

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Материалы
Республиканской научно-практической конференции
(с международным участием)

Брест, 15 февраля 2024 года

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2024

УДК 159.9
ББК 88
П 86

Рецензенты:

заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии,
УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
кандидат психологических наук, доцент **Л.М. Даукша**

заведующий кафедрой педагогики и социально-гуманитарных дисциплин
УО «Барановичский государственный университет»,
кандидат педагогических наук, доцент **Е.А. Клещева**

П 86 Психологическое здоровье в контексте развития личности : материалы
Респ. науч.-практ. конф., Брест, 15 февр. 2024 г. / Брест, гос. ун-т
им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2024. – 198 с.

ISBN

В сборник включены материалы, посвященные актуальным комплексным и междисциплинарным проблемам психологического здоровья личности.

Издание адресуется студентам, аспирантам, преподавателям, научным работникам и всем интересующимся проблематикой психологического здоровья личности.

УДК 159.9
ББК 88

ISBN

© УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2024

О. А. БЕЛАВА

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ

Современный мировой спорт в последнее десятилетие претерпел значительные изменения (дисквалификации, политизация, значительное омоложение, интенсификация тренировочного и соревновательного процесса), повысились требования как к физическим, так и психическим качествам личности спортсмена. Несомненно, сам характер спортивной деятельности (длительные и монотонные тренировки, напряженные соревнования) требуют от спортсмена развитой волевой сферы. В этом аспекте представляет интерес формирование волевых качеств подростков в процессе спортивной деятельности.

Подростковый возраст является одним из наиболее сложных периодов жизни. Как отмечал А.И. Высоцкий, происходит коренная перестройка структуры волевой активности. Отмечается противоречивость в развитии волевой сферы, при возрастающей активности подростка, механизмы его волевой активности остаются еще недостаточно сформированы [1].

В то же время внешние стимуляторы волевой активности (воспитательные воздействия, замечания, наказания взрослых и т.д.) не вызывают соответствующую волевою активность, что связывается, прежде всего, со стремлением к независимости и демонстрацией своей взрослости. Утверждение своего «Я» происходит с помощью отстаивания своей точки зрения, собственного мнения, усилением проявления упрямства и снижения дисциплинированности, повышением критичности и категоричности к высказываниям взрослых.

Гормональные и физиологические изменения, половое созревание, происходящие в этом возрасте изменяют протекание нейродинамических процессов, в сторону увеличения подвижности, со сдвигом баланса в сторону возбуждения, что оказывает влияние на тормозную функцию воли. Сильная же воля предполагает самоограничение, сдерживание достаточно сильных влечений, сознательное подчинение более значимым и важным целям, умение подавлять непосредственно возникающие желания и импульсы. Преобладание в подростковом возрасте процесса возбуждения над торможением затрудняет применение запретов, основанных на правилах морали и нравственности, снижается выдержка, самообладание.

Волевые действия человека отличаются продуманным планом своего осуществления что, как правило, сопровождается отсутствием эмоционального удовлетворения (через «не могу», «не хочу» к «надо»), но с успешным завершением обычно связано моральное удовлетворение

от того, что его удалось выполнить. С помощью воли, прилагая усилия к тому, чтобы активизировать свои действия и поступки, возможно добиться их успешного завершения в условиях преодоления трудностей. В то же время, благодаря тормозной функции воли, человек может удержаться от совершения каких-то действий или поступков, замедлить или остановить их, если они начались, или перенаправить.

Существенной проблемой волевой сферы в подростковом возрасте, как отмечает С.Б. Петрыгин, является то, что не все подростки могут удерживать в сознании отдаленную цель и руководствоваться ею в спортивной деятельности. Их поведение главным образом определяется текущими заданиями. В этом случае очень важно сделать доступными промежуточные цели, которые стимулируют воспитанника на поэтапное преодоление трудностей, побуждая его ко все большим нравственно-волевым напряжениям [2, с. 17]. Важным фактором, определяющим формирование волевых качеств подростков, по мнению С.Б. Петрыгина, является правильная взаимосвязь между основной и промежуточной целями в тренировочном процессе, когда становление подростка профессиональным спортсменом является результатом подготовки в течение многих лет.

Эмоции подростков отличаются большой силой и низкой степенью управляемости, неумением сдерживать себя, слабостью самоконтроля, резкостью в поведении, порой сильные эмоции блокируют разумное решение. При встрече с трудностями возникает сильное чувство противодействия, подросток бросает начатое дело (спорт), и лишь некоторые подростки становятся настойчивее в достижении своих целей. В подростковом возрасте для волевого регулирования поведения возникают определенные трудности.

Эмоциональные реакции и поведение подростков во многом зависят от социальных факторов и условий воспитания, причем индивидуально-типологические различия преобладают над возрастными.

Л.С. Выготский, писал «Социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком...» [3, с. 34]. Сначала взрослые воздействуют на ребенка, затем он сам вступает во взаимосвязь с окружающими, далее ребенок или подросток начинает действовать на других и затем воздействует на себя. Формирование волевых качеств происходит последовательно в сотрудничестве с социальным окружением.

С.М. Шингаев, при рассмотрении вопроса о возможности развития, формирования волевых качеств, исходил из следующих положений: «...волевые качества детерминируются природными особенностями человека с одной стороны, и социальными факторами — с другой. Волевые психические свойства стабильны в той мере, в какой они зависят от при-

родных (главным образом типологических) особенностей; при наличии необходимых отношений личности существует возможность компенсации любого волевого свойства за счет других свойств или с помощью соответствующих навыков и умений; подобная компенсация может формироваться интуитивно, а также целенаправленно, когда такая задача включается в процесс профессиональной подготовки» [4, с. 335]. Положение вполне правомерно отнести и к формированию волевых качеств в спортивной деятельности.

Важную, на наш взгляд, особенность в формировании волевых качеств в процессе спортивной деятельности отметил А.А. Горелов, указывая на то, что «... реализация условий для проявления волевых качеств осуществляется, прежде всего, применением упражнений, выполнение которых характеризуется достаточно высокими трудностями по физическим нагрузкам, эмоциональным напряжением, связано с опасностями. ... Важно, чтобы обучающиеся постоянно оказывались перед новыми возрастающими по трудности заданиями, требующими проявления волевых качеств. ... упражнения, переставшие быть трудными для выполнения, утрачивают значение для воспитания волевых качеств, так как уже не требуют затраты волевых усилий» [4, с. 335].

Несмотря на сложность и противоречивость подросткового возраста, повышенную эмоциональность и импульсивность, необходимо целенаправленное формирование волевых качеств в тренировочном и соревновательном процессе. Развитие волевых качеств необходимо выполнять на основе реализации задач физической, технической, тактической и психологической подготовки. Эти стороны подготовки не просто взаимосвязаны, а во многом совпадают друг с другом.

Список использованной литературы

1. Высоцкий, А. И. Волевая активность школьников и методы ее изучения : Учеб. пособие / А. И. Высоцкий. – Челябинск : Челяб. ГПИ, – 1979. – 69 с.
2. Петрыгин, С. Б. Формирование нравственно-волевых качеств подростков в процессе занятий восточными единоборствами : монография / С. Б. Петрыгин. – Рязань : Тетрис, 2011 – 120 с.
3. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург : Издательство «Спорт», 2004. – 224 с.
4. Марищук, Л. В. Психология: учебное пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова ; под науч. ред. Л. В. Марищук. – 2-е изд. – Минск : Витпостер, 2016. – 778 с.

Н. В. БЫЛИНСКАЯ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН О ЗАВИСТИ

Изучением феномена зависти занимались как зарубежные (А. Адлер, М. Кляйн Э. Фромм, К. Хорни и др.), так и отечественные (Е.П. Ильин, К. Муздыбаев, А.В. Петровский и др.) исследователи. Каждый ученый рассматривал зависть со своей позиции, подчеркивая неоднозначность обсуждаемого понятия. Большинство авторов зависть ассоциируется с негативными эмоциями, тем не менее, в работах Т.В. Бесковой, Е.П. Ильина, К. Муздыбаева обозначены в том числе и конструктивные функции чувства зависти. Авторами не раз подчеркивалось, что в обыденных представлениях людей женщины более завистливы по сравнению с мужчинами [1; 2]. Однако эмпирических исследований, посвященных изучению обыденных представлений о зависти, нами обнаружено не было. Представления о зависти – это совокупность субъективных убеждений, личностных установок, взглядов и знаний о данном феномене, существующих в сознании людей и являющихся регулятором их взаимодействия и общения.

