стороны групп, которые предлагают простые ответы на сложные вопросы, создают иллюзию безопасности и принадлежности. Развитие интеллектуальной рефлексии позволит подросткам анализировать свои страхи, научиться справляться с неопределенностью и брать на себя ответственность за свои поступки, снижая потребность в мистической защите и подверженность манипуляциям со стороны групп.

У незначительной части подростков (14 %) наблюдается высокий показатель цинизма, у 8 % наблюдается высокий показатель протестной активности. Средний показатель – у 70 % подростков и цинизма и у 74 % протестной активности. Результаты указывают на преобладание циничного отношения к окружающим и нигилистической оценки жизни, потребности в переживании острых ощущений и рискованном поведении, что делает их уязвимыми. Развитие интеллектуальной рефлексии поможет подросткам осознавать свои потребности, искать социально приемлемые способы их удовлетворения, анализировать мотивы рискованного поведения и оценивать потенциальные последствия.

У пятой части подростков (20 %) наблюдается средний показатель антиинтрацепции, а у подавляющего большинства учащихся (80 %) – низкий показатель. Незначительная часть подростков может демонстрировать непринятие субъективных переживаний, акцентируя внимание на значимости физической реальности, ориентируясь на конкретные идеи и действия. Ориентация на внешнюю реальность и отказ от анализа собственных чувств повышают риск некритического восприятия, которая часто апеллирует к конкретным действиям, игнорируя эмоциональные переживания. Развитие интеллектуальной рефлексии позволит подросткам осознавать свои эмоции, анализировать внутренние переживания и формировать глубокое понимание реальной жизни.

У 12 % подростков выявлен высокий показатель, а у 70 % подростков выявлен средний показатель конформизма. Большинство подростков подвержены влиянию группы. Развитие интеллектуальной рефлексии поможет подросткам анализировать мотивы конформного поведения, осознавать потенциальные риски следования мнению референтной группы и принимать самостоятельные решения, основанные на собственных ценностях и убеждениях.

Заключение. Формирование интеллектуальной рефлексии у подростков представляет собой критически важную задачу, обусловленную не только обеспечением личностного роста, но и профилактикой негативных социальных явлений. Развитая интеллектуальная рефлексия позволяет подросткам осознанно анализировать поступающую информацию. Это, в свою очередь, способствует принятию обоснованных и взвешенных решений, минимизируя риск поддаться импульсивным и эмоционально окрашенным призывам. Целенаправленное развитие интеллектуальной рефлексии способствует формированию у подростков устойчивости, позволяя им осознавать последствия своих действий и делать выбор в пользу конструктивного социального поведения. Формированию интеллектуальной рефлексии у подростков могут способствовать следующие направления социально-педагогической и психологической деятельности:

1) проведение тренинговых занятий с подростками для раскрытия смысла и мотивационной значимости рефлексии, выработки у них осознанного желания сосредоточить внимание на процессе и результатах мыслительной деятельности, вовлекать подростков в обсуждение «для чего им это нужно?»;

2) включение подростков в диалоги, диспуты, противоречивые ситуации, а также обучение их техникам аргументации, анализу логических ошибок и оценке достоверности информации;

3) использование ролевых игр, где подростки должны отстаивать разные точки зрения;

4) развитие у подростков осознаваемых действий самоконтроля (анализа цели, условий, способов, результатов и т.д.);

5) организацию групповых / командных форм работы с подростками, направленных на формирование у них чувства ответственности за собственные действия и сделанный выбор.

Интеллектуальная рефлексия выступает в качестве способа профилактики вовлечения подростков в деструктивную деятельность. Развитие интеллектуальной рефлексии позволит подросткам осознавать свои чувства, сопереживать другим людям, а также формировать гуманистическое мировоззрение.

Список использованной литературы:

1. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–58.

2. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: учеб. пособие / М.А. Холодная – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

Шилько А.М.
студентка,
anastasia.shilko.04@gmail.com
ПГУ имени Евфросинии Полоцкой, г. Новополоцк, Республика Беларусь

УДК 159.9

ФИЗИЧЕСКАЯ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕШНОСТЬ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируется различные критерии академической успешности. Описывается важность восприятия внешности младшего школьника. Рассматривается понятие «привлекательность» младшего школьника. Представлены результаты исследования взаимосвязи между академической успешностью и привлекательностью у младших школьников. Было обнаружено, что у младших школьников с высоким уровнем академической успешности повышается привлекательность в глазах его одноклассников.

Ключевые слова: младшие школьники, академическая успешность, физическая привлекательность.

PHYSICAL ATTRACTIVENESS AND ACADEMIC SUCCESS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article analyzes various criteria for academic success/ It describes the importance of perception of a primary school students' appearance. The concept of "attractiveness" in primary students is examined. The results of the study characterising the relationship between academic success and attractiveness in primary school students are presented. It is found that primary school students with high levels of academic success are more attractive to their classmates.

Keywords: primary school students, academic success, physical attractiveness.

Введение. Изучение различий между успевающими и неуспевающими учениками может помочь педагогам, родителям и самим учащимся понять, какие факторы влияют на учебные успехи и как можно улучшить успешность образовательного процесса. Проблема успеха и неуспеха в учебной деятельности актуальна на протяжении многих лет и продолжает оставаться одной из главных забот образования. Изучение данных факторов позволяет расширить наши знания о психологии обучения и развития учащихся.

Младший школьник активно овладевает навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важных задач развития на этом возрастном этапе.

Начальная школа является одной из важнейших ступеней образования современного человека, именно здесь учебная успешность закладывает основу для дальнейшего саморазвития и становления личности. Анализ научной литературы показал, что проблема определения учебной успешности младших школьников является до сих пор актуальной. учебная успешность представляет собой обобщенную оценку эффективности результата деятельности обучающегося по усвоению различных знаний, умений, навыков, ценностей, обеспечивающую раскрытие своих умственных возможностей, позитивное отношение к учебной деятельности, удовлетворенность [1].

Существуют различные точки зрения на определение критериев учебной успешности. М.Я. Адамский приводит такие факторы успешности, как наличие личностных успехов в учебной деятельности, признание этих успехов педагогом и удовлетворенность учащегося своей деятельностью и ее результатами [2, с. 58].

О.А. Яшнова выделяет следующие характеристики успешной личности ученика: высокий уровень мотивации, интерес к учению, прилежание, сформированность знаний и умений; любознательность в различных областях, проявление интереса; адекватная самооценка результатов своей работы и работы одноклассников; умение радоваться достигнутым успехам, переживать неудачи, сопереживать другим; положительный статус в коллективе.

Внешность младшего школьника играет важную роль в его восприятии ближайшим окружением. Оценка внешности одноклассниками может оказывать значительное влияние на самооценку ученика, его социальные взаимодействия и общее психологическое состояние. У младших школьников привлекательная внешность стоит на одном из первых мест по влиянию на статус. Привлекательность младшего школьника – это многогранное понятие, включающее в себя как физические, так и личностные качества, которые могут оказывать влияние на социальное взаимодействие, самооценку и учебные достижения. Привлекательность может быть определена как совокупность характеристик, которые делают человека желанным для общения и взаимодействия.

В младшем школьном возрасте привлекательность включает в себя: физическую привлекательность (внешние данные, ухоженность, стиль одежды), личностные качества (доброта, уверенность в себе, умение общаться и взаимодействовать с другими), социальные навыки (способность устанавливать контакты, дружить и работать в команде).

Привлекательность младшего школьника формируется под воздействием различных факторов. Родители и близкие окружающие играют ключевую роль в формировании самооценки и социальных навыков ребенка. Позитивное внимание и поддержка способствуют развитию уверенности. Друзья и одноклассники влияют на восприятие привлекательности. Дети учатся оценивать друг друга и формируют свои предпочтения на основе групповых норм.

Учебные заведения могут как способствовать, так и препятствовать формированию привлекательности через организацию совместной деятельности, поддержку индивидуальности и развитие эмоционального интеллекта Привлекательность имеет множество аспектов значимости для ребенка: Привлекательные дети чаще становятся центром внимания и имеют больше друзей, что способствует их социальной адаптации. Привлекательность влияет на уровень самооценки. Дети, которые чувствуют себя привлекательными, более уверены в своих силах и чаще участвуют в различных мероприятиях. Исследования показывают, что дети с высоким уровнем социальной привлекательности могут демонстрировать лучшие учебные результаты благодаря положительному взаимодействию с учителями и одноклассниками.

Оценка внешности одноклассниками может повлиять на формирование личных характеристик учащихся. Дети, которые регулярно подвергаются критике из-за своей внешности, могут стать более замкнутыми и неуверенными в себе. В противовес этому, ученики, получающие поддержку и положительную оценку окружающих, чаще демонстрируют высокий уровень социализации и уверенности в своих способностях.

Оценка внешности одноклассниками может повлиять на формирование личных характеристик учащихся. Дети, которые регулярно подвергаются критике из-за своей внешности, могут стать более замкнутыми и неуверенными в себе. В противовес этому, ученики, получающие поддержку и положительную оценку окружающих, чаще демонстрируют высокий уровень социализации и уверенности в своих способностях.

Таким образом, оценка внешности ученика одноклассниками является сложным и многогранным процессом, который может оказывать значительное влияние на личность и развитие детей. Важно, чтобы школы развивали культуру уважения и поддержки, способствуя формированию положительного восприятия себя у учеников, независимо от их внешности. Создание безопасной и комфортной образовательной среды позволит каждому ребенку чувствовать себя принятым и ценным. Привлекательность младшего школьника является важным аспектом его развития и социализации. Она влияет на формирование личности, уровень самооценки и успехи в учебе. Понимание значимости привлекательности может помочь родителям и педагогам создать более благоприятные условия для развития детей, способствуя их гармоничному развитию и социальной интеграции.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа №2 г. Верхнедвинска», выборка составила 50 учащихся 4 классов, из них 25 девочек и 25 мальчиков. Возраст испытуемых варьировался от 9 до 10 лет. Нами была разработана авторская анкета «Оценка внешней привлекательности», которая была нацелена на исследование оценки внешней привлекательности учащихся. Учащимся был предложен список одноклассников, где напротив каждого имени ученика необходимо было выбрать «смайлик», оценивающий внешность одноклассников.

Инструкция была сформулирована таким образом: «Перед вами будет представлен список имен ваших одноклассников. Обратите внимание на каждое имя. Рядом с каждым именем вы увидите несколько «смайлов», которые символизируют разные уровни оценки внешности. Каждый смайлик имеет свое значение».

Академическая успешность определялась по среднему баллу успеваемости и экспертной оценки учителя, работающего с данным классом.

Для обработки данных был использован коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. В рамках нашего исследования мы изучали академическую успешность младших школьников. В качестве индикатора успешности был выбран средний балл. В исследовании под академически успешными школьниками подразумеваются ученики, чей средний балл по изучаемым предметам составляет 8 и выше. Таким образом мы получили процентное соотношение академически успешных и академически неуспешных школьников. Данные представлены на рисунке 1.