С целью изучения структуры и содержания представлений о зависти у людей разного пола ($n = 100$) в настоящем исследовании использовался метод свободного описания. Данный метод представляет собой спонтанное написание респондентами вербального текста, носящего рефлексивный характер, в ответ на предъявляемую им инструкцию. Метод свободного описания позволяет получить обширный качественный материал о представлениях участников исследования об изучаемом аспекте действительности. Достоинствами метода свободного описания являются богатство оттенков описания, отсутствие ограничений для респондента, который может использовать удобную для него лексику, выражая полноту представлений, что обусловило выбор данного метода для проведения исследования. Процедура проведения исследования заключалась в том, что респондентам предлагалось написать ассоциации на слово: «зависть», при этом не давалось установок на преимущественное или ограниченное описание каких-либо отдельных феноменов. Свободная форма описания позволяла респондентам указать особенно значимые для их субъективного восприятия характеристики зависти, а также выразить свое отношение к данному феномену. Собранный эмпирический материал обрабатывался посредством частотного анализа, для вторичной обработки данных которого был использован факторный анализ, итогом которого выступили «связки» характеристик, образующих фактор. То содержание, которое с точки зрения математики, образует фактор, на психологическом уровне означает категорию

(или объединение качеств), образующих структуру и содержание представлений респондентов. Разные качества (дескрипторы, характеристики) вносят разный вклад в образование категории. Полученные в итоге факторы отражают структуру и содержание представлений. Для дальнейшего обсуждения представлены факторы, не случайные по своей валентности для респондентов. Процент общей дисперсии обозначает субъективную значимость фактора, а число, стоящее рядом со шкалой-характеристикой (дескриптором) – ее нагрузку как образующей фактора.

Для удобства сравнительного анализа результаты исследования структуры и содержания представлений о зависти у мужчин и женщин расположены в таблице.

Таблица – Структура и содержание представлений мужчин и женщин о зависти

<i>Представления о зависти у мужчин (n=50)</i>	<i>Представления о зависти у женщин n=50</i>
<i>Фактор 1. Отрицательные эмоции (11,9 %)</i>	<i>Фактор 1. Семья (11,4 %)</i>
<i>Ненависть (0,856) Злорадство (0,807) Негатив (0,698) Грех (0,583) Злоба (0,562) Плохо (0,553)</i>	<i>Семья (0,875) Дети (0,861) Муж (0,845) Брат (0,757) Сестра (0,667)</i>
<i>Фактор 2. Спорт (10,5 %)</i>	<i>Фактор 2. Отрицательные эмоции (10,8 %)</i>
<i>Тренировка (0,854) Спорт (0,745) Победитель (0,741) Победа (0,617) Наглость (0,576) Разминка (0,575)</i>	<i>Ненависть (0,801) Злоба (0,799) Ревность (0,789) Плохой человек (0,439)</i>
<i>Фактор 3. Карьера (9,2 %)</i>	<i>Фактор 3. Богатство (9,8 %)</i>
<i>Работа (0,887) Процветание (0,815) Стимул роста (0,408) Деньги (0,401)</i>	<i>Богатство (0,897) Красивые вещи (0,862) Украшения (0,782) Автомобиль (0,715) Деньги (0,512) Достаток в семье (0,452)</i>
<i>Фактор 4. Злорадство (7,4 %)</i>	<i>Фактор 4. Здоровье (7,8 %)</i>
<i>Ближний (0,799) Брат (0,740) Здоровье (0,697) Друг (0,615) Ярость (0,609)</i>	<i>Здоровье (0,920) Красота (0,819) Тренировка 0,785() Плохое самочувствие (-0, 498)</i>

<i>Фактор 5. Соперничество (7,2 %)</i>	<i>Фактор 5. Карьера (6,5 %)</i>
<i>Спор (0,886)</i> <i>Радость (-0,660)</i> <i>Гордость (-0,582)</i>	<i>Карьера (0,709)</i> <i>Образование (0,685)</i>

Содержание факторов, представленных в таблице, свидетельствует о том, что мужчины связывают зависть с отрицательными эмоциональными переживаниями. При этом, по мнению респондентов, зависть может быть своеобразным стимулом активности, действий, поступков. В хорошем смысле зависть может стимулировать высокие достижения в спортивной деятельности, где процесс соревнования всегда подразумевает соперничество, конкуренцию, стремление к победе и желание быть лучшим, первым, победителем, что очень значимо для мужчин. Для респондентов этой группы зависть ассоциируется со стимулом к карьерному росту, связанному с материальным достатком. Содержание четвертого по субъективной значимости фактора довольно интересно, так как в него входят дескрипторы, обозначающие проявление чувства зависти к близким людям и к состоянию их здоровья. Необходимо отметить, что люди часто испытывают чувство зависти к людям их ближнего окружения. При этом люди склонны завидовать здоровью, счастью, семье, благополучию, успеху, материальному достатку, социальному статусу и прочее. Признание превосходства, успеха, благополучия другого человека сопровождается чувством досады, ярости, враждебности к преуспевающему.

Анализ структуры и содержания представлений женщин, говорит о том, что зависть может появляться в семье среди близких людей. При этом зависть нередко приводит к эмоциональным переживаниям, ненависти и злобе. По мнению женщин, чувство зависти вызывает благосостояние других. Они считают, что материальное благополучие придает уверенность и независимость. Согласно представлениям респондентов женского пола, чтобы сохранять здоровье и красоту, необходимо вести активный образ жизни, включающий тренировки, чтобы избежать плохого самочувствия. Однако, есть много причин, которые могут назвать женщины, почему они не посещают тренировки, почему они внешне не соответствуют каким-то эталонам красоты, порой придуманным самими, почему они не поддерживают здоровый образ жизни. Когда это получается у других, то в силу женской природы, это вызывает зависть.

Сравнительный анализ структуры и содержания зафиксированных в ходе исследования факторов говорит о понимании мужчинами зависти, с одной стороны, как негативного явления, с другой – как позитивного стимула к проявлению активности в определенных направлениях деятельности человека. В представлениях женщин зависть является эмоционально негативным явлением, которое может переживаться по отношению к бла-

госостоянию другого, в том числе очень близкого человека, а также его успеха, здоровья, карьеры и образования.

В сознании мужчин и женщин представления о зависти представлены независимыми, иерархически расположенными по субъективной значимости факторами. Количество факторов образует структуру представлений и отражает объем знаний респондентов о зависти. Шкалы-характеристики, образующие факторы, отражают реальное содержание представлений о зависти и их уникальности, обусловленной полом респондентов, их жизненным опытом, картиной мира.

Список использованной литературы

1. Бескова, Т. В. Социальная психология зависти / Т. В. Бескова. – Саратов : ИЦ Наука, 2011. – 192 с.
2. Ильин, Е. П. Психология зависти, враждебности, тщеславия / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер. – 2014. – 308 с.

Т. В. ВАСИЛЬЕВА

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Учебно-профессиональная деятельность современных студентов сопряжена с преодолением множества постоянно действующих стрессогенных факторов, таких как необходимость самостоятельно добывать и обрабатывать большое количество информации, строить разноплановые отношения с людьми в рамках множества социальных ролей, самостоятельно решать материальные и бытовые проблемы, организовывать свою жизнедеятельность таким образом, чтобы находить время для удовлетворения своих разноплановых интересов и др. Возникающие трудности вызывают к необходимости актуализацию механизмов совладания, от эффективности которых зависит успех в реализации стоящих перед молодым человеком жизненных задач и переживание удовлетворенности собой и своей жизнедеятельностью.

Одними из понятий, которые описывают в психологии способность человека к эффективному преодолению трудной жизненной ситуацией, являются понятия стрессоустойчивости и жизнестойкости.

Под стрессоустойчивостью вслед за Г. Селье принято понимать совокупность личностных качеств, направленных на адекватное переживание стрессогенных ситуаций и достижение положительного результата. В случае низкой стрессоустойчивости личности может образовываться замкну-

тый круг стресса, когда истощение в результате переживаемого стресса порождает упадок критического мышления и усталость, которая приводит к новым стрессовым реакциям. В структуре стрессоустойчивости выделяют следующие компоненты: психофизиологический (свойства нервной системы), мотивационный (направленность личности на поддержание эмоциональной стабильности), интеллектуально-когнитивный (наличие определенных знаний и представлений о стрессе, способствующих его преодолению).