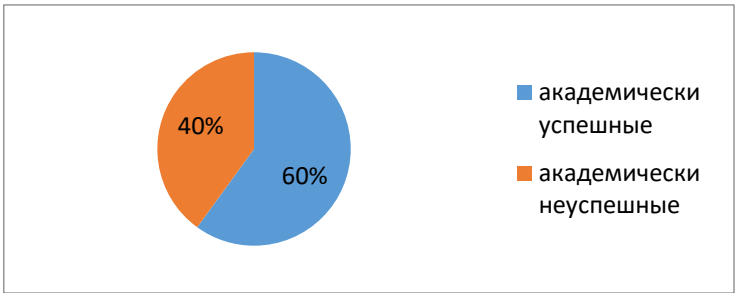

Рисунок 1 – Процентное соотношение академически успешных и академически неуспешных школьников

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена мы изучили взаимосвязь переменных «академическая успешность» и «внешняя привлекательность» младших школьников. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Взаимосвязь академической успешности и внешней привлекательности младших школьников

Переменные		**rs**	**p**
Академическая успеваемость	Оценка внешности	0,52	0,00

Примечания: r_s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена, p – уровень значимости

Как мы видим, rs -0,52, p 0,00. Таким образом, между академической успешностью и внешней привлекательностью наблюдается умеренная положительная корреляция. Это свидетельствует о том, что при повышении академической успешности, повышается привлекательность ученика в глазах его одноклассников. Хорошо поставленная речь, уверенные ответы на вопросы, неординарный подход к заданиям со звездочкой привлекают внимание одноклассников и формируют образ успешного ученика.

Наши данные в некоторой степени согласуются с Национальным лонгитюдным исследовании здоровья подростков, проводившемся в США среди старших подростков, было обнаружено, что внешняя привлекательность имеет положительную и статистически значимую взаимосвязь со средним баллом девочек-подростков, но не было найдено значимой статистической связи для мальчиков-подростков [4].

Заключение. Таким образом, оценка внешности ученика одноклассниками является сложным и многогранным процессом, который может оказывать значительное влияние на личность и развитие детей. Важно, чтобы школа развивала культуру уважения и поддержки, способствуя формированию положительного восприятия себя у учеников, независимо от их внешности. Создание безопасной и комфортной образовательной среды позволит каждому ребенку чувствовать себя принятым и ценным. Привлекательность младшего школьника является важным аспектом его развития и социализации. Она влияет на формирование личности, уровень самооценки и успехи в учебе. Понимание значимости привлекательности может помочь родителям и педагогам создать более благоприятные условия для развития детей, способствуя их гармоничному развитию и социальной интеграции.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ поддержки и помощи неуспевающим ученикам, а также для оптимизации образовательного процесса в целом.

Список использованной литературы:

1. Бирина, О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях / О. В. Бирина // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8. – С. 438–442.

2. Адамский, М. Я. Успешное обучение в общеобразовательной школе как организационно-педагогическая проблема: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Я. Адамский. – Великий Новгород, 2005. – 201 с.

3. Lerner, R. Effects of age, sex, and physical attractiveness on child-peer relations, academic performance, and elementary school adjustment / R. Lerner, J.Lerner // Developmental Psychology. – 13(6). – 1977. – p. 585-590.

4. Robins, Ph. R. Effects of physical attractiveness, personality, and grooming on academic performance in high school / Ph.K. Rodins, M.T. French, J.F. Homer, L.M. Tapsell// Labour Economics. – 2009. – 16 (4). P.373-382

5. Андриенко, О. А. Привлекательность учебного коллектива в младшем школьном возрасте / О.А. Андриенко //Единство науки и образования как инструмент перехода к постиндустриальному миру; материалы Международной научно-практической конференции (Волгоград, 27.08. 2024). – С. 123-125.

Шингаев С.М.
доцент, доктор психологических наук,
shingaev@spbappo.ru
СПбАППО имени К.Д. Ушинского, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье анализируются вопросы формирования и развития эмоционального интеллекта учащихся как одного из гибких навыков XXI века. Описан опыт реализации инновационного проекта на базе образовательного учреждения Санкт-Петербурга, делается акцент на ключевых элементах программы психологического сопровождения применительно к развивающей среде школы.

Ключевые слова: гибкие навыки, эмоциональный интеллект, развивающая образовательная среда, психологическое сопровождение.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EMOTIONAL EDUCATION OF STUDENTS IN A DEVELOPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article analyzes the issues of formation and development of students' emotional intelligence as one of the flexible skills of the 21st century. The experience of implementing an innovative project based on an educational institution in St. Petersburg is described, with an emphasis on the key elements of the psychological support program in relation to the developing school environment.

Keywords: flexible skills, emotional intelligence, developing educational environment, psychological support.

Введение. В последнее десятилетие кардинально выросло число научных работ, посвященных анализу гибких навыков (soft skills) применительно к образовательной деятельности. Достаточно сказать, что ряд из них напрямую включены в обновленные фе-

деральные государственные образовательные стандарты, обеспечивающих единство образовательного пространства Российской Федерации и преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Среди гибких навыков важное место занимает эмоциональный интеллект (emotional intelligence) [1]. Следует обратить внимание, что в современной российской школе значительная часть образовательного процесса направлена на когнитивное развитие учащегося, а эмоциональной жизни ребенка и умению выстраивать взаимоотношения с другими людьми уделяется пока еще недостаточно внимания. Отметим также серьезное противоречие между высокими требованиями к личности обучающегося, отраженным, в частности, в «Портрете выпускника» (Федеральный государственный общеобразовательный стандарт), и недостаточной социальной зрелостью выпускника школы, что делает актуальной задачу подготовки подрастающего поколения к специфике «взрослой» жизни, решение проблемы успешной социализации школьников. Так, в «Портрете выпускника» прописаны личностные характеристики, необходимые для успешной социализации обучающегося: готовность и способность к индивидуальному самообозначению, к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; социальные компетенции. Перечисленные качества личности обучаемого находят отражение в личностных и метапредметных результатах обучения, то есть социализация подростка происходит не только в воспитательном, но и в образовательном процессе школы [2].

На наш взгляд, создание в образовательной организации творческой, развивающей среды, обеспечивающей развитие эмоционального интеллекта обучающихся, позволит решить актуальную задачу формирования личности ученика, обладающего набором необходимых жизненных навыков.

Материал и методы. В качестве методов исследования применялись: теоретические (анализ и синтез философской, педагогической, психологической литературы, нормативных документов, педагогическое моделирование); эмпирические (педагогическое наблюдение, опрос, анкетирование, тестирование обучающихся и педагогов общеобразовательной организации, родителей; педагогический эксперимент, системный и качественный анализ результатов деятельности); методы статистической обработки эмпирических данных. Материалами работы выступили: программа формирования и развития эмоционального интеллекта участников образовательного процесса [3], методические материалы по сопровождению процесса моделирования успешной социализации обучающихся основной школы в условиях развивающей образовательной среды: методические рекомендации по моделированию успешной социализации обучающихся основной школы в развивающей образовательной среде; рекомендации по подготовке и проведению городской психологической конференции «Ровесник – ровеснику» по развитию личностной и социальной зрелости обучающихся.

Результаты и их обсуждение. Предлагаемая модель реализуется нами на базе ГБОУ СОШ №89 Калининского района (в рамках федеральной инновационной площадки) и ГБОУ гимназии №272 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга (в рамках ежегодной городской психологической конференции «Ровесник – ровеснику»). Объединение усилий двух творческих коллективов представляется нам удачным примером синергетического эффекта, позволяющего достигать желаемого результата.

Ключевая идея подготовленного в школе №89 проекта «Развитие эмоционального интеллекта школьников как важной составляющей успешной личности» лежит в достижении личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы через формирование у них навыков эмоционального интеллекта как одной из важнейших составляющих успешной личности XXI века.

Развитый эмоциональный интеллект учащихся дает следующие эффекты: сформировавшееся умение распознавать собственные чувства и адекватно их выражать, проявв-

лять большую чуткость к чувствам других людей, лучшее понимать последствия своего поведения, возрастание способности адекватно оценивать межличностные ситуации и планировать соответствующие действия, осуществлять более просоциальное поведение, улучшенные навыки самоконтроля, стрессоустойчивость [4, 5]. Основными результатами проекта выступают: повышение доли учащихся, показавших высокие показатели эмоционального интеллекта; повышение уровня эмпатии у учащихся (на эмоциональном, когнитивном, предикативном уровнях); повышение способности к сопереживанию, направленности на других, тенденции к присоединению, повышение чуткости к чувствам других людей и лучшее понимание последствий своего поведения; увеличение доли учащихся, у которых сформированы навыки самооценки и самоанализа; увеличение доли учащихся, обладающих конструктивными стратегиями поведения в конфликтах и просоциальными стратегиями разрешения межличностных проблем; улучшение социальных и когнитивных навыков, эмоционального состояния, осознания и понимания, улучшение самоконтроля и качества планирования при решении когнитивных задач в процессе учебы; улучшение морально-психологической атмосферы в классе и развитие навыков общения у учащихся; снижение количества правонарушений и асоциального поведения.

Цель городской психологической конференции «Ровесник – ровеснику» заключается в предоставлении возможности для общения и взаимодействия широкому кругу обучающихся образовательных учреждений Санкт-Петербурга, создании условий для их самовыражения и самореализации, для раскрытия личностного потенциала, талантов и способностей каждого участника конференции в разных видах творческой деятельности. Не случайно девиз конференции «Будущее начинается сегодня». Конференция решает следующие задачи: выявление и поддержка одарённых обучающихся; поддержка интереса обучающихся к научно-исследовательской и проектной деятельности; развитие у участников познавательной продуктивной активности и ответственного отношения к интеллектуальной деятельности; стимулирование социальной активности обучающихся в урочное и внеурочное время; формирование позитивной самоидентификации личности обучающихся, гражданской позиции и социальной зрелости; развитие навыков межкультурного взаимодействия и коммуникативной компетентности.

Первая конференция состоялась в 2006 году и тогда в ней участвовали 8 школ Адмиралтейского района Санкт-Петербурга. Стояла цель – создать такое окружение, которое помогло бы подросткам быть самими собой, ощущать себя свободно; сформировать креативную, развивающую среду, где они могли бы общаться со своими ровесниками на своём языке, увидеть, что их сверстников волнуют те же проблемы, у них общие интересы и мечты.

Участие в конференции принимают учащиеся 5-11 классов. У конференции есть свои символы (эмблема, гимн). Как правило, конференция носит тематический характер, тема определяется по году России: Год Российский истории, Год космонавтики, Год экологии, Год литературы в России, Год волонтёра. Это способствует осознанию себя как гражданина России, пониманию сущности процессов, происходящих стране, причастности к её истории. Конференция охватывает все виды деятельности (познавательная, исследовательская, творческая, игровая, коммуникативная), которые реализуются через такие формы, как проблемно-ценностная дискуссия, социально-моделирующая игра, самопрезентация, социальные и творческие проекты. Для максимального охвата широкого круга интересов подростков организуется работа секций: «Дискуссионный клуб» (на русском и английском языках); «Презентация книги»; «Мир глазами юности»; « Тренинг – встреча»; «Мир моих увлечений» (номинации: спорт, танцы, музыка, прикладное творчество, проза, поэзия); «Ученический социальный проект»; «Исследовательская» (номинации: психология общения, психология успеха, молодежь в современном мире, многообразие восприятия жизни).

Подготовка к конференции ведется на протяжении всего учебного года. Тема конференции прослеживается во всей учебной и внеучебной деятельности. Школьники записываются на понравившуюся секцию, у которой есть куратор, который может проконсультировать учащихся и их руководителей по регламенту проведения секции, регламенту выступления, критериям к выступлению. У каждого учащегося есть свой руководитель (из числа педагогов школы), который курирует и помогает учащемуся с подготовкой выступления. Также учащиеся могут обратиться к педагогу-психологу школы, который даст рекомендации или несколько занятий по навыкам публичного выступления.

Отметим устойчивую положительную динамику участия в конференции.