Наряду со стрессоустойчивостью в психологии рассматривают феномен жизнестойкости, которое С. Мадди рассматривает как состоящий из трех сравнительно автономных компонентов: вовлеченность, контроль, принятие риска. В месте со структурой феномена автор выделил некоторые механизмы, которые помогают поддерживать общую эффективность деятельности. К ним относятся: формирование отношения к изменению жизненных условий как к менее стрессовым на основе показателей структурных компонентов жизнестойкости; жизнестойкие практики здоровья – принятие ответственности за собственное состояние здоровья и забота о нем; повышенная иммунная реакция за счет психологической мобилизации; использование человеком адаптивных стратегий поведения – активные действия, направленные на решение проблемы; поиск поддержки и безопасности в кругу знакомых, которые будут способствовать развитию навыков общения.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей жизнестойкости и стрессоустойчивости у студентов. Выборку исследования составили 62 обучающихся психолого-педагогического и социально-педагогического факультетов. В качестве методик эмпирического сбора данных мы использовали опросник диагностики жизнестойкости личности С. Мадди (в адаптации Д. Леонтьева) и опросник самооценки стрессоустойчивости личности Н. В. Рябчикова, Н. В. Киршева

Данные, полученные с помощью опросника жизнестойкости мадии С. Мадди, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни выраженности жизнестойкости у студентов, %

Уровни выражен- ности	Шкалы жизнестойкости			
	жизнестой- кость	вовлечен- ность	контроль	принятие риска
высокий	12,9	4,8	9,6	32,3
средний	62,9	61,2	72,6	59,7
низкий	24,2	33,9	17,9	8

Полученные данные свидетельствуют о том, что все показатели жизнестойкости у студентов находятся преимущественно на среднем уровне выраженности. Можно говорить о том, что у студентов довольно часто наблюдается ситуативность использования адаптивных форм поведения, умеренность в удовлетворенности осуществляемой деятельностью и в понимании важности получения нового опыта, а также в ощущении способности повлиять на ситуацию, ответственности за свои действия и готовности к риску. Следует отметить, что готовность к риску проявляется у студентов чаще, чем высокие показатели по другим шкалам жизнестойкости.

Данные, полученные с помощью методики самооценки стрессоустойчивости Н. В. Рябчикова, Н. В. Киршева, представлены в таблице 2. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты исследуемой выборки характеризуются достаточно высоким уровнем стрессоустойчивости, то есть они способны выдерживать напряжение, не снижая продуктивности решения задач. Только около третьей части студентов демонстрируют средний уровень стрессоустойчивости. То есть в стрессовых ситуациях они прибегают к поиску средств самозащиты и снятия возникшего напряжения. Остальные студенты обнаруживают способность справляться со сложными жизненными ситуациями, опираясь на глубокие и точные знания о своей личности, осуществляют контроль за своими действиями, хотя при этом переживают некоторый страх неудачи.

Таблица 2 – Выраженность стрессоустойчивости у студентов, %

Уровни выраженности стрессоустойчивости	Доля респондентов
очень высокий и высокий	26,8
выше среднего	40
средний	33,2

Взаимосвязи между показателями стрессоустойчивости и жизнестойкости мы выявляли с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Полученные значения представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Значения коэффициентов корреляции r_s между показателями жизнестойкости и стрессоустойчивости студентов

Шкалы жизнестойкости	Стрессоустойчивость
жизнестойкость	0.248
вовлеченность	0.31*
контроль	0.158
принятие	0.201

Примечание: знаком «*» в таблице обозначены уровни статистической значимости $p \leq 0,05$ (0,25)

Данные, представленные в таблице 3 свидетельствуют о наличии значимой положительной корреляционной взаимосвязи между стрессоустойчивостью и шкалой «вовлеченность» у студентов исследуемой выборки. Эта взаимосвязь позволяет говорить о том, что чем выше заинтересованность студентов в осваиваемой учебно-профессиональной деятельности и чем значительнее реальные успехи в ее осуществлении, тем более гармоничным является функционирование личности студента в трудной жизненной ситуации.

Таким образом, можно говорить о том, что высокий уровень учебно-профессиональной мотивации, включенность в различные формы осуществления учебно-профессиональной деятельности и осознание наличия реальных достижений являются значимыми факторами поддержания психологического здоровья студентов.

В. Е. ВИЛЬЧЕВСКАЯ

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И ТИПА РОЛЕВОЙ ВИКТИМНОСТИ ПОДРОСТКА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Сохранение психологического здоровья подростков – важная задача для педагогов, родителей и психологов. Она решается в основном через профилактику асоциального поведения детей и подростков. В современной школе агрессивно-жертвенные модели поведения подростков являются актуальным вариантом асоциального поведения [1]. Принимая роль жертвы или проявляя агрессивность, подросток в школьной среде рискует нанести вред как себе, так и другим субъектам образовательной среды. Это проблема, которая не может остаться без внимания исследователей.

Феномен агрессивности рассматривался многими учеными в различных аспектах (А. Басс, А. Дарки, И.П. Ильин и др.). В контексте принятого исследования особое внимание обращено на подход к пониманию системной природы агрессивности авторами опросника агрессивности А. Басса и А. Дарки, которые выделили следующие базовые характеристики агрессивности личности: косвенная агрессия, склонность к нападению, негативизм, раздражительность, чувство обиды, вербальная агрессия, подозрительность. Авторы опросника, в результате факторного анализа выделили два интегральных фактора агрессивного поведения личности: враждебность и агрессивность [2]. Феномен виктимности также рассматривался многими авторами как в психологии, так и в философии и социологии (А. Адлер, М.А. Одинцова, и др.). В основном исследования вик-

тимности построены на материалах уголовных дел [3]. В современной психологии существуют исследования, характеризующие те или иные стороны виктимной личности. Так, например, изучается выученная беспомощность как неспособность к активным действиям в трудных жизненных ситуациях [4]. В рамках предпринятого исследования за основу изучения феномена ролевой виктимности внимание было обращено на подход авторов опросника «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой и Н.П. Радчинковой. В своем опроснике они выделили две шкалы: «игровая роль жертвы» и «социальная роль жертвы», которые с усилением характеристик и укреплениями паттернов поведения могут переходить в «позицию жертвы» или «статус жертвы» [3].

В образовательной среде подростки, ведущая деятельность которых – это общение со сверстниками, могут проявлять агрессивность по отношению к другим, а также подростки могут брать на себя как игровую роль жертвы, при этом преследуя некие цели, так и социальную роль жертвы.

Игровая роль жертвы основана на внутренних особенностях виктимного индивида, таких как демонстративность, инфантильность, манипулятивность, агрессивность и другие. Она имеет скрытую мотивацию и гармонично вписывается в проигрываемую ситуацию. Процесс игровой роли жертвы основывается на эмоционально-когнитивном взаимодействии, где человек идентифицирует себя с жертвой и усваивает ее личностные смыслы. Это приводит к соответствующему поведению и позволяет использовать внешний ресурс для защиты внутренних проблем. Человек может манипулировать другими, стараясь получить поддержку, которую, по его предположениям, он нуждается [3].

Социальная роль жертвы является одной из форм анализа предписанных, но ситуативных отношений, которые способствуют стигматизации индивида и деформируют его возможности для построения жизни как на ближайшую, так и на отдаленную перспективу. Эта роль может возникнуть в любом типе аутсайдерства. Человек, принимающий на себя такую роль, постоянно ощущает себя изгоем, окружающий мир кажется ему враждебным, он чувствует себя одиноким, ненужным и глубоко страдает от этого [3].

В проведенном исследовании была выдвинута следующая гипотеза: имеет место связь агрессивности и типа ролевой виктимности подростков. В исследовании приняли участие 78 подростков мужского пола возрастом 13–16 лет. По методике «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой и Н.П. Радчинковой были получены следующие результаты: 33 % испытуемых (26) – социальная роль жертвы; 19 % (15) – игровая роль жертвы; 48 % (37) – не принявшие роль жертвы.

Проведенный сравнительный анализ уровня агрессивности подростков разного типа ролевой виктимности с помощью метода Краскела-Уолиса показал, что различия между типом ролевой виктимности и агрессивности подростка существенны. Так, согласно средним значениям, уровень агрессивности у подростков, не принявших роль жертвы – низкий уровень агрессивности, у принявших социальную роль жертвы – средний уровень агрессивности, у принявших игровую роль жертвы – высокий уровень агрессивности.

Проведенный корреляционный анализ с помощью метода ранговой корреляции Кендалла показал следующие результаты: выявлена умеренная положительная связь между показателями уровня агрессивности и игровой роли жертвы, а также сильная положительная связь между уровнем агрессивности и социальной ролью жертвы.

Данные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Чем сильнее укрепляется игровая роль жертвы у подростка, тем выше уровень агрессивности и наоборот;
2. Чем сильнее укрепляется у подростка социальная роль жертвы, тем выше уровень агрессивности и наоборот.

Данные результаты можно объяснить тем, что, когда подростки мужского пола принимают как игровую, так и социальную тип виктимности, у них повышается уровень агрессивности. При этом у подростков, которые приняли социальную роль жертвы, уровень агрессивности будет увеличиваться быстрее, чем у тех, кто принял игровую роль жертвы.