Всего за всю историю конференции в ней приняли участие 8559 человек, 1923 ученика 5-8 классов, 2 280 учащихся 9-11 классов представили свои работы.

Вот некоторые результаты реализации проекта развития эмоционального интеллекта у учащихся. В декабре 2018 года ученица 8 класса школы №89 Алена Каликина выступила на конференции с докладом «Исследование уровня эмпатии и поведения подростков в конфликте» (научный руководитель – педагог-психолог Алексина Н.С.), стала победителем в своей номинации и получила диплом 1 степени. В апреле 2019 года ученицы 9 и 10 классов Маша Сивова, Вероника Цветкова выступали с докладами и заслужили диплом 2 степени и диплом участника (научный руководитель – педагоги-психологи Юркова Е.В., Каликина С.Н.).

Заключение. Реализация инновационного проекта по формированию и развитию эмоционального интеллекта у участников образовательного процесса осуществляется с учетом двух важных положений: 1) образовательная деятельность, учебно-воспитательная работа включают как учебную, так и внеучебную деятельность, следовательно, программы включает два блока: работа с эмоциональным интеллектом в учебной и внеучебной деятельности; 2) модули программы выстроены дифференцированно с учетом ступени обучения: начальная и основная школа.

Новаторство идеи заключается в том, что:

1. впервые предпринимается попытка создания целостной системы воспитательной работы в образовательном учреждении, обеспечивающей эмоциональное воспитание школьников в ситуации неопределенности и высокой турбулентности внешней среды (VUCA-мира), а также развитие эмоционального интеллекта у обучающихся в условиях реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования; в том числе попытка создания и апробации комплекса диагностических инструментов позволяющих определять эффективность эмоционального воспитания обучающихся;

2. система воспитательной работы разрабатывается с учетом психологического портрета обучающихся как представителей нового поколения.

3. осуществляется формирование у учеников начальной школы культуры пользователя ИКТ и профилактика эмоциональной зависимости в ходе обучения современными технологическими средствами.

4. предлагается сочетание воспитания эстетики и цифрового обучения; например, выпускница школы поступает в реставрационно-художественный колледж и вместе с сокурсниками создаёт компьютерную игру по профориентации «Кто такой реставратор», которую затем проводит в школе.

5. В целях осуществления непрерывного эмоционального воспитания и мониторинга достигнутых результатов заключен сетевой договор с вузами Санкт-Петербурга и проводится мониторинг выпускников школы – первокурсников вузов на предмет уровня сформированности у них эмоционального интеллекта. Ключевая идея проекта лежит в достижении личностных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы через формирование у них навыков эмоционального интеллекта как одной из важнейших составляющих успешной личности XXI века.

Мы считаем, что эмоциональное образование может выступить принципиально новым элементом системы качественного изменения современного российского образования.

Список использованной литературы:

1. Навыки XXI века: новая реальность в образовании: https://hr-portal.ru/article/navyki-xxi-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii (дата обращения: 15.11.2025).
2. Лютова, Н.П. Моделирование успешной социализации обучающихся основой школы в условиях развивающей образовательной среды: дисс. …канд.пед.наук / Н.П. Лютова. – В.Новгород, 2025. – 213 с.
3. Шингаев, С.М. Формирование и развитие эмоционального интеллекта в образовательном процессе: учебно-методическое пособие / С.М. Шингаев, Ю.В. Юркова, А.В. Бунакова. – СПб.: СПб АППО, 2022. – 174 с.
4. Шингаев, С.М. Теоретико-методологические основы формирования и развития эмоционального интеллекта младших школьников / С.М. Шингаев, Е.В. Юркова // Методология современной психологии. – Вып. 25. – Москва-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2025. – С.400-419.
5. Шингаев, С.М. Программа формирования и развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста / С.М. Шингаев, Е.В. Юркова // Когнитивные штудии: когнитивная наука и когнитивная психология: сборник материалов международной научно-практической конференции. – Минск: БГПУ, 2023. – С.314-321.

Юнель С.А.
доцент, кандидат психологических наук,
iunel.lana@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»,
г. Псков, Российская Федерация

УДК 159.96

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ

Статья посвящена рассмотрению понятия «эмоциональный интеллект» с точки зрения зарубежных и отечественных ученых. Автор рассматривает связь эмоционального интеллекта и рефлексии как две взаимосвязанных стороны в процессе личностного и профессионального становления личности в юношеском возрасте. В статье описывается эмпирическое исследование по изучению особенностей эмоционального интеллекта студентов разных направлений обучения: гуманитарного и технического.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, рефлексия, юношеский возраст, интеллект, эмоции, аффект, самосознание.

FEATURES OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE

The article is devoted to the consideration of the concept of "emotional intelligence" from the point of view of foreign and domestic scientists. The author considers the connection between emotional intelligence and reflection as two interrelated aspects in the process of personal and professional development of a personality in adolescence. The article describes an empirical study on the characteristics of emotional intelligence of students in different fields of study: humanities and technical.

Keywords: emotional intelligence, reflection, adolescence, intelligence, emotions, affect, self-awareness.

Введение. Проблема эмоционального интеллекта является сегодня одной из бурно развивающихся в мире. В 1990 году Дж. Мэйер и П. Сэловей впервые ввели термин «эмоциональный интеллект», определив его как способность воспринимать и выражать эмоции, а также регулировать свои собственные эмоции и эмоции других людей. По мнению авторов, «эмоциональный интеллект – это не триумф разума над чувствами, а уникальная взаимосвязь когнитивной и аффективной сфер, позволяющая эффективно

разрешать жизненные задачи. По модели Д. Гоулмана, эмоциональный интеллект состоит из компонентов: самосознание, саморегуляция, эмпатия, социальные навыки [1]. Эмоциональный интеллект также рассматривается зарубежными и отечественными исследователями как понимание своих и чужих эмоций, их контроль и регуляция (Д. Гоулман, Дж. Мейер, П. Сэловей, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова).

Из отечественных исследователей близко подходили к изучению взаимосвязи интеллекта и аффекта наши известные ученые Л.С. Выготский, С.Л, Рубинштейн, А.Н. Леонтьев. Л.С. Выготский пришел к выводу о существовании динамической смысловой системы, которая представляет единство интеллектуальных и аффективных процессов. По мнению автора, единство аффекта и интеллекта существует во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики на всех этапах развития, а также в том, что данная связь является динамической, при этом каждому этапу в развитии мышления соответствует свой этап в развитии аффекта [2].

Развивая идеи Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что мышление уже само по себе является единством рационального и эмоционального, так же, как и эмоция является единством аффективного и интеллектуального [3]. К сожалению, эта тема в развитии человека, пока, не исследована должным образом в отечественной психологии.

Несмотря на различия в подходах к эмоциональному интеллекту, представители разных концепций сходятся во мнении, что эмоциональный интеллект – это один из позитивных факторов индивидуальности для межличностного взаимодействия, который необходимо развивать. Эмоциональный интеллект, таким образом, определяется как сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способности управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач.

В современной психологии есть прикладные исследования, которые касаются изучения эмоционального интеллекта в определенных социальных группах: школьники, менеджеры, но такая социальная группа, как студенты недостаточно исследована. В частности, не проводилось исследований по выявлению уровней эмоционального интеллекта у студентов разных профессиональных направленностей, не изучались возможности формирования эмоционального интеллекта.

По мнению С.С. Цыбульской, высокий уровень эмоционального интеллекта способствует снижению уровня тревоги и депрессии среди студентов. Умение обращаться со своими эмоциями и эмоциями окружающих помогает создавать положительную атмосферу, что становится важным фактором в учебном взаимодействии [4].

Эмоциональный интеллект помогает ученикам взаимодействовать друг с другом более эффективно, способствует развитию социальных навыков. Ученики с высоким эмоциональным интеллектом лучше справляются с конфликтами, имеют больше друзей и обратной связи от сверстников, что в свою очередь улучшает их социальные отношения [5].

Студенчество приходится на юношеский возраст, который характеризуется достижением социальной зрелости, формирование мировоззрения, интеллектуальных способностей, становлением и развитием самосознания, глубокой рефлексии и самоопределением. Становление самосознания сопровождается рядом психосоциальных противоречий: с одной стороны, молодой человек воспринимает себя как зрелую личность, порой ставя себя выше других людей, а с другой стороны, сомневающуюся, неуверенную в себе личность.

Развитие эмоционального интеллекта в этом возрасте делает рефлексию более глубокой и продуктивной, снимает существующие психосоциальные противоречия. Рефлексия и эмоциональный интеллект помогают разрешать споры, слышать друг друга, способствуют эффективной командной работе в процессе обучения. В современном понимании причинно-следственной связи между ними можно сказать, что рефлексия способствует развитию эмоционального интеллекта, а высокий эмоциональный интеллект делает рефлексию более глубокой и продуктивной.

Материал и методы. Актуальность проблемы эмоционального интеллекта определяется как тенденциями развития научного знания, социальными потребностями, с одной стороны, так и недостаточной ее разработанностью, полученными противоречивыми данными и отсутствием исследований конкретных аспектов эмоционального интеллекта, с другой стороны.

Целью нашего исследования было изучить эмоциональный интеллект у студентов (26 чел.), обучающихся в Псковском государственном университете по разным направлениям: гуманитарным (13 чел.) и техническим (13 чел.).

Предметом исследования явился эмоциональный интеллект у студентов разных направлений. Объект исследования: студенты ПсковГУ (1, 2, 3 курсы).

В качестве гипотезы исследования явилось предположение, что у студентов гуманитарных направлений эмоциональный интеллект развит лучше, чем у студентов технических направлений.

Для достижения цели были выбраны методы:

1. Методика диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ) (М.А. Манойлова);
2. Опросник эмоционального интеллекта (ЭМИН) (Д.В. Люсин);
3. Методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта;

В качестве методов математической статистики использовался сравнительный анализ (U-Манна-Уитни).

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов по методике «Диагностика эмоционального интеллекта» (М.А. Манойлова) показал, что «внутренний аспект» эмоционального интеллекта (способность к осознанию собственных чувств, уверенность в себе, ответственность, самоконтроль, терпимость, гибкость, активность, открытость новому опыту, заинтересованность, мотивация достижения) студентов технического направления (7,6) выше, чем у студентов гуманитарного направления (6,7).

При этом, у студентов гуманитарного направления «межличностный аспект» выше (7,2), чем у студентов технического направления (4,8), что значительно влияет на общий показатель эмоционального интеллекта. «Межличностный аспект» подразумевает: коммуникативность, эмпатию, открытость, способность адекватно оценивать т прогнозировать межличностные отношения, способность учитывать и развивать интересы другого человека, уважение к людям, умение работать в команде.

Общий эмоциональный интеллект у студентов-гуманитариев выше (13,9), а у студентов-техников (12,5). Выражен этот уровень в таких элементах эмоционального интеллекта, как умение распознавать эмоции (7,8 и 6,5 соответственно), уровень эмпатии (7,1 и 6,6), способность управлять своими эмоциями (2,6 и -0,5), эмоциональная осведомленность (8,8 и 6,7). По шкале «самомотивация» у студентов обоих направлений показатель практически одинаковый (6,5 и 6,6).

Результаты, полученные по методике «ЭМИН» (Д.В. Люсин) показывают, что в целом по всем компонентам эмоционального интеллекта у студентов гуманитарных направлений показатели выше. Наиболее явная разница выражена в таких компонентах как «понимание эмоций» (39,7 и 35,6), «межличностный эмоциональный интеллект» (42,4 и 37,5). Это связано, и с индивидуальными особенностями личности, и с тем, что в будущем их работа связана с прямым взаимодействием с людьми. Знания, включенные в программу и навыки, формируемые в процессе обучения, дают преимущество над студентами технических направлений.

Для выявления значимых различий был использован критерий Манна-Уитни для несвязных выборок, который показал, что эмоциональный интеллект студентов гуманитарного и технического направлений не имеет значимых различий ($P>0,05$), при этом прослеживается положительная тенденция.

Заключение. Итак, анализ результатов исследования показал, что общий уровень эмоционального интеллекта у студентов гуманитарного направления несколько выше (эмоциональная осведомленность, распознавание эмоций, уровень эмпатии), чем у студентов технического направления. Было выявлено, что у студентов гуманитарного

направления «межличностный аспект» несколько выше (понимание эмоций, межличностный эмоциональный интеллект), чем у студентов технического направления, у которых выше «внутренний аспект» эмоционального интеллекта, что свидетельствует о хорошей способности понимания своих чувств и эмоций и управлении ими.

Таким образом, студенты, сознательно развивающие у себя рефлексию (ведут дневник, анализируя прошедший день, обсуждая сложные ситуации с наставником и т.д.) развивают у себя эмоциональный интеллект, который является важным фактором, влияющим на академические успехи, психологическое благополучие и будущую карьеру студента.

Список использованной литературы:

1. Гоулман, Д. Г. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.

2. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]: психологические исследования / Л.С. Выготский; под ред. и со вступ. статьей В. Колбановского. – Москва; Ленинград: Соцэкгиз, 1934. – 324 с.

3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.

4. Цыбульская, С.С. Влияние эмоционального интеллекта на учебный процесс / С.С. Цыбульская, С.М. Сайдалиева, Г.Р. Сулейманова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 49 (548). – С. 342-344. – URL: https://moluch.ru/archive/548/120092. (дата обращения: 20.11.2025).

5. Петрова, М.В. Эмоциональный интеллект и его влияние на учебный процесс: сравнительный контекст / М.В. Петрова. – Текст: непосредственный // Журнал педагогики и психологии. – 2024. – № 10 (3). – С. 178-190.

Яцухно О.Н.
аспирант,
Olga-yacuhno@mail.ru
ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

УДК 159.955.4:[159.942+159.923.35]-053.6

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ АКАДЕМИЧЕСКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Актуальность темы определяется тем, что повышается рост показателей стресса, тревожности и эмоционального выгорания среди учащихся. Интеллектуальная рефлексия выступает предиктором академических достижений через механизмы метакогнитивного контроля и стратегического планирования. Эмоциональная рефлексия является ключевым фактором психологического благополучия, выполняя функцию эмоциональной регуляции и буфера в борьбе с академическим стрессом и выгоранием. Современная образовательная среда, характеризующаяся высокой конкурентностью и информационной нагрузкой, предъявляет повышенные требования к навыкам саморегуляции, в основе которых лежат оба типа рефлексии. Несмотря на признание их важности, вопрос о специфическом и совместном вкладе интеллектуальной и эмоциональной рефлексии в академическую успеваемость и эмоциональное благополучие остается недостаточно раскрытым в эмпирических исследованиях, особенно с фокусом на подростковый и юношеский возраст.

Ключевые слова: интеллектуальная рефлексия, эмоциональная рефлексия, академическая успеваемость, эмоциональное благополучие, подростковый возраст, юношеский возраст, метапознание, эмоциональный интеллект.

STUDYING THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN INTELLECTUAL AND EMOTIONAL REFLECTION AND THEIR ROLE IN SHAPING ACADEMIC PERFORMANCE AND EMOTIONAL STATE IN ADOLESCENCE AND YOUNG ADULTHOOD

The relevance of the topic is determined by the increasing rates of stress, anxiety, and emotional burnout among students. Intellectual reflection acts as a predictor of academic achievement through the mechanisms of metacognitive control and strategic planning. Emotional reflection is a key factor in psychological well-being, serving the function of emotional regulation and acting as a buffer against academic stress and burnout. The modern educational environment, characterized by high competitiveness and information load, places increased demands on self-regulation skills, which are underpinned by both types of reflection. Despite the recognition of their importance, the specific and joint contribution of intellectual and emotional self-reflection to academic performance and emotional well-being remains insufficiently explored in empirical research, particularly with a focus on adolescence and young adulthood.

Keywords: intellectual reflection, emotional reflection, academic performance, emotional well-being, adolescence, young adulthood, metacognition, emotional intelligence.

Введение. Подростковый и юношеский возраст представляют собой критически важный период для формирования сложных форм самосознания, центральным компонентом которого является рефлексия. Традиционно в образовательном контексте доминировал подход, ориентированный на развитие когнитивных способностей и интеллектуальной рефлексии, понимаемой как «способность к анализу собственных мыслительных процессов, их оснований и результатов» [1, с. 45]. Однако в последнее десятилетие накоплен значительный объем данных, свидетельствующих о том, что успешность академической деятельности и психологическое благополучие учащихся детерминированы не только когнитивными, но и аффективными процессами, ключевым из которых является эмоциональная рефлексия – способность к идентификации, пониманию и регуляции собственных эмоциональных состояний [2, 3]. Цель работы – исследовать взаимосвязь интеллектуальной и эмоциональной рефлексии и их роль в формировании академичеких результатов и эмоционального состояния в подростковом и юношеском возрасте.

Материал и методы. Материалом послужили труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблемам исследования интеллектуальной и эмоциональной рефлексии.

Результаты и их обсуждение. Интеллектуальная рефлексия рассматривается в контексте метакогнитивных процессов, которые включают в себя знание о собственном познании и управление им. Метакогнитивная осведомленность студентов выступает ключевым предиктором академической успеваемости, поскольку позволяет осуществлять планирование, мониторинг и коррекцию собственной учебной деятельности, гибко адаптируя стратегии под требования конкретных задач. Студенты с высоким уровнем развития метакогнитивных навыков демонстрируют более высокий средний балл и большую академическую устойчивость [1].

В учебе это проявляется в способности ученика оценить свои знания по теме, выбрать эффективную стратегию обучения, отследить ошибки и скорректировать свой учебный план. При определенных условиях, таких как личностная незрелость и высокий уровень тревожности, рефлексия может приобретать дезадаптивные формы, трансформируясь в «самокопание» и руминацию. Это приводит не к решению проблем, а к усугублению негативных эмоциональных состояний, создавая замкнутый круг «рефлексия – тревога – депрессия» [1].

Исследования последних лет убедительно демонстрируют прямую связь между развитой интеллектуальной рефлексией и высокими академическими показателями.

Важным аспектом является связь интеллектуальной рефлексии с академической саморегуляцией. Учащиеся, способные к рефлексии, не просто пассивно усваивают

материал, а активно управляют этим процессом: ставят цели, планируют время, мониторят прогресс и прикладывают усилия целенаправленно. Рефлексивный компонент саморегуляции учебной деятельности позволяет учащемуся не только осознать факт затруднения, но и проанализировать его причины, перестроить программу действий и мобилизовать ресурсы для преодоления. Именно развитая рефлексия отличает учащихся с устойчивой учебной мотивацией, способных к длительным интеллектуальным усилиям [2].

В подростковом и юношеском возрасте, характеризующемся гормональными перестройками и социальным давлением, эта способность становится ключевым фактором психического здоровья. Юношеский возраст является сензитивным периодом для развития сложных форм рефлексии, которые становятся психологическим механизмом личностного самоопределения. Рефлексия позволяет молодому человеку проанализировать свои мотивы, ценности и эмоциональные реакции, что является основой для построения целостной идентичности и достижения эмоциональной зрелости. Современные данные свидетельствуют, что высокая эмоциональная рефлексия снижает уровень депрессивной симптоматики и тревожности. Эмоциональная рефлексия тесно связана с техниками осознанности (mindfulness), которые активно изучаются в контексте образования. Практики mindfulness, направленные на неосуждающее наблюдение за своими чувствами, способствуют развитию именно эмоциональной рефлексии.

Прямолинейный взгляд на то, что высокая успеваемость автоматически ведет к благополучию, оказывается несостоятельным. Многие талантливые ученики и студенты страдают от синдрома самозванца, перфекционизма и хронического стресса. Здесь на первый план выходит комплексное взаимодействие интеллектуальной и эмоциональной рефлексии. Способность к пониманию и управлению собственными эмоциями (внутриличностный эмоциональный интеллект) тесно связана с психологическим благополучием студентов. Она выступает буфером против академического стресса и выгорания, способствуя более адаптивным стратегиям совладания с трудностями. Студенты с высоким эмоциональным интеллектом реже сообщают о симптомах тревоги и депрессии [3].

Все больше внимание уделяется эмоциональному интеллекту, то есть способности «осознавать смысл эмоций и использовать эти знания, чтобы выяснять причины возникновения проблем и решать эти проблемы. Регулировать настроение, контролировать импульсивные проявления, удерживаться от фрустрации и, таким образом, добиваться успеха в повседневной жизни; иной способ проявить свой интеллект; как способность чувствовать, понимать и эффективно применять силу и проницательность эмоций; как источник человеческой энергии, информации, связи, влияния [4]. Интеллектуально-эмоциональное развитие обучающихся вузов связано с разнообразием, гибкостью, быстротой самоактуализации в определенной ситуации, широким применением, категориальностью, рефлексивностью. Когнитивные стратегии и техники, внедряемые в образовательный процесс на всех уровнях, способствуют понимаю важности формирования опыта критического мышления и успешного применения навыков для достижения поставленной цели [5].

Заключение. Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Интеллектуальная и эмоциональная рефлексия, хотя и имеют разные объекты (мыслительные процессы и эмоциональные состояния), являются взаимосвязанными и взаимодополняющими конструктами, совместно вносящими вклад в успешную адаптацию в подростковом и юношеском возрасте.

2. Интеллектуальная рефлексия является надежным предиктором академической успеваемости, главным образом, через механизмы метакогнитивного контроля, стратегического планирования и академической саморегуляции.

3. Эмоциональная рефлексия выступает фундаментальным фактором эмоционального благополучия, выполняя функции буфера против стресса, тревоги и выгорания.

4. Наиболее благоприятные траектории развития характеризуются синергетическим эффектом двух типов рефлексии. Сбалансированное развитие позволяет учащимся

не только эффективно учиться, но и сохранять психологическое здоровье в условиях академического давления. Благодаря освещенному теоретическому анализа в статье, возможно создать целенаправленное внедрение в образовательный процесс программ и педагогических техник, развивающих оба типа рефлексии. Это могут быть:

Для интеллектуальной рефлексии: ведение метакогнитивных дневников, обучение постановке SMART-целей, практика рефлексивного письма после выполнения проектов.

Для эмоциональной рефлексии: внедрение элементов социально-эмоционального обучения (SEL), практики mindfulness, групповые обсуждения эмоциональных реакций на учебные ситуации.

Таким образом, переход от ориентации исключительно на когнитивные достижения к целостному развитию рефлексивных способностей учащегося представляется необходимым условием для формирования не только успешного, но и эмоционально благополучного поколения.

Список использованной литературы:

1. Карпов, А.В. Структурно-функциональная организация метакогнитивной сферы студентов с разным уровнем академической успеваемости / А.В. Карпов, Ю.В. Марченко // Психологическая наука и образование. –2023. – Т. 28. № 1. – 85 с.

2. Моросанова, В.И. Развитие осознанной саморегуляции и рефлексии в образовательном процессе как фактор академических достижений и психологического благополучия студентов / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко // Вестник Московского университета. – Серия 14. – Психология. – 2021.– № 4. – 212 с.