Список использованной литературы

1. Вильчевская, В. Е. Буллинг как фактор психологического здоровья подростков / В. Е. Вильчевская; науч. рук. Т. К. Комарова // Ступени: сб. науч. ст. студентов, магистрантов и аспирантов / ГрГУ им. Янки Купалы; редкол.: О. Г. Митрофанова, А. А. Морозенко. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2023. – С. 20–24.
2. Шестакова, Е. Г. Агрессивное поведение и агрессивность личности / Е. Г. Шестакова, Л. Я. Дорфман // Образование и наука. – 2009. – № 7. – С. 51–66.
3. Одинцова, М. А., Разработка и стандартизация опросника «Тип ролевой виктимности» / М. А. Одинцова, Н. П. Радчинкова // Известия Пензенского гос. педаг. уни-та им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1303–1310.
4. Циринг, Д. А. Выученная беспомощность и жизненные события / Д. А. Циринг // Вестник Инст-та психологии и педагогики. – 2003. – № 1. С. 155–159.

Е. В. ВОРОНЦОВА

Республика Беларусь, г. Минск, РНПЦ психического здоровья

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ

На всем протяжении исторического развития общества вопросы здоровья человека занимали одно из первых мест.

В настоящее время здоровье человека рассматривается в качестве приоритетной социальной ценности, что привлекает к анализу этого феномена ученых различных научных направлений. При анализе феномена «здоровье» в науке чаще всего выделяется биологическое, психическое и социальное здоровье (В.А. Ананьев, П.К. Анохин, А.Н. Леонтьев., В.Н. Мясищев, А.В. Шувалов и др.) [1; 11].

Здоровье – состояние, которое позволяет человеку жить в условиях нестесненной свободы, здорового образа жизни, т.е. испытывать душевное, физическое и социальное благополучие. В преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) написано: «Здоровье является состоянием полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов» [14; 1].

Одной из ведущих областей психологии в настоящее время является психология здоровья, которая стала важной самостоятельной областью лишь в 1970-х годах XX века.

Американский психолог Гиус Эппе (Джозеф) Доминик Матараццо (Matarazzo) приводит следующее определение психологии здоровья [9; 589].

Психология здоровья – это объединение конкретных достижений педагогической, научной и практической психологии в целях совершенствования и поддержания здоровья, профилактики и лечения болезней, определения этиологических и диагностических коррелятов здоровья и болезни, а также совершенствования системы здравоохранения и его политики в области охраны здоровья.

В.А. Ананьев дал следующее определение психологии здоровья.

Психология здоровья – это наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития [11; 9].

Исходя из этого, психологию здоровья можно определить как раздел психологии, которая включает самые разные дисциплины, в том числе физиологическую психологию, клиническую психологию, социальную психологию, медицинскую психологию, социальную эпидемиологию и психологию просвещения.

Одна из главных причин быстрого развития психологии здоровья как науки являются кардинальные изменения, произошедшие в структуре смерти в западных странах в двадцатом столетии.

Еще в 1982 году группа американских специалистов пришла к выводу, что примерно половина смертельных исходов обусловлена нездоровым образом жизни, около 20% – факторами внешней среды, 20% – биологическими факторами и 10% – несовершенством здравоохранения [9; 589].

По модели обусловленности здоровья Ю.П.Лисицына основными и определяющими факторами являются:

образ жизни – 50-57%; внешняя среда – 20-5%; генетические факторы – 15-20%; здравоохранение – 10-15% [13; 39–40].

Второй причиной быстрого развития психологии здоровья явилось осознание того, что расходы на здравоохранение стремительно растут. Вследствие растущих финансовых трудностей во многих странах приступили к изучению альтернативных подходов к вопросам профилактики заболеваемости. Значительный вклад в эту область с середины 1970-х годов вносит психология здоровья.

Третьей причиной быстрого развития психологии здоровья, является бурное развитие психологии. Психологи активно работают в направлении изучения и контроля различных аспектов здоровья и болезней, однако их подходы сильно отличаются от принятых в традиционной медицине [9; 590].

Главная цель психологии здоровья – всестороннее совершенствование человека. Совершенствование, как непрекращающийся процесс, который не имеет окончательной завершенности. Психология здоровья призвана: «формулировать человеческий способ бытия; определять русло, вектор движения, «пространство бесконечного процесса становления человека»; формировать «реальный идеал» человека и способствовать его достижению» – писал В.А.Ананьев.

Цель психологии здоровья выходит за рамки сохранения здоровья. Здоровье можно рассматривать в качестве условия для выполнения человеком намеченных жизненных целей и задач, его предназначения.

Психология здоровья стремится помочь человеку определиться в жизни, найти путь, ведущий к единству самого себя с окружающим миром [11; 13].

Психология здоровья, в трактовке отечественных авторов, включает в себя:

теорию и практику предупреждения различных психических и психосоматических заболеваний;

мероприятия по коррекции индивидуального развития и адаптации к условиям (требованиям) социальной жизни;

создание условий для реализации потенциальных возможностей человека, его удовлетворенности жизнью и оказания психологической помощи при завершении жизненного пути [8; 10].

Современные исследования в области психологии здоровья базируются в основном на когнитивно-бихевиоральном подходе.

В настоящее время в психологии здоровья существуют два основных направления исследований:

- 1) место психологических факторов в этиологии заболеваний;
- 2) поведение, связанное со здоровьем.

Если достижения первого направления представляют наибольший интерес для медицины, то второе направление стало предметом компетенции психологов.

Следует отметить, что медицинская и биопсихосоциальная модель болезни отражают противоречия между пониманием болезни и здоровья в медицине и психологии [8; 5].

Медицинская модель центрирована

– на изучении природных факторов как внешних причин заболевания;

– на факторах среды как внешних причинах болезни, причем соматические и психические болезни редко разделяются. В основании данной модели лежит категоризация: болезнь либо есть, либо нет.

Биопсихосоциальная модель, представляет собой приложение системного подхода к функционированию индивида на:

- 1) биологическом;
- 2) личностно-психологическом;
- 3) социально-психологическом уровне.

Здесь реализуются социальные связи с людьми, входящими в непосредственное социальное окружение, и, далее, на уровне социальном – через включение индивида в различные институты общества в целом. Общесистемные принципы позволяют, используя биопсихосоциальную модель, связать здоровье индивида с состоянием как внутренней, так и внешней средой [4; 51].

К задачам психологии здоровья следует отнести:

1. Повышение уровня психологической культуры, т.е. степени совершенства, достигнутого в овладении отраслью психологических знаний и психической деятельностью.

2. Повышение уровня культуры общения, степени совершенства в области внутренней и внешней коммуникации.

3. Определение путей и условий для самореализации, самоосуществления, раскрытия своего творческого и духовного потенциала.

Можно выделить следующие направления исследований в области психологии здоровья:

1. Роль психологических факторов в сохранении, укреплении и развитии здоровья.
2. Внутренняя картина здоровья.
3. Методы психологического воздействия в укреплении и развитии здоровой личности.
4. Обучение здоровью.

Психология здоровья включает в себя практику поддержания здоровья человека от его зачатия до смерти, представляет собой психологическую базу первичной и вторичной профилактики, а также реабилитации [11; 28-29].

В.А.Ананьев предложил учебную программу развития человека «Цветок потенциалов», в которой отражены основные задачи психологии здоровья.

Гармоничное раскрытие потенциалов, формирующих в определенном смысле структуру личности, может диагностироваться как наличие «холистического здоровья», раскрытие же отдельных потенциалов свидетельствует о наличии «фрагментарного здоровья» [11; 19-20].

1. потенциал разума (интеллектуальный аспект здоровья);
2. потенциал воли (личностный аспект здоровья);
3. потенциал чувств (эмоциональный аспект здоровья);
4. потенциал тела (физический аспект здоровья);
5. общественный потенциал (социальный аспект здоровья);
6. креативный потенциал (творческий аспект здоровья);
7. духовный потенциал (духовный аспект здоровья) [11; 20-27].

Психология здоровья занимается в основном здоровьем и его поддержанием, а не болезнью и ее профилактикой. Психологов больше занимают вопросы восприятия проблем, связанных со здоровьем, и субъективного отражения недуга, чем относительно более объективные биологические, социальные и экологические аспекты здоровья.

Изучение норм поведения, связанных со здоровьем, присущих белорусской культуральной среде в сферах аддиктивного поведения, питания, режима труда и отдыха, реакций на социальный стресс, предотвращения травм и т. п., находится в сфере интересов психологии здоровья.

Список использованной литературы

1. Ананьев, В. А. Психология здоровья : синтез знаний о личностном росте / В. А. Ананьев // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2006. – №3. – С. 54–62.