3. Сергиенко, Е.А. Эмоциональный интеллект и психологическое благополучие в юношеском возрасте: лонгитюдный анализ / Е.А. Сергиенко, Е.А. Хлевная, И.И. Ветрова // Консультативная психология и психотерапия. –2022. – Т. 30. № 1. – 97с.

4. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. –М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478с.

5. Холодная, М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования/ М.А. Холодная // пер. с англ. СПб.: Питер. – 1997/2002. – 208 с.

Li Li
postgraduate student,
elenasnopkova@mail.ru
MGU named after A.A. Kuleshov, Mogilev, Republic of Belarus

УДК 37. 034

THE REFLECTIVE COMPONENT IN THE STRUCTURE OF STUDENTS' MORAL CULTURE

The article examines the reflective component as an essential structural element of students' moral culture in higher education. Reflection is considered as a mechanism that enables self-awareness, ethical evaluation, value-based reasoning, and personal responsibility – core dimensions of moral development. Drawing on contemporary pedagogical theory and research on moral education, the study highlights how reflective practices, including introspection, dialogic analysis, ethical self-assessment, and culturally informed reflection, contribute to strengthening students' moral consciousness. Special attention is given to the role of traditional cultural practices (including elements of Chinese classical philosophy) in enriching the reflective dimension of moral culture. A conceptual model of reflection-based moral education is proposed.

Keywords: reflection; moral culture; moral education; self-awareness; ethical reasoning; value-based judgment; higher education; Chinese cultural tradition.

РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

В статье характеризуется рефлексивный компонент как важнейший структурный элемент нравственной культуры студентов КНР в системе высшего образования. Рефлексия выступает механизмом, способствующим развитию нравственного самосознания, этической оценки, ценностного мышления и личной ответственности – основных аспектов нравственного развития. Опираясь на современную педагогическую теорию и исследования в области нравственного воспитания, в статье рассматривается роль рефлексивных практик, включая интроспекцию, диалогический анализ, этическую самооценку и культурно-ориентированную рефлексию, в формировании нравственной культуры студентов. Особое внимание уделяется роли традиционной культуры Китая в обогащении рефлексивного измерения нравственной культуры. Предлагается концептуальная модель нравственного воспитания, основанного на рефлексии.

Ключевые слова: рефлексия; нравственная культура; нравственное воспитание; самосознание; этические размышления; ценностное суждение; высшее образование; китайская культурная традиция.

Introduction. Moral culture is an integral component of holistic student development in contemporary higher education. It encompasses value orientations, ethical knowledge, moral judgments, and behaviors that reflect socially responsible and culturally grounded norms. One of the most significant mechanisms underlying moral development is reflection, understood as conscious analysis of one's actions, motives, values, and moral choices (Boud, Keogh & Walker, 1985) [1].

The reflective component allows students to transition from spontaneous moral reactions to deliberate ethical judgments. In the context of globalization, multicultural interaction, and intensification of intercultural educational processes, the ability to reflect on moral dilemmas becomes increasingly important. Reflection fosters self-regulation, empathy, critical evaluation of behavior, and the formation of a stable moral position.

Recent research shows that reflective practices play a decisive role in moral development, forming the basis for value internalization and the cultivation of moral responsibility (Rest, 1986; Narvaez & Lapsley, 2005) [2; 3]. The integration of reflective mechanisms into moral education is also deeply rooted in classical philosophical traditions, including Confucian moral cultivation, where self-reflection and introspective moral correction are central to personal virtue.

This article analyzes the significance of reflection in the formation of students' moral culture and identifies pedagogical methods that facilitate reflection-based moral learning.

Material and methods. The study draws upon: theoretical works on moral development, ethical formation, and reflective learning; philosophical sources, including Confucian classics that emphasize moral self-cultivation; empirical observations of university students' reflective activities within courses on ethics, cultural studies, and personal development; written reflective assignments, moral dilemma analyses, and self-evaluation forms completed by students; digital reflective tools (e-portfolios, reflective journals, online forums).

To investigate the reflective component of moral culture, the following methods were applied: theoretical analysis: systematization of concepts of moral culture and reflection; comparative analysis of Western and Eastern approaches to reflective moral development; content analysis: examination of reflective essays, student diaries, and responses to ethical dilemmas; observation (monitoring students' participation in reflective discussions and moral reasoning tasks; expert evaluation (instructors' assessments of students' reflective and ethical competencies); modeling – development of a conceptual framework integrating reflection into moral education. This mixed-method design allowed for a comprehensive exploration of reflection as a mechanism of moral culture formation.

Results and their discussion. From our point of view, reflection serves as a mechanism for developing students' moral culture. Reflection enables students to recognize the moral dimensions of their behavior, evaluate motives and consequences, and align actions with ethical norms. It activates core processes such as: moral self-awareness, ethical self-regulation, value clarification, critical reinterpretation of experience. Through reflection, students internalize moral values rather than mechanically follow external rules. This aligns with Kohlberg's (1984) and Rest's (1986) models of moral reasoning, where reflection plays a transformative role.

In many cultural-educational traditions, reflection is deeply embedded in moral cultivation. In Confucian philosophy, for instance, self-reflection is seen as a daily practice necessary for virtue, involving examination of intentions, correction of behavior, and cultivation of sincerity. Integrating culturally informed reflective practices into higher education: supports value coherence, deepens moral understanding, strengthens identity-based ethical reasoning. This cultural dimension enriches contemporary approaches to moral education by expanding the epistemological and ethical horizon of students [4].

The development of students' moral culture requires a structured and methodologically grounded organization of reflective activity. Reflection becomes not only a psychological mechanism but also a pedagogical tool that enables the internalization of moral values, ethical analysis of behavior, and conscious moral self-regulation. The following methods represent the most effective approaches for cultivating reflective moral thinking in university students [5].

Reflective Writing as a Tool for Ethical Self-Analysis. Reflective writing is one of the most powerful methods for stimulating introspection and moral self-assessment. It includes several key formats:

– Moral Reflection Diaries. Students record their thoughts about morally significant events, personal decisions, and emotional reactions. Diaries help: identify moral dilemmas encountered in daily life; examine motives and consequences of actions; develop awareness of moral inconsistency and ethical strengths; reinforce personal responsibility and moral accountability.

– Ethical Self-Evaluations. This format includes structured prompts such as: What moral values guided my actions? Which ethical principles did I violate or uphold? How would I evaluate this situation from another person's perspective? Such guided writing encourages deliberate ethical reasoning.

– Reflective Essays on Moral Dilemmas. Essay-based reflection allows students to analyze hypothetical or real ethical conflicts, consider alternative choices, evaluate the moral implications, and justify a personal stance. This method helps bridge moral theory and practical reasoning.

Dialogic and Discussion-Based Reflection. Dialogic reflection involves interpreting moral experience through communication with peers and instructors. It develops empathy, tolerance, and the ability to recognize diverse ethical perspectives.

– Ethical Debates. Students articulate and defend moral arguments, evaluate opposing viewpoints, and refine their ethical reasoning through structured discourse. Debates also reveal hidden biases and assumptions.

– Socratic Seminars. Socratic questioning promotes deep reflection on values, responsibilities, and moral contradictions. The method emphasizes cooperative inquiry and encourages students to re-examine their moral foundations.

– Cultural Dialogue Sessions. When discussing ethical issues across cultural traditions (e.g., Confucian virtue ethics, Western deontology, Aristotelian virtue ethics), students develop intercultural sensitivity and broaden their moral perspectives.

Case-Based Reflection and Moral Dilemma Analysis. Case studies present realistic situations that require moral judgment. Students identify stakeholders, analyze motives, evaluate moral consequences, and propose ethically justified solutions. Benefits of case-based reflec-

tion: connects moral concepts with authentic contexts; stimulates emotional engagement and value-based thinking; encourages perspective-taking and empathy; develops skills of ethical decision-making. This method is particularly effective when cases are drawn from students' life experience or socio-cultural environment.

Portfolio-Based Reflection. A moral reflection portfolio is a cumulative collection of reflective materials representing the student's ethical growth. It may include: reflective essays, personal value statements, analysis of past moral choices, evidence of participation in socially responsible activities, self-assessments and feedback. Portfolios help students visualize personal moral development and identify areas for further improvement. Instructors can also use portfolios to monitor reflective and ethical progress over time.

Simulation-Based and Experiential Reflection. Simulation activities create morally charged scenarios requiring decision-making, after which students analyze their actions. Examples include: role-playing moral conflicts, simulated community decision-making, ethical leadership scenarios, virtual reality simulations of moral dilemmas. Post-simulation reflection focuses on: motives and emotions experienced, moral principles applied or violated, consequences of choices, potential alternative actions. Experiential reflection thus transforms moral knowledge into lived ethical understanding.

Meditation and Contemplative Reflection (including elements inspired by Eastern traditions). Contemplative practices enhance self-awareness, emotional regulation, and moral clarity. Methods include: guided meditation on moral themes; mindful self-observation of intentions and motives; confucian-style introspective self-examination; journaling following contemplative sessions. Such practices help students align behavior with internalized ethical values and cultivate sincerity, compassion, and moral steadiness.

Peer Reflection and Collaborative Ethical Analysis. Peer reflection involves mutual analysis of reflective statements, moral reasoning processes, and behavioral choices. Benefits: exposure to diverse moral viewpoints; development of argumentation and justification skills; mutual encouragement toward ethical self-improvement; recognition of the social nature of moral judgment. Group reflection reinforces a sense of moral community and shared responsibility.

Digital Reflection Tools and AI-Supported Ethical Reflection. Digital technologies expand reflective opportunities through: online journals, moderated forums for ethical discussions, multimedia moral storytelling (audio, video reflections), e-portfolio systems (Mahara, Moodle), AI-powered feedback tools analyzing reflective texts. AI technologies can: identify emotional patterns, detect biases, generate reflective prompts, suggest moral reasoning strategies. This enhances personalized reflection and supports continuous moral self-regulation.

Together, these methods create a comprehensive pedagogical environment that supports the reflective component of students' moral culture. They strengthen ethical awareness, deepen value understanding, promote responsible decision-making, and contribute to the internalization of moral principles – core elements of mature moral culture in higher education.

In studying the moral education of university students in the People's Republic of China, we developed a conceptual model for developing moral culture. This model is based on reflective mechanisms and procedures that are integrated into the educational process. Our model for developing students' moral culture includes the following stages:

Awareness – awareness of the moral aspects of personal behavior.

Analysis – identification of contradictions, motives, and ethical consequences.

Evaluation – interpretation of actions through moral and cultural norms.

Transformation – adjustment of attitudes and behavior based on reflective understanding.

Stabilization – integration of ethical values into character and moral practices.

This model demonstrates how reflection systematically contributes to the development of moral awareness and behavior in university students.

Conclusion. The study confirms that the reflective component is a central structural element of students' moral culture. Reflection enables learners to transition from superficial moral knowledge to deep ethical understanding and personally grounded moral positions.

It facilitates value internalization, strengthens moral autonomy, and encourages responsible behavior in both academic and social contexts. Integrating reflective practices – grounded in both contemporary pedagogical theory and cultural-philosophical traditions – creates favorable conditions for moral growth. Particularly valuable is the synthesis of Western reflective learning theories and the Confucian tradition of moral self-cultivation, which enriches students' ethical consciousness and fosters culturally informed moral reasoning.

The results highlight the need for universities to systematically incorporate reflective methods into curricula aimed at moral development. Future research may explore cross-cultural strategies for reflective moral education, the role of digital technologies in supporting deep reflection, and the integration of culturally meaningful reflective practices into interdisciplinary learning.

References

1. Boud, D. Reflection: Turning Experience into Learning / D. Boud, R. Keogh, D. Walker. – London : Kogan Page, 1985. – 170 p.

2. Rest, J. R. Moral Development: Advances in Research and Theory. – New York : Praeger, 1986. – 258 p.

3. Narvaez, D. Moral identity, moral functioning, and the development of moral character / D. Narvaez, D. K. Lapsley // Moral Development, Self, and Identity. – Mahwah : Erlbaum, 2005. – P. 140–160.

4. Confucius The Analects. – Beijing : Foreign Languages Press, 1992. – 286 p.

5. Снопкова, Е. И. Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе / Е. И. Снопкова. – Могилев : Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, 2024. – 240 с.

Li Haoran
postgraduate student,
elenasnopkova@mail.ru
MGU named after A.A. Kuleshov, Mogilev, Republic of Belarus

УДК 37. 02

REFLECTIVE ABILITIES AS A COMPONENT OF STUDENTS' POLITICAL LITERACY

The article explores the role of reflective abilities in the structure of students' political literacy within the framework of civic and political education. The author substantiates the pedagogical importance of reflection as a mechanism of self-awareness, critical evaluation, and responsible decision-making in sociopolitical contexts. The research identifies methodological foundations and innovative approaches to developing reflective competencies through digital and dialogical learning technologies. The study proposes a conceptual model integrating reflection into political literacy education, emphasizing its role in shaping civic identity, democratic values, and participatory culture.

Keywords: reflection, reflective abilities, political literacy, civic education, critical thinking, digital didactics, higher education.

РЕФЛЕКСИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ В СОСТАВЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается роль рефлексивных способностей в составе политической грамотности студентов в контексте гражданско-политического образования. Обосновывается педагогическая значимость рефлексии как механизма самосознания, критической оценки и принятия ответственных решений молодежи в общественно-политической жизни. В исследовании характеризуются методологические основы

и инновационные подходы к развитию рефлексивных компетенций студентов университета в составе политической грамотности посредством цифровых и диалогических образовательных технологий. Предлагается концептуальная модель интеграции рефлексии в политическое образование студентов университета, подчеркивающая ее роль в формировании гражданской идентичности, демократических ценностей и активной гражданской позиции молодежи.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные способности, политическая грамотность, гражданское образование, критическое мышление, цифровая дидактика, высшее образование.

Introduction. In modern democratic societies, political literacy is regarded as an essential component of civic competence, enabling individuals to participate consciously and responsibly in social and political life (Hoskins & Crick, 2010) [1]. However, political literacy extends beyond factual knowledge of political systems and institutions; it also encompasses the capacity for self-reflection, moral judgment, and critical evaluation of political information. Reflection, in this sense, serves as the foundation for forming autonomous and ethically grounded political reasoning.

Reflective abilities allow students to analyze their own beliefs, values, and behavioral patterns in relation to political and social realities. They facilitate the transition from passive perception of political information to active, critical engagement with it. The integration of reflection into civic and political education thus becomes a key pedagogical condition for developing responsible, informed, and self-aware citizens.

In the context of digital transformation, reflection also acquires new forms and tools. The use of interactive digital environments, online discussions, and simulation-based learning provides opportunities to model political decision-making and encourage reflective thinking about complex socio-political issues.

The methodological basis of the study is grounded in the competence-based, metacognitive, and activity-oriented approaches. The research builds upon the conceptual understanding of reflection as a multilevel process that includes self-analysis, evaluation, forecasting, and value-based judgment (Flavell, 1979; Kolb, 1984) [2].

Material and methods. The empirical materials include: observations of students' reflective activities within university courses on civic and political education; analysis of reflective essays and discussion forums in online learning environments (Moodle, Google Classroom); feedback data from digital surveys and reflective self-assessment forms; materials from political literacy training modules that incorporated reflective tasks, peer review, and group analysis.

To achieve the research objectives, the following methods were employed: theoretical analysis of pedagogical and psychological literature on reflection and political literacy; content analysis of students' reflective statements and digital discussion threads; survey and expert assessment to evaluate students' awareness, criticality, and civic engagement; modeling to develop a conceptual framework for integrating reflective practices into political education. Quantitative and qualitative data were processed using descriptive statistics and comparative analysis to identify patterns in students' reflective behavior and political understanding.

Results and their discussion. The study revealed that the development of reflective abilities significantly enhances the formation of students' political literacy. Students with higher levels of reflection demonstrate greater awareness of their civic identity, more consistent ethical reasoning, and stronger motivation to participate in social initiatives. Analysis of empirical data allowed the identification of three interrelated components of political reflection: cognitive – understanding political concepts, processes, and values; affective – awareness of personal attitudes and emotional responses to sociopolitical events; behavioral – readiness to act in accordance with democratic norms and civic responsibility. These components correspond to the structure of reflective ability described in pedagogical literature (Zimmerman, 2002) [3] and determine the holistic nature of political literacy.

The use of dialogue-based methods, problem-oriented learning, and digital reflective tools proved particularly effective. Online forums, e-portfolios, and reflection diaries in Moodle stimulated students to express and analyze their opinions on political issues, fostering tolerance, empathy, and critical self-assessment. Simulation technologies – such as virtual debates, policy modeling, and scenario-based learning – encouraged students to evaluate political actions from multiple perspectives, reinforcing analytical and metacognitive dimensions of reflection. Furthermore, AI-supported feedback systems and learning analytics helped visualize progress and identify cognitive biases, enhancing students' ability to self-correct.

Reflection not only supports the acquisition of knowledge but also transforms it into personal meaning. It helps students internalize democratic principles, form value orientations, and develop civic responsibility. In this sense, reflective abilities constitute the core mechanism that connects cognitive, emotional, and moral aspects of political literacy. The findings align with international studies emphasizing the role of reflection and critical thinking in civic competence (Hoskins, D'Hombres & Campbell, 2008) [4]. Reflection acts as a bridge between political awareness and civic action, promoting conscious participation and social responsibility.

A model for integrating reflection into political education for university students can be understood as a structured cyclical process that incorporates reflective thinking to deepen students' political literacy, critical awareness, and identity as politically engaged citizens.

Key components of the model include:

– **Preparation Phase**. Introduction to political concepts and frameworks, providing foundational knowledge. This prepares students cognitively to engage meaningfully in reflective activities.

– **Active Engagement Phase**. Students participate in political learning activities through diverse pedagogical methods such as discussions, debates, experiential civic engagement, and analysis of political texts.

– **Structured Reflection Phase**. Systematic reflective procedures such as guided reflective journals, critical self-assessment, and portfolio development are employed. Students are prompted to examine their assumptions, analyze political phenomena critically, and assess changes in their political understanding and identity.

– **Dialogue and Social Interaction**. Reflective practice is enriched through dialogue with peers and instructors in seminar settings, creating safe spaces for pluralistic political perspectives and collaborative meaning-making.

– **Application and Action Phase**. Reflection culminates in students applying insights in real or simulated political contexts, fostering political agency and transforming consciousness into informed civic action.

– **Feedback and Iteration**. Continuous feedback from instructors and peers on reflective products (journals, portfolios, discussions) supports iterative deepening of reflection, political understanding, and engagement.

This model is supported by critical pedagogy and transformational learning theories, emphasizing reflection as a mechanism for meaning reconstruction and development of political judgment. Empirical research attests that integrating reflection in this manner strengthens students' critical thinking, political efficacy, democratic virtues, and active participation in democratic processes. In practice, the model requires institutional commitment to allocate curricular time and support to facilitate meaningful reflective engagement. It also demands faculty preparedness to guide reflective dialogue and assess reflective learning authentically. By systematically embedding reflection within political education, universities can cultivate politically literate graduates equipped with the capacity for critical analysis, empathetic understanding of diverse viewpoints, and a strong sense of political identity and civic responsibility. This comprehensive reflective integration model thus forms an essential foundation for effective political education in higher education settings.

Developing political literacy requires systematic engagement of students in reflective practices that promote conscious analysis of political information, self-assessment of beliefs, and understanding of civic responsibility. In contemporary higher education, reflective activity

is implemented through a wide range of pedagogical methods and organizational forms that support metacognitive growth, value clarification, and critical political reasoning.

One of the most effective methods is dialogic reflection, which is realized through structured classroom discussions, Socratic dialogues, and moderated debates. These activities encourage students to articulate political positions, justify their viewpoints, question assumptions, and analyze alternative perspectives. Dialogic forms such as round-table discussions or political argumentation workshops foster tolerance, empathy, and democratic communication skills.

Reflective writing is a key method in political education, enabling students to analyze personal attitudes toward political events, social issues, and civic responsibilities. Typical forms include: reflective essays on political dilemmas or public policies; position papers analyzing personal biases; learning journals documenting changes in civic understanding; critical incident analyses reflecting on real-life political experiences. Reflective writing strengthens metacognitive monitoring, enhances political awareness, and encourages value-based judgment.

Digital technologies significantly expand the range of reflective practices. In online learning environments (e.g., Moodle, Google Classroom), students engage in: discussion forums where they analyze political texts and media content; blogging and microblogging to express civic opinions; e-portfolios that document the development of political competencies; digital self-assessment forms supporting metacognitive regulation. These tools stimulate continuous and structured reflection by providing spaces for asynchronous analysis and peer interaction.

Simulation methods – such as model UN sessions, mock elections, policy-making simulations, or virtual political debates – induce situational reflection. Students take on political roles, make decisions, and then reflect on: cognitive strategies used, emotional reactions, ethical implications, the consequences of chosen actions. Simulations thus develop political judgment, responsibility, and a deeper understanding of democratic mechanisms.

Case studies representing political conflicts, civic dilemmas, or public policy issues foster reflective evaluation of complex situations. Students analyze the motives of stakeholders, identify contradictions, and propose solutions, followed by structured reflection on: personal assumptions, ethical considerations, potential societal consequences. Case-based reflection encourages multidimensional political thinking.

Collaborative forms of reflection, including peer review, group analysis of political texts, and collective problem-solving, help students compare multiple viewpoints and refine their own civic positions. Peer discussions reinforce open-mindedness and cultivate interpersonal reflective skills essential for democratic participation.

Emerging technologies introduce new reflective methods powered by artificial intelligence. Intelligent tutoring systems and AI-based feedback tools: analyze students' reflective texts; identify cognitive biases; generate reflective prompts; suggest strategies for improving political reasoning. AI enhances personalization and enables students to monitor their political learning trajectories.

These methods and forms create a comprehensive pedagogical environment in which reflection becomes a central mechanism of political literacy formation. By integrating dialogic, written, digital, simulation-based, and collaborative reflective practices, educators can systematically cultivate students' political awareness, critical thinking, civic responsibility, and readiness for democratic participation.

Conclusion. The findings of the study clearly demonstrate that reflective abilities constitute a fundamental component of students' political literacy, functioning as the cognitive and value-based mechanism that ensures the integration of political knowledge, personal beliefs, and civic actions. Reflection enables students not merely to acquire political information, but to critically interpret sociopolitical phenomena, evaluate their own assumptions, and make informed and responsible judgments. As a result, reflective competence becomes a powerful predictor of students' readiness for democratic participation and civic engagement.