2. Цветкова, Л. А. Психология здоровья / Л. А. Цветкова, И. Н. Гурвич // Вестник СПбГУ. Сер. 16. 2012. Вып. 1. – С. 48–52.
3. Васильева, О. С. Психология здоровья человека: Эталоны, представления, установки : учеб. пособие для вузов по направлению специальности «Психология» / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М. : «Academia», 2001. – 343.
4. Васильева, О. С. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологической науке и обыденном сознании / Васильева, О. С., Филатов, Ф. Р. – Ростов-на-Дону : Мини Тайп, 2005. – 479 с.
5. Шевляков, В. В. Психология здоровья. Электронный учебно-методический комплекс / Шевляков, В. В. – Минск : МИУ, 2018. – 222 с.
6. Никифоров, Г. С. Психология здоровья : учеб. пособие / Г. С. Никифоров. – СПб. : Речь, 2002. – 256 с.
7. Секач, М. Ф. Психология здоровья : учеб. пособие для высш. шк.: по психол. специальностям / М. Ф. Секач. – М. : Акад. проект, 2003. – 189.
8. Айзенк, М. Психология: комплексный подход / М. Айзенк и др. – Мн. : Новое знание, 2002. – 832 с.
9. Всемирная организация здравоохранения. 10 ведущих причин смерти в мире. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death> – Дата доступа : 01.07.2022.
10. Национальный статистический комитет Республики Беларусь. [Электронный ресурс]. Режим доступа : https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/ssrd-mvf_2/natsionalnaya-stranitsa-svodnyh-dannyh/naselenie_6/dinamika-chislennosti-naseleniya/ – Дата доступа : 01.07.2022.
11. Ананьев, В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.
12. Соловьева, С. Л. Критерии нормы в клинической психологии // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2014. – N 3 (26). [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2014_3_26/nomer/nomer01.php – Дата доступа : 01.07.2022.
13. Лисицын, Ю.П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник / Ю. П. Лисицын. – 2-е изд. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 512 с.
14. Устав ВОЗ. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.who.int/ru/about/governance/constitution> – Дата доступа : 01.07.2022.

А. А. ГАВРИЛОВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОГИ У СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ С РАЗНОЙ САМООЦЕНКОЙ

Современный этап развития отечественной психологии спорта высших достижений характеризуется стремлением специалистов к углублению теоретических и практических знаний в области сознательного управления спортсменами своими эмоциями и эмоциональными переживаниями. Так, О.А. Черникова [1] отмечает, что результативность спортсмена во многом отражает уровень развития его умений владеть собой и регулировать свое поведение. Ею изучались условия закрепления и пути преодоления отрицательных эмоций при выполнении физических упражнений, влияние эмоций на деятельность спортсменов, роль эмоций в их волевых проявлениях. В.К. Гаврилюк [2] описал различные формы психологических барьеров, с которыми связаны определенные трудности эмоционального порядка у спортсменов в соревновательной деятельности. Ю.Ю. Палайма [3] изучал возможные пути преодоления отрицательных эмоциональных состояний в спорте, в том числе страха и тревоги. Концептуальные и методологические проблемы их исследования представлены в работах А.В. Алексеева, Б.А. Вяткина, А.В. Мальчикова, В.Л. Марищука, Ю.Л. Ханина, др. [4].

В рамках изучения особенностей страхов студентов-спортсменов с разной самооценкой [5], с целью определения у них доминирующего типа социальной тревоги и социофобии (как предпосылки страха) нами было организовано исследование на базе факультета физического воспитания и туризма Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Выборку составили 100 студентов-спортсменов ($n = 100$) в возрасте от 17 до 20 лет, имеющих различный уровень спортивной квалификации и профессионально занимающихся разными видами спорта. Среди участников исследования было 55 девушек и 45 юношей.

Для достижения поставленной цели нами использовались следующие методики:

– тест С.А. Будасси «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» [6], позволяющий выявить три уровня самооценки: заниженный, адекватный и завышенный;

– опросник социальной тревоги и социофобии О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцева [7], направленный на выявление доминирующего типа социальной тревоги, выраженности отдельных аспектов проявления страха в разных ситуациях.

Результаты использования методики С.А. Будасси свидетельствуют, что почти половине студентов-спортсменов присущ неадекватно заниженный уровень самооценки, который статистически чаще присутствует у девушек – 55 %, по сравнению с юношами – 36 %.

Общая выборка дифференцирована на три группы в зависимости от уровня самооценки: неадекватная заниженная (46 %), адекватная (30 %) и неадекватная завышенная (24 %).

Применение методики О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцева позволило определить выраженность социальной тревоги и социофобии у студентов-спортсменов. В таблице представлены расчеты, сделанные в группах респондентов с разной самооценкой.

Таблица – Уровни социальной тревоги и социофобии у студентов-спортсменов с разной самооценкой личности (в %)

Уровень самооценки	Социальная тревога и социофобия					
	Невыраженная социальная тревога	Промежуточная зона между социальной смелостью и СТ	Умеренно повышенная социальная тревога	Повышенная социальная тревога	Высокая социальная тревога	Клиническая социофобия
Заниженный	4	36	20	25	15	0
Адекватный	0	35	35	15	15	0
Завышенный	30	34	21	25	0	0

Исходя из полученных данных, можно констатировать следующее: у каждого четвертого студента-спортсмена с неадекватной самооценкой (завышенной или заниженной) присутствует высокий уровень социальной тревоги. Самыми нетревожными являются спортсмены с завышенной самооценкой.

При более углубленном анализе по полу участников исследования установлено, что социальная тревога характерна для 60 % девушек с заниженной самооценкой. Среди спортсменок с адекватной самооценкой личности социальная тревога характерна для 80 %. У девушек с завышенной самооценкой личности социальная тревога присутствует у 62 %.

Выявленные особенности в проявлении социальной тревоги, позволяют сделать вывод о том, что в целом, социальная тревога характерна для

большинства девушек, однако, более типичное состояние тревоги возникает у девушек с адекватной самооценкой. Кроме того, имеют место проявления социофобии у девушек с заниженной самооценкой.

У юношей наблюдается близкая картина. В целом, социальная тревога характерна для 50 % юношей с заниженной и адекватной самооценкой. В группе студентов-спортсменов социальная тревога характерна для 50 % юношей.

Проявления клинической социофобии ни у кого из участников исследования не обнаружены. Данный факт вполне ожидаем, поскольку спортсмены с подобными ярко выраженными нарушениями уже прошли предшествующий профессиональный отбор на более ранних стадиях спортивной деятельности.

Полученные данные могут представлять интерес для спортивных психологов и тренеров, поскольку позволяют выделить два основных направления для психологического сопровождения спортсменов. Во-первых, это корректировка самооценки, а второе – это анализ страхов и тревоги, а также уменьшение их социальной составляющей.

Список использованной литературы

1. Черникова, О. А. Соперничество, риск, самообладание в спорте / О. А. Черникова. – М. : Физкультура и спорт, 1980. – 104 с.
2. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов: хрестоматия / сост. и общ. ред. И. П. Волков. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.
3. Спорт и личность: сборник научных статей / сост. М. Я. Сараф. – М. : Физкультура и спорт, 1975. – 192 с.
4. Стресс и тревога в спорте: междунар. сб. науч. статей / сост. Ю. Л. Ханин. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 288 с.
5. Гаврилович, А. А. Особенности страхов студентов-спортсменов с разной самооценкой / А. А. Гаврилович // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сборник научных статей: в 3 ч. Выпуск 23. / ГУО «Республиканский институт высшей школы», 2023. – Ч. 3. – С. 91–98.
6. Практические занятия по психологии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. проф. А. В. Петровского ; сост. Н. Б. Берхин и С. Ф. Спичак. – М. : Просвещение, 1972. – 167 с.
7. Воскресенская, Е. В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика): методические рекомендации / Е. В. Воскресенская, Е. В. Мельник, Н. В. Кухтова. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 53 с.

С. В. ГОЛОВНЯ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СХЕМ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Изучение эмоциональной сферы в современных условиях приобретает высокую степень научной и практической актуальности. Данное явление мы можем констатировать ввиду существенного увеличения как количества стрессогенных и кризисных факторов, так и вариативности их качественного содержания и специфики. Семья, имеющая ребенка с особенностями психофизического развития (ОПФР), – это особая система, так как наличие расстройства (заболевания, нарушения) у ребенка создает для всех ее членов затрудненные условия жизнедеятельности. В такой системе у ребенка реализуется, по мнению Л. С. Выготского, качественно отличный, своеобразный тип развития [1]. Воспитание и уход за «особенным» малышом приводят к трансформации семейной системы на всех ее уровнях, а также зачастую становятся причиной конфликтов, прежде всего, в мотивационно-ценностной сфере личности родителей. Данные исследований подтверждают, что в рамках рассматриваемой нами системы увеличивается нервно-психическая и физическая нагрузка, изменяется ее распределение между членами семьи, нарастает неудовлетворенность семейной жизнью, снижается социальный статус семьи в целом и ее отдельных членов, в частности (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий) [2].

Поэтому мы решили выяснить, какие эмоциональные схемы и в какой степени используют женщины, воспитывающие детей с ОПФР. Под эмоциональными схемами, согласно концепции автора тест-опросника Р. Лихи, принято рассматривать определенный набор убеждений, интерпретаций, ожиданий, формирующихся у человека в отношении собственных эмоций и эмоций других людей, и выбор поведенческих, а также межличностных стратегий (способов реагирования) в ответ на собственные эмоции и эмоции окружающих. Их разновидности будут перечислены нами ниже [3].

В настоящем исследовании мы осуществили эмпирическую проверку того, имеются ли какие-либо различия в проявлении данных схем у женщин, воспитывающих детей с ОПФР. Результаты настоящего исследования позволяют понять, что матери особенных детей думают о собственных эмоциях и об эмоциях других людей, а также какие поведенческие и межличностные стратегии они транслируют в ответ

на эмоции (т. е. непосредственно эмоциональные схемы, которых всего 14). Содержательно выборочная совокупность представлена 40 женщинами, обучающимися на заочной форме получения высшего образования психолого-педагогического факультета, а также женщинами, которые посещают с детьми занятия в коррекционных центрах «Карандаши», «Рыжий кот», «Тонус», «Авокадо» г. Бреста. Возрастной диапазон – от 24 до 56 лет. Нами была использована методика «Шкала эмоциональных схем» (Р. Лихи). Результаты исследования эмоциональных схем матерей детей с ОПФР отражены нами на рисунке.

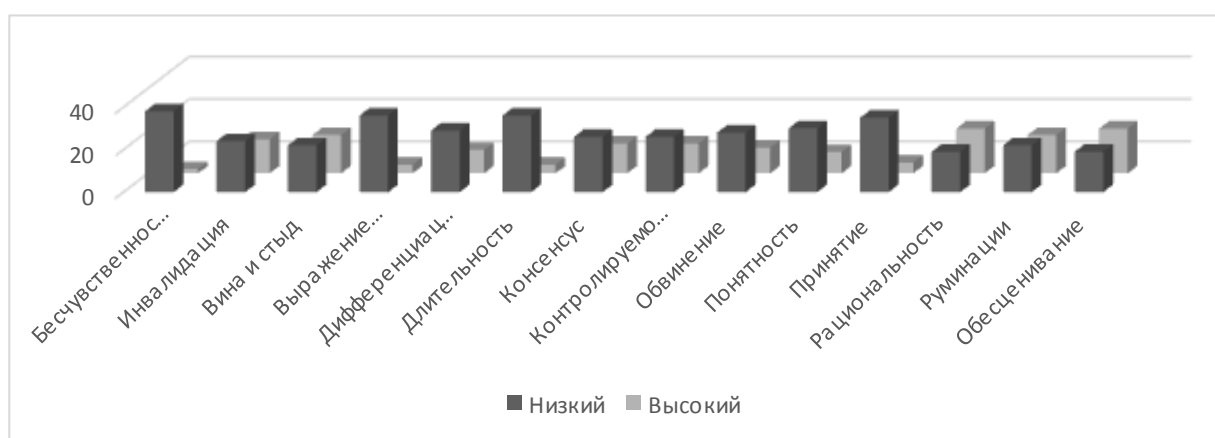


Рисунок – Выраженность у матерей детей с ОПФР показателей различных эмоциональных схем

1. Бесчувственность означает своеобразную веру человека в отсутствие переживания абсолютно интенсивных (или вообще любых) эмоций.

2. Инвалидация – представление о том, что другие не понимают чувства человека и не заботятся, не принимают их. Соответственно, инвалидация трактуется как противоположное явление.

3. Вина и стыд означает то, что человек не должен испытывать то, что он чувствует; т. е. фактически чувства рассматриваются как нежелательные качества или же модели поведения личности, слабость.

4. Выражение чувств. Низкая степень характеризует тенденцию отсутствия открытой демонстрации эмоций: говорить о них, делиться ими или же транслировать невербально (например, экспрессивно). Высокие значения отражают искренность проявления чувств, их своевременную демонстрацию и вероятное вербальное сопровождение.

5. Шкала дифференциации предполагает вполне легкую переносимость смешанных чувств либо эмоциональной амбивалентности.

6. Длительность отражает веру в то, что эмоция будет длиться бесконечно и станет в каком-то смысле невыносимой.

7. Консенсус означает, что у других людей не бывает идентичных эмоций, что в эмоциональном опыте индивидуума присутствует нечто уникальное; в результате он чувствует себя одиноким в мире и дефектным из-за того, что у него абсолютно иной опыт.

8. Контролируемость. Потеря контроля относится к вере в то, что эмоциями необходимо управлять, а в некоторых случаях подавлять.

9. Обвинение – вера в то, что эмоции, которые есть у человека, возникают ввиду бездействия или действий других.

10. Понятность отражает здоровое понимание у человека источника возникновения его реакций.

11. Принятие выступает как специфическая вера, что человек в состоянии позволить себе некоторые виды эмоций, что их не надо избегать либо же определенным образом устранять.

12. Рациональность трактуется как необходимость избегания чрезмерной рациональности, с помощью ее компенсации логическим мышлением.

13. Руминации – человек продолжает испытывать негативные чувства, сосредоточен на их значении или отсутствии такового, часто или все время (т. е. некий аналог ригидности).

14. Ценность. Обратной стороной здесь является обесценивание – отрицание эмоции как аспекта личностной значимости конкретно для субъекта.

Мы выявили, что для обследованных матерей детей с ОПФР характерны преимущественно низкие показатели по следующим эмоциональным схемам: бесчувственность, выражение чувств, дифференциация, длительность, консенсус, контролируемость, обвинение, понятность, принятие; при этом значительной части респонденток все же свойственны высокая выраженность инвалидации, вины и стыда, руминации, рациональности и обесценивания.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. Детская психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.

2. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – СПб. : Питер, 1999. – 656 с.

3. Лихи, Р. Шкала эмоциональных схем Лихи, LESS II [Электронный ресурс] / Р. Лихи. – Режим доступа: <https://psyttests.org/cbt/lessii.html>. – Дата доступа: 23.08.2023.

И. М. ГУЗАРЕВИЧ, П. Ф. СИДОРЕВИЧ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОЦЕНОЧНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАЧЕСТВ ТРЕНЕРА СТУДЕНТАМИ СПОРТСМЕНАМИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ СПОРТИВНОГО СТАЖА

Профессиональная деятельность тренера по своей сути является педагогической, со всеми ее функциями, психологическими особенностями и требованиями. Ее основное содержание заключается в решении образовательных, воспитательных и оздоровительных задач в процессе управления учебно-тренировочной и соревновательной деятельностью спортсменов [1].

В соответствии с этим, все чаще поднимается вопрос о главном назначении тренера быть в первую очередь воспитателем спортсмена как личности, а после уже рекордсмена. Искусство тренера ныне заключается в том, чтобы подготовить к соревнованиям не только мускулы человека, но и его психику, чтобы устранить все мешающие психологические барьеры [3].

В работе решались следующие задачи:

1. Выявить особенности представлений студентов спортсменами о качествах личности тренера, которые оказывают наиболее эффективное воздействие на нравственное воспитание спортсменов.

2. Установить сходство и различие, которые имеются в представлениях о личности тренера у спортсменов с различным стажем спортивной деятельности и уровнем спортивного мастерства.

Методами исследования: анкетирование; беседы; выборочные интервью и педагогическое наблюдение.

Содержание полученных характеристик личности тренера позволило все черты его нравственного облика объединить в следующие группы:

- морально-волевые качества;
- качества, выражающие его отношение к своему труду;
- качества, выражающие его отношение к другим людям;
- качества, выражающие его отношение к самому себе;
- интеллектуальные качества;
- эмоциональные качества;
- деловые качества.

Студенты с высоким мастерством и стажем в характеристиках личности тренера на первых ранговых местах называют интеллектуальные, волевые и деловые качества.

Студенты с третьим разрядом и стажем до 5 лет наибольшее значение придают качествам выражающим отношение к своему труду и к другим людям, в то время как интеллектуальные качества тренера они еще не принимают во внимание. Установлено так же, что по мере роста спортивного мастерства и стажа наблюдается увеличение числа выделенных признаков того или иного элемента психологической характеристики тренера.