The research has shown that systematic incorporation of reflective practices – including dialogic methods, reflective writing, case-based analysis, digital reflective tools, simulations, and AI-supported feedback – significantly strengthens students' political awareness, enhances

their metacognitive regulation, and develops essential democratic dispositions such as tolerance, empathy, and open-mindedness. These findings are consistent with international studies emphasizing the transformative power of reflection in civic and political education. Importantly, reflection serves not only as a pedagogical technique but as a developmental process that supports the formation of political identity, ethical responsibility, and the capacity for critical evaluation in the context of complex sociopolitical realities.

Furthermore, the study confirms that digital technologies play an increasingly significant role in expanding opportunities for reflective political learning. Learning management systems, e-portfolios, online discussion platforms, and AI-driven analytic tools provide students with personalized feedback, support sustained self-regulation, and encourage deeper forms of political reasoning. The integration of such technologies allows educators to design structured and meaningful reflective environments that enable students to reassess their political positions, track their progress, and refine their civic understanding. Future research should focus on the development of adaptive and AI-enhanced reflective environments, cross-cultural studies of reflective political learning, and empirical evaluation of long-term impacts of reflective practices on students' democratic engagement.

References:

1. Hoskins, B. Competences for learning to learn and active citizenship: Different currencies or two sides of the same coin? / B. Hoskins, R. D. Crick // European Journal of Education. – 2010. – Vol. 45, № 1. – P. 121–137.

2. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring / J. H. Flavell // American Psychologist. – 1979. – Vol. 34, № 10. – P. 906–911.

3. Zimmerman, B. J. Becoming a self-regulated learner / B. J. Zimmerman // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41, № 2. – P. 64–70.

4. Hoskins B. Does formal education have an impact on active citizenship behaviour? / B. Hoskins, B. D'Hombres, J. Campbell // European Educational Research Journal. – 2008. Vol. 7, № 3. – P. 386–402.

5. Снопкова, Е. И. Трансфер педагогических инноваций как фактор качества углубленного высшего образования (магистратура) / Е. И. Снопкова // Университетский педагогический журнал. – 2024. – № 1. – С. 3-10.

Qi Xuemei
postgraduate student,
elenasnopkova@mail.ru
MGU named after A.A. Kuleshov, Mogilev, Republic of Belarus

УДК 372.3/4

THE ROLE OF REFLECTION IN PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

The article examines the pedagogical role of reflection in the patriotic education of preschool children. Reflection is analyzed as a mechanism for developing self-awareness, emotional responsiveness, and value-based attitudes toward one's homeland, culture, and community. The author emphasizes that reflective practices – adapted to the developmental characteristics of early childhood – enhance the child's moral and civic consciousness, support emotional identification with national symbols, and foster pride in cultural heritage. The study defines pedagogical conditions and methods for integrating reflection into preschool education through storytelling, play, artistic activity, and dialogic communication.

Keywords: reflection, patriotic education, preschool children, moral development, self-awareness, emotional value formation, early childhood education.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается педагогическая роль рефлексии в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста. Рефлексия рассматривается как механизм развития самосознания, эмоциональной отзывчивости и ценностного отношения к своей Родине, культуре и обществу. Автор подчеркивает, что рефлексивные практики, адаптированные к особенностям раннего детства, способствуют развитию нравственного и гражданского самосознания ребенка, способствуют эмоциональной идентификации с национальными символами и формированию чувства гордости за свое культурное наследие. В исследовании определяются педагогические условия и методы интеграции рефлексии в дошкольное образование через рассказ, игру, художественную деятельность и диалогическое общение.

Ключевые слова: рефлексия, патриотическое воспитание, дошкольники, нравственное развитие, самосознание, формирование эмоциональных ценностей, дошкольное образование.

Introduction. Patriotic education in early childhood represents a vital foundation for the moral and civic development of personality. It contributes to forming love and respect for the homeland, native language, cultural traditions, and people (Mukhina, 2012) [1]. However, in modern educational practice, there is growing recognition that genuine patriotism cannot be formed through instruction alone; it must arise from the child's personal experience and emotional reflection. Reflection in preschool education functions as a psychological and pedagogical process that enables the child to recognize their feelings, experiences, and attitudes toward social and cultural phenomena. Through guided reflective activities, children begin to understand what it means to belong to a community, to appreciate cultural values, and to feel pride and responsibility for their environment and heritage (Elkonin, 2001) [2]. Thus, reflection becomes not only a cognitive but also an emotional-moral mechanism in patriotic upbringing. It provides the link between the child's individual experience and the collective cultural context.

Material and methods. The research was based on: theoretical and methodological literature on reflection, moral and patriotic education in early childhood; analysis of educational programs for preschool institutions; observation of reflective and value-oriented activities of children in play and communication; creative works (drawings, storytelling, and dramatizations) reflecting patriotic feelings; interviews with educators and parents.

To study the role of reflection in patriotic education, the following methods were used: theoretical analysis – study and synthesis of psychological and pedagogical research on reflection and early moral development; pedagogical observation – of children's behavior, verbal responses, and emotional reactions during patriotic activities; qualitative content analysis – of children's speech and creative works to reveal reflective and value-laden meanings; modeling –development of a conceptual model integrating reflection into patriotic education practices. This methodological approach allowed the identification of age-appropriate forms of reflection that support the internalization of patriotic values in preschool children.

Results and their discussion. In preschool age, reflection is expressed primarily in the emotional and imaginative sphere. It helps children to: recognize their own feelings toward familiar people and places; connect personal experiences with the collective idea of "homeland"; perceive national symbols (flag, anthem, traditional objects) not as formal attributes but as emotionally meaningful elements of their environment. Through reflection, children internalize moral values – kindness, care, respect, gratitude – which form the emotional basis of patriotism. The reflective process develops empathy, the ability to compare "I" and "We," and the awareness of belonging to a community.

Reflection in preschool patriotic education must be adapted to the child's developmental level, emphasizing emotional and symbolic experience rather than abstract reasoning. The most effective forms include:

– Dialogic reflection: conversations with children after reading or storytelling (e.g., "How did the hero feel?", "What do you love about your town?") encourage emotional empathy and identification with positive moral models.

– Artistic reflection: drawings, crafts, songs, and dramatizations allow children to express love for their homeland through creative imagery.

– Play-based reflection: role play ("Helping others," "Protecting nature," "Celebrating a holiday together") forms behavioral patterns of civic participation.

– Storytelling and folklore reflection: listening to folk tales, proverbs, and traditional songs helps children emotionally connect with national culture and understand moral ideals.

– Collective reflective rituals: group discussions, exhibitions of children's art, or participation in symbolic events (raising the flag, planting trees) foster a sense of unity and shared responsibility.

For the effective process of patriotic education of preschoolers, the reflective environment of the preschool education institution is of great importance. A reflective educational environment in preschool education is a specially organized pedagogical space that promotes the emotional, cognitive, and moral development of children through self-awareness, empathy, and value reflection. It provides conditions for children to recognize and express their feelings, to understand the meaning of their experiences, and to establish personal connections with cultural, social, and natural phenomena. The reflective environment in preschool settings is not limited to physical surroundings; it encompasses the entire system of interactions, communication styles, activities, and educational values that shape the child's inner world. It functions as both a developmental medium and a moral space, where every educational situation becomes an opportunity for the child to experience, interpret, and internalize values such as kindness, respect, love for the homeland, and responsibility toward others.

A reflective educational environment is characterized by emotional safety, trust, and openness. Its creation involves:

– consistent inclusion of reflection in daily routines (morning circles, summary talks after activities);

– integration of patriotic themes in play, art, and storytelling;

– use of multimedia and digital resources (interactive maps, video stories about local traditions);

– collaboration with families to extend reflective practices into the home environment.

Such an environment helps children connect personal experience with collective cultural values, thereby deepening their moral and patriotic consciousness.

The reflective educational environment in a preschool institution includes several interrelated dimensions.

1. Emotional-Social Dimension. This dimension provides psychological safety and trust between children, teachers, and parents. Emotional openness is the basis for reflection: the child must feel free to express feelings, ask questions, and talk about experiences. Educators model empathic listening, emotional sensitivity, and supportive feedback.

2. Cognitive-Value Dimension. Here, reflection is directed toward the comprehension of values and moral meanings. Teachers integrate ethical and patriotic content into daily activities – literature, storytelling, play, and nature observation – encouraging children to think about good deeds, friendship, cooperation, and belonging to their country and culture.

3. Aesthetic-Cultural Dimension. The environment should reflect the cultural identity of the community and the nation: traditional art, music, folklore, and national symbols. When children interact with aesthetically and culturally meaningful objects, they form emotional and reflective bonds with their heritage. Artistic reflection – through drawing, singing, or dramatization – becomes a way for children to express their moral and patriotic emotions.

4. Spatial-Material Dimension. The design of the physical environment also supports reflection. Corners for emotional relaxation, "zones of feelings," and thematic displays

(e.g., “My Family,” “Our Town,” “Nature of My Country”) create opportunities for children to connect personal experiences with the social and natural world. The presence of mirrors, symbolic objects, and photo exhibitions encourages self-observation and dialogue about personal and collective identity.

5. Digital-Interactive Dimension. Modern reflective environments incorporate digital tools that expand opportunities for self-expression and communication. Digital storytelling, photo diaries, and multimedia portfolios allow children (with teacher mediation) to document their experiences, observe their progress, and share emotions. Interactive screens or audio recordings of children’s reflections make self-expression vivid and accessible.

Creating a reflective educational environment requires adherence to several key principles: humanistic orientation – the child is viewed as a unique personality with intrinsic value and the right to self-expression; emotional involvement – learning experiences must evoke feelings, empathy, and moral evaluation; dialogicity – reflection develops through dialogue; the teacher acts as a co-thinker, not a moral judge; cultural continuity – reflection is linked to cultural traditions, national symbols, and shared community experiences; integrativity – reflection is embedded in all types of preschool activities: play, communication, art, labor, and nature study; child-centeredness and co-reflection – adults and children reflect together, creating shared meanings and moral understanding.

The educator plays a decisive role as a facilitator of reflection. Their task is to: organize emotionally rich educational situations; encourage children to verbalize feelings and opinions; use open-ended reflective questions (“Why do you think it was right to help?” “How did you feel when your friend shared with you?”); support moral reasoning through stories, metaphors, and visual symbols; demonstrate reflective behavior themselves – self-evaluation, empathy, and gratitude. Through these actions, the teacher creates a safe atmosphere where children learn to connect emotion and morality, developing the first forms of self-awareness and civic identity [3; 4]. A truly reflective environment extends beyond the kindergarten walls. Cooperation with families helps to maintain continuity between home and educational reflection.

Conclusion. Reflection plays a pivotal role in the patriotic education of preschool children as it transforms external educational influences into internal, personally significant experiences. Through reflective dialogue, play, art, and cultural narratives, children develop empathy, moral awareness, and a sense of belonging to their homeland and community.

The study confirms that reflection enables the formation of emotionally grounded patriotism – not as imposed loyalty, but as conscious attachment to one’s culture, people, and moral ideals. The integration of reflective methods in preschool practice contributes to the holistic moral development of the child and lays the foundation for civic responsibility in later life.

Further research should explore age-specific techniques for developing reflection in early childhood and the use of digital storytelling and cultural heritage media to strengthen the reflective-emotional basis of patriotism.

References:

1. Мухина, В. С. Возрастная психология: Феномены развития, детство, отрочество, юность / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2012. – 496 с.

2. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 2001. – 352 с.

3. Снопкова, Е. И. Инновационные подходы и технологии в образовательном процессе / Е. И. Снопкова. – Могилев : Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, 2024. – 240 с.

4. Снопкова, Е. И. Индикаторы профессионального роста педагога в контексте категории "методологическая культура" / Е. И. Снопкова // Психологический Vademecum: Профессиональный рост личности в поликультурной среде: региональный : Сборник научных статей. – Витебск : Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2023. – С. 23-26.