Опытные спортсмены в каждом фиксированном элементе облика тренера называют до 9 характеризующих его признаков. Спортсмены третьего разряда называют в выделенных качествах не более трех признаков.

Студенты отмечают, что прежде всего тренер должен добиваться полного взаимопонимания со спортсменом, которого тренирует. Творческий путь многих тренеров показывает, что там, где авторитет тренера строится на глубоком уважении его как личности, где с первых дней складывается взаимное доверие, там устанавливается дружба и подлинное сотрудничество.

Большое значение студенты – спортсмены придают творческому характеру деятельности тренера, постоянным поискам нового в содержании, методах, формах организации учебно – тренировочного процесса. Многих спортсменов привлекает в тренере его личное обаяние, постоянная бодрость, жизнерадостность, оптимизм и подтянутость.

Одним из самых важных нравственных качеств тренера спортсмены считают его духовное богатство.

Исследование особенностей оценки личности тренера студентами различной спортивной квалификации и стажа свидетельствуют о неоднородности этой оценки. Выделение на первые ранговые места морально – волевых, интеллектуальных и деловых качеств тренера спортсменами более высокой квалификации и стажа указывает на повышение требований со стороны людей, более осведомленных об особенностях спортивной деятельности.

Понятие о личности тренера формируется у студентов – спортсменов в ходе учебных занятий с различными педагогами, тренировок, соревнований. Влияние тренера на своих воспитанников зависит от того, насколько его облик соответствует сложившемуся у спортсмена эталону тренера. Эталоном тренера, оказывающим нравственное влияние на воспитанников, как видно из высказываний исследуемых, является высококвалифицированный специалист, обладающий качествами, которые выражают его общественно – политическую, социально – психологическую и педагогическую сущность.

Лучшего тренера отличает высокая гражданская морально – этическая зрелость, которая обеспечивает им моральное право и педагогическую силу влиять на спортсменов, вести их за собой, формировать их идеалы, интересы и склонности. Для него характерен творческий склад ума, склонность к научному поиску. Он требователен к себе и учащимся, тактичен, справедлив, его никогда не покидает мужество и твердость, выдержка и самообладание. Он самокритичен, наблюдателен, находчив, искренен и отзывчив. Отличается общительностью, оптимизмом, стабильным хорошим настроением. Подопечные хотят видеть своего тренера самым умным, самым эрудированным и самым жизнерадостным. Правильно подчеркивается, что по – разному воспринимаются спортивные распоряжения, приказы, советы, наставления, идут ли они от лица, обладающего эстетической выразительностью или от лица, воплощающего неряшливость небрежность и плохой вкус.

Таким образом, нравственное влияние, должно непременно исходить из источника имеющего эстетическую и этическую пленительность. Тогда для воспитанников стать человеком, отвечающим нормам нравственности, явится делом желаемым и притягательным.

Список использованной литературы

1. Григорьянц, И. А. Психолого–педагогическое мастерство современного тренера-преподавателя / И.А. Григорьянц // Спортивный психолог. – 2006. – № 1(7). – С. 4–8.
3. Ильин, Е. П. Психология спорта / Е.П.Ильин. – СПб. : Речь, 2010. – 352 с.
4. Мельник, Е. В. Психология личности и деятельности тренера : учеб.-метод. пособие / Е. В. Мельник, Ж. К. Шемет, Е. В. Силич. – Минск : БГУФК, 2014. – 238 с.
5. Озолин, Н. Г. Настольная книга тренера. Наука побеждать / Н. Г. Озолин. – М. : АСТ : Астрель : Полиграфиздат, 2011. – 864 с.

Е. А. ГУЗЮК

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Проблема исследования временной перспективы личности не теряет своей актуальности в последнее время. Психология восприятия времени жизни человека связана с работами А. К. Абульхановой-Славской, Р. Ахметова, Ф. Зимбардо, К. Левина и др. Для описания феномена временной

перспективы и его закономерностей предложены разные понятия: жизненный путь личности, локус времени, временная и субъективная перспектива, временная перспектива и другие, близкие по смыслу, понятия.

Традиционно под временной перспективой понимают когнитивную модель, содержанием которой является существующие в данный момент времени представления человека о своем психологическом будущем и психологическом прошлом. Характеризуя прошлое и будущее временной перспективы человека, выделяют разные измерения: временную протяженность, плотность событий, наличие связей между событиями жизни, скорость течения жизни.

В литературе описаны основные закономерности временной перспективы. Так, при переходе к юношескому возрасту происходит изменение в отношении будущего: если подросток еще смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего, в юношеском возрасте временной горизонт перспективы расширяется вглубь и вширь, у человека появляются не только личные. Но и социальные перспективы. Это связано с тем, что у молодого человека актуализируется потребность в достижении конкретных целей, и его сознание фокусируется на самоконтроле. Чувство скорости течения жизни в будущем достигает своего максимума. В зрелом возрасте человек сосредоточен на поиске баланса между прошлым и будущим. В пожилом возрасте оптимистическое восприятие жизни является важным личностным ресурсом, который помогает справиться с проблемами. В трудных жизненных ситуациях у человека возникает ощущение сужения временной перспективы. А отсутствие перспективы выступает как симптом феномена выученной беспомощности.

Отсутствие жизненных планов, как правило, связано с отсутствием позитивного образа будущего, что вызывает у человека сопротивление переменам. Однако противодействия планируемому развитию могут происходить и из обязательств прошлого. Человек стремится к целям, которые не присутствуют в настоящем, а находятся в ближайшем или отдаленном будущем, а иногда даже за пределами собственной жизни. По этой причине побудительные мотивы и поведенческие акты анализируют не только по содержанию, но и по временной их локализации. Формирование временной перспективы проявляется как реалистичная организация жизни, четкое обозначение в ней жизненных целей, ее непрерывность и является результатом социализации. Эмпирические исследования доказали, что у делинквентных юношей будущая временная перспектива всегда укорочена, а нормотипичные их сверстники осмысливают свою будущую жизнь на значительный период.

Юноши стоят на пороге вступления в самостоятельную жизнь, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности и проблемы выбора профессии, дальнейшего жизненного пути, самоопределения превращаются в аффективный центр жизненной ситуации, вокруг которой начинает вращаться вся деятельность, все интересы молодых людей. В юношеском возрасте формируется мировоззрение, целостная картина мира и себя в нем; происходит профессиональное и личностное самоопределение, что связано с изменением восприятия времени; появляется жизненный план, осуществляется выбор путей его реализации по принципу «активное достижение – пассивное следование обстоятельствам»; изменяется жизненная перспектива: временной горизонт углубляется, охватывая отдаленное прошлое и будущее, и расширяется, включая не только личные, но и социальные перспективы. В юности появляется жизненная программа, система жизненных планов с учетом жизненных обстоятельств, хотя она еще отличается крайней изменчивостью и слабой продуманностью.

Цель проведения эмпирического исследования – выявление особенностей временной перспективой в старшем юношеском возрасте. В исследовании приняли участие 50 студентов в возрасте от 20 до 22 лет, сбор данных осуществлялся с помощью «Опросника временной перспективы» Ф. Зимбардо.

Анализ был проведен по 5 шкалам: «негативное отношение к прошлому», «гедонистическое отношение к настоящему», «временная перспектива будущего», «позитивное отношение к прошлому» и «фаталистическое настоящее».

Анализ данных по шкале «негативное отношение к прошлому», показал, что большинство испытуемых оценивают прошлое конструктивно или стремятся к этому, так 20 испытуемых (40 %) считают, что негатив, содержащийся в прошлом мал, так же 20 испытуемых (40 %) полагают, что негативный опыт был им полезен. У 10 испытуемых (20 %) был выявлен высокий уровень, он может быть связан с реальным неприятным опытом, им характерно переживание событий, случившихся в прошлом, как резко негативные и тяжелые. Для них типично пессимистичное настроение, внешний локус контроля, они оправдывают все события, происходящие в жизни прошлым негативным опытом. Данная жизненная позиция быстро перерастает в жизненный сценарий, из которого сложно выбраться.

Анализ данных по шкале «гедонистическое отношение к настоящему» показал, что 33 испытуемых (66 %) демонстрируют высокий 15 человек (30 %) респондентов средний уровень изучаемого признака. Большая часть студентов настроена на получение от настоящего удовольствия, стремятся максимальное использовать своих возможностей, они общительны, активны

и склонны к риску, не ставят далеко идущих целей в жизни, у них внешний локус контроля и низкая ответственность, иногда лень.

По шкале «временная перспектива будущего» анализ данных показал, что 35 испытуемых (70 %) демонстрируют высокий и 15 человек (30 %) средний уровень. Студенты могут пренебрегать настоящим, продумывают последствия своих действий, не делают ничего такого, что могло бы иметь отсроченные негативные последствия для них сами. Они редко бывают агрессивны, так как агрессивность может принести плохие результаты в перспективе. Иногда у них возникают внутренние конфликты между ситуативными желаниями и эмоциями и стремлением сдержать их из-за негативных последствий.

Анализ данных по шкале «позитивное отношение к прошлому» показал, что 17 испытуемых (34 %) демонстрируют высокий и 22 человека (36 %) респондентов средний уровень изучаемого признака. Для большей части студентов характерно сентиментальное, ностальгическое, теплое и радужное отношение к своему прошлому, они принимают свое прошлое и себя в нем.

По шкале «фаталистическое настоящее» подавляющее большинство испытуемых 43 (86 %) демонстрируют средние показатели. Это говорит о сбалансированности отношения к жизни, отсутствие полагания на судьбу, как нечто определяющее жизненный путь. Низкие показатели были выявлены у 3 испытуемых (6 %), для них характерна активная жизненная позиция и внутренний локус контроля. В то же время, 4 человека (8%) испытуемых имеют высокие показатели, что характеризует их, как людей, полностью покорных судьбе.

Таким образом, студенты осознают течение времени своей жизни, у них происходит дифференциация временных интервалов, возрастает степень обобщенности и степень конкретной представленности времени жизни в целях, планах, ожиданиях и формируются представления о прошлом, настоящем и будущем в виде линейной модели времени.

А. В. ДАНИЛЕНКО

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПСИХОЛОГ В РЕАБИЛИТАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИИ

Дисциплина «Психология реабилитации» была введена в учебные планы университета еще в период 2006–2011 гг., когда на базе ЗФПО факультета физического воспитания БрГУ имени А.С. Пушкина была открыта специальность 1-03 02 01-04 – Физическая культура со специализацией

«Основы физической реабилитации». Однако самого термина «психология реабилитации» нельзя было отыскать в русскоязычном сегменте Интернета. На запрос чаще всего выдавалась информация, касающаяся психологической реабилитации. Первая книга, которую удалось приобрести во время одной из научных конференций в книжном киоске вуза-партнера – Бяло-Подлясского филиала Варшавской Академии физического воспитания Юзефа Пилсудского – это книга Станислава Ковалика «Психология реабилитации» [1], 2007 года на польском языке. Для наполнения содержанием лекционного курса по дисциплине приходилось опираться на литературу по реабилитологии, медицинской психологии, психологии тела и телесности, переводить зарубежные, чаще англоязычные источники.

Затем дисциплина была включена в планы подготовки психологов 1-23 01 04 Психология специализации: 1-23 01 04 07 Медицинская психология ДФПО и ЗФПО, сначала как ознакомительный факультативный компонент с небольшим числом учебных часов по дисциплине, а затем как обязательная дисциплина вузовского компонента, предусмотренного учебными планами, с общим количеством учебных часов – 134, из которых 52 часа аудиторной нагрузки, 26 часов – лекционных и 26 часов – практических занятий для дневной формы получения образования (на 2017 г.) с итоговой формой контроля знаний – экзаменом.

Уже через пять лет общее количество учебных часов увеличилось до 190, из которых 86 часов аудиторной нагрузки, 48 часов – лекционных и 38 часов – практических занятий для дневной формы получения образования (на 2022 г.) с итоговыми формами контроля знаний – зачетом и экзаменом.

То есть, мы видим, что дисциплина существенно расширяется по объему учебной нагрузки. Однако, по-прежнему, отмечается недостаток информации в русскоязычном пространстве. Только последние два-три года Интернет стал выдавать скудную переводную информацию с английского языка по запросу термина «реабилитационная психология» и до сих пор не выдает правильную информацию под запрос «психология реабилитации», также следует отметить, что появились и отдельные публикации по указанной дисциплине [2].

Для того чтобы понять проблемность темы, нужно разобраться с терминологией и путаницей понятий. Почему под запрос на термин «психология реабилитации» Интернет выдает нам информацию, касающуюся психологической реабилитации. А для этого мы должны сделать отсылку к реабилитологии. Когда мы понимаем, что такое реабилитация, и какие ее виды существуют, тогда будет проще разобраться в вопросе и понять различия в терминологии.

Термин «Психология реабилитации» подразумевает психологическую дисциплину, которая разрабатывает психологические основы комплексного сопровождения процесса реабилитации. В этой связке слово «реабилитации» является прикладным к слову «психология». Поэтому мы вполне можем назвать эту дисциплину «реабилитационная психология». «Психологическая реабилитация» же, подразумевает, что главным в связке является слово «реабилитация», а прикладным – «психологическая». Таким образом, психологическая реабилитация – это один из видов реабилитации. И в современном мире такой подход достаточно узок. Он также предполагает разные подходы к подготовке психологов-реабилитологов.

В традиционном понимании психолог психологической реабилитации обучается, как правило, по специальности «Психология» или «Практическая психология», то есть получает классическое базовое психологическое образование, в лучшем случае со специализацией «Медицинская психология». Такая подготовка готовит психолога к индивидуальной работе с пациентом. Даже если формы работы – индивидуальная и групповая, сам психолог настроен на то, что он сам организует эти формы работы. Если же подготовка психолога осуществляется медицинскими вузами, то и там часто недостаточно полученных компетенций для нового комплексного подхода. Часто после прохождения краткосрочных специализированных обучающих курсов (например «Работа психолога с родственниками тяжелобольных» или «Практическая комплексная социально-психологическая реабилитация». Психолог-реабилитолог. Дистанционная подготовка 350, 700, или 1060 часов) психологам выдают сертификат, в котором пишется – психолог-реабилитолог, но такой психолог не способен работать в комплексной реабилитации в составе междисциплинарной реабилитационной бригады.

Большинство англоязычных определений сводят реабилитационную психологию к специализации в психологии, направленной на максимизацию независимости, функционального статуса, здоровья и социального участия людей с ограниченными возможностями и людей с хроническими заболеваниями или особенностями в продвижении на рынке труда и социальных достижениях.

Поскольку психолог-реабилитолог работает с людьми, имеющими разный характер проблем, состояния пациентов сильно различаются, психологи-реабилитологи предлагают *индивидуальный подход* к лечению. Вместе с тем предполагается использование *целостного подхода*, подразумевающего рассматривать людей в их более широком социальном контексте и, оценивать экологические и демографические факторы, которые могут способствовать или препятствовать прогрессу. В дополнение к клинической практике психологи-реабилитологи участвуют в консультациях,

разработке учебных программ, обучении, государственной политике и защите интересов.

Аспекты реабилитационной психологии совпадают со специализациями клинической, нейропсихологии, консультативной психологии и психологии здоровья, однако реабилитационная психология отличается тем, что она ориентирована на работу с людьми со всеми видами инвалидности и хроническими состояниями, путем участия в работе междисциплинарных бригад. В состав такой бригады входят различные специалисты – физиотерапевт, специалист по двигательной терапии, эрготерапевт, логопед и др. В зависимости от индивидуальных потребностей также могут быть привлечены медсестра, социальный работник, протезист, капеллан (священник), куратор и т.д.

Одним из первых русскоязычных источников, демонстрирующих наглядно, как выглядит работа междисциплинарной бригады в процессе реабилитации, является учебный фильм, подготовленный Научно-педагогической школой «Физическая и реабилитационная медицина, эрготерапия» ПСПбГМУ им. акад. И.П. Павлова. Режиссер и оператор фильма Случановский Е. Впервые фильм был показан на конференции «Перспективы развития медицинской реабилитации» 5 октября 2018 года. Фильм доступен на образовательном канале [3]. В состав междисциплинарной реабилитационной бригады входят Шмонин Алексей Андреевич – к.м.н., реабилитолог, доцент кафедры физических методов лечения и спортивной медицины ФПО ПСПбГМУ им. акад. И.П. Павлова, Ревизор Санкт-Петербургского отделения Союза Реабилитологов России, врач реабилитолог, а также эрготерапевт, клинический психолог, логопед, физический терапевт, невролог.

Члены команды создают план лечения, ставят цели, обучают пациента и его окружение.

Многие университеты США открыли программы профессиональной реабилитации фактически с 1954 года. Психологи-реабилитологи получают докторские степени (например, PhD или PsyD). Психологи-реабилитологи должны иметь лицензию. В большинстве штатов для получения лицензии требуется докторская степень по утвержденной программе, минимальное количество часов контролируемого клинического опыта и сдача экзамена на прохождение практики по психологии (EPPP), стандартного экзамена, основанного на знаниях. В большинстве штатов