Semenova N.S.
associate professor, PhD of Pedagogy,
nataevjen@gmail.com
Yu Ren
undergraduate,
nataevjen@gmail.com
VSU named after P.M. Masherov, Vitebsk, Republic of Belarus

УДК 159.923.4:159.923(=581)-057.875

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TEMPERAMENT TYPES OF CHINESE STUDENTS AND SOCIO CHARACTERISTICS

The article highlights the problem of temperament and its typology in Chinese psychology. The relevance of the research problem is revealed. Theoretical approaches to understanding temperament as a socio-psychological phenomenon are described. The results of a study are presented, the purpose of which is to determine whether there is a relationship between the type of temperament and socio characteristics.

Keywords: Chinese students, temperament, types of temperament, socio-psychological characteristicsы.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТА КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ И СОЦИАЛЬНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ

В статье освещается проблема темперамента и его типологии в китайской психологии. Раскрыта актуальность проблемы исследования. Описаны теоретические подходы к пониманию темперамента как социально-психологического феномена. Представлены результаты исследования, цель которого – определить существует ли взаимосвязь между типом темперамента и социальными характеристиками.

Ключевые слова: китайские студенты, темперамент, типы темпераменты, социально-психологические характеристики.

Introduction. University students, as the backbone of societal development, their mental health and the quality of interpersonal relationships have a profound impact on social progress. In the university student population, interpersonal relationship problems are not only an important part of mental health but also a widespread phenomenon. Temperament type is one of the key factor shaping the psychological state and interpersonal interactions of university students. It involves the inherent characteristics of an individual's psychological activities, which form the basis of personality. Nonetheless, existing study mainly focuses on children and adolescents, and there is still insufficient study on university students who are at a turning point in life and face multiple pressures and challenges. In this regard, exploring the relationship temperament type and socio-psychological characteristics is of great significance for improving their mental health and the quality of interpersonal relationships.

Material and methods. A survey of 154 students was conducted using adult temperament type meters and interpersonal confidence meters. Data were processed and analyzed using descriptive statistics, T testing, single factor ANOVA, correlation analysis, linear regression analysis, and intermediate effect analysis.

Results and their discussion. Temperament is a mixture of an individual's innate natural traits or tendencies and is part of their character. It is the personal psychological characteristic one is born with, which manifests itself as a stable state in cognition, emotion, speech, action and changes in psychological activity. The concept of temperament is similar to the use of "temperament" and "disposition" in everyday life [1]. From a psychological perspective, a person's temperament is inextricably linked to emotional quality, self-confidence, willpower, resilience and other mental qualities [2]. Because of the significant influence of innate

genetics, temperament tends to have a high degree of stability. However, it is not absolutely immutable. With age, the forces of environment, education, experience, and self-reflection can promote a certain degree of change in temperament. Temperament is therefore a combination of innateness, stability and plasticity. In everyday life we often observe people with different temperaments [3]. Some may be lively and cheerful but lack seriousness; some may be open and enthusiastic but lack perseverance; some may be emotionally stable but lack flexibility in their actions; some may be meticulous and detailed but lack decisiveness in their actions.

Traditional Chinese medicine proposes a categorization of five temperament types, known as the Five States, which places more emphasis on character and constitutional descriptions. Based on characteristics such as body constitution, lifestyle habits, methods and attitudes in dealing with the world, and character, individuals are categorized as "greater yin", "lesser yang", "less yin", "greater yang", and "balanced yin yang".

Greater Yin individuals: They appear dull, have a passion for wealth, and appear kind on the surface, but harbor malice underneath. They are good at controlling their emotions, are careful thinkers, like to compare, and are typical egoists who are relentless in achieving their goals and often suppress their true emotions. Less Yin individuals: they are fond of petty gain, harbour intense jealousy, appear refined on the surface, but often stab others in the back; cannot help others in times of crisis. Greater Yang individuals are narcissistic, like to show off their talents, are complacent about trivial matters, often set higher goals than they can achieve, and are overconfident. They are impulsive in their actions and don't mend their ways after making mistakes, unwilling to admit when they fail. Lesser Yang individuals are good at socializing but have a strong sense of self-worth. They are cautious in their actions, good at packaging and promoting themselves, but dislike toiling in obscurity and tend to be discouraged. Balanced Yin and Yang individuals prefer quiet and a detached view of fame and fortune. They dislike crowds and quarrels, are modest, understanding, good at strategic assessment, indifferent to fame and wealth, fearless in pursuing their interests, good at management and have leadership skills [4].

Understanding temperament and mastering the temperamental characteristics of each student play a crucial role in promoting education. In the development of students, cultivating good habits and excellent temperaments has a positive impact on their learning. To accurately identify students' temperament types, there are mainly two commonly used temperament identification methods in China: the self-report scale method and the behaviour assessment method. The self-report scale method uses the "Adolescent Temperament Scale" compiled by psychological researchers such as Chen Huichang. This scale consists of 60 questions divided into four temperament types, with each type accounting for a quarter of the total questions. This method is widely used in China and the results have been shown to be effective [5]. The behavioral assessment method identifies individual temperament characteristics by observing daily life without any prompting. However, since temperament characteristics may be hidden in different environments, it is not accurate enough to judge their temperament types based on personal behaviour habits alone.

This article uses Chen Huichang's (2001) revised Chen Chan Chang Sixty Gas Quality Chart to assess the quality type of university students. A descriptive statistical analysis of the four temperament types–choleric, sanguine, phlegmatic and melancholic–of these university students was conducted. Choleric: the total number of cases was 154, with scores ranging from -21 to 13, an average of -3.195, and a standard deviation of 6.143. This dimension's average is negative, and the standard deviation is quite large, suggesting that students tend to score lower on the choleric temperament and there is a high degree of individual variation. Choleric temperament is often associated with impulsive, irritable character traits, so the low scores in this group might suggest that they are generally not impulsive and have a stable emotional state. Sanguine: the total number of cases was also 154, with scores ranging from -19 to 8, and an average score of -5.838, indicating that this trait is less common in students.

The standard deviation was 5.581, showing a high degree of variability between students on the sanguine trait. Traditionally, sanguine is associated with sociability, passion, and positive character traits, so the group's lower average scores might suggest that they tend to be more introverted or reserved as a whole. Phlegmatic: the scores ranged from -20 to 9, with an average of -5.636 and a standard deviation of 5.692, showing a similar trend. A high standard deviation on this dimension reflects a great deal of individual variation in the phlegmatic temperament within this sample. Phlegmatic is typically associated with sober, calm, and relaxed personality characteristics, and the scores here suggest that these characteristics are not dominant personality traits of these students. Melancholic: score ranges between -17 and 12, the average is -3.266, and the standard deviation is 5.948, indicating that melancholic traits also tend towards negative values, suggesting that melancholic traits are not a prominent feature of this group. Melancholic is often associated with sadness and introversion, so the lower average scores might suggest that the students are more emotionally stable and less prone to mood swings. From these data, it can be seen that, overall, university students tend to score negatively on all four dimensions of the Chen Huichang Temperament Scale, implying that these characteristics are relatively weak when compared to the typical adult. All four temperament dimensions have a large standard deviation, indicating a high level of variability in these temperament characteristics amongst individuals. This could be due to the influence of diverse life experiences, personal histories, and environmental factors on the development of each person's temperament traits.

We examined the effects of different demographic variables (gender, nationality, only-child status, dating history, and location of family residence) on the scores of the four dimensions in Chen Huichang's temperament scale. Independent sample t-tests were used to evaluate whether there were significant differences between the mean values of the two groups. Relationship between Gender and Temperament: in the dimension of choleric temperament, the average score for males was -4.5, and for females, it was -2.604. The result of the t-test was t=-1.787, p=0.076, which was close to significance, suggesting possible gender differences, but not substantial. The dimensions of sanguine temperament (t=-2.564, p=0.011), phlegmatic temperament (t=-2.663, p=0.009), and melancholic temperament (t=-2.506, p=0.013) showed significant differences between genders, with males scoring lower than females, indicating a stronger inclination towards these temperaments among males. Effect of nationality on Temperament: the average score of Chinese students in the choleric dimension was -3.921, while that of Belarusian students was -1.125, t=-2.52, p=0.013. This suggests a significant difference, with Chinese students scoring lower on the choleric scale. No significant impact of nationality on temperament scores was found in the dimensions of sanguine (t=0.938, p=0.35), phlegmatic (t=-0.337, p=0.737), or melancholic temperaments (t=0.011, p=0.991). Only-Child Status: the average scores of the only child and non-only children in the choleric dimension were -4.595 and -2.752 respectively, t=-1.598, p=0.112, suggesting no statistically significant difference. No significant differences were found in the dimensions of sanguine, phlegmatic, or melancholic temperaments either. Dating experience: students with dating experience scored significantly lower on the choleric dimension (average score of -4.421) than those without dating experience (average score of -1.22), with a t-test of -3.239, p=0.001, showing a strong statistical significance. However, there was no significant difference for sanguine, phlegmatic, or melancholic dimensions. Family location: there were no significant differences in the temperament scores of urban and rural students on all four dimensions, suggesting that the location of a student's family might not be a significant factor in the sample's temperamental characteristics. Major Attributes: the differences in temperament scores between arts and science students were not significant, which suggests that there is no direct correlation between the major a student chooses and their temperament characteristics.

In conclusion, gender, dating history, and nationality (though only in the dimension of choleric temperament) are somewhat correlated with temperament scores, while only-child

status, place of family residence, and major attributes do not significantly influence temperament scores.

Conclusion. The analysis of the relationship between university students' temperament types and demographic variables shows: gender has varying degrees of impact on different temperament type dimensions. Men score significantly lower than women on the three dimensions of sanguine temperament, phlegmatic temperament, and melancholic temperament. This shows that men exhibit more of these temperamental tendencies. Nationality only shows a difference in the dimension of choleric temperament, with Chinese students scoring lower than Belarusian students, while nationality does not have a significant impact on other temperament dimensions. The relationship between the status of being the only child, having a romantic experience, the location of the family, and speciality characteristics and temperament types did not reach statistical significance.

References:

1. Cui, Ziqin. Reflections on the "Material Identification" of Education in the Context of the New College Entrance Examination / Ziqin. Cui, Yan. Sun //Journal of Teaching and Management. -2019.-Vol. 21-P. 82-84.

2. Niu, Jia. Influencing Factors and Training Methods of Psychological Changes in Competitive Aerobics Athletes / Jia. Niu // Contemporary Sports Technology. 2020.

3. Guo, Ying. Nursing Psychology / Ying. Guo, Zheng. Li // Journal of Continuing Education for Nurses. -2013.-Vol. 28-P. 1347-1348.

4. Jiao, Dongliang. Cross-cultural comparison of temperament theory in traditional Chinese medicine / Dongliang. Jiao, Yan. Gao, Tingting. Wei // Journal of Nanjing University of Traditional Chinese Medicine(Social Sciences). -2009.-Vol. 10-P. 194-198.

5. Zhao, Junying. The Influence of Mental Health and Temperament Type Traits on Coping Styles of Secondary Vocational Nursing Students / Junying. Zhao //Chinese Journal of School Medicine. -2014.-Vol. 28-P. 401-402.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Сборник научных статей

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Е.А. Барышева*

Подписано в печать 8.12.2025. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 18,31. Уч.-изд. л. 26,48. Тираж 60 экз. Заказ 140.

Издатель и полиграфическое исполнение — учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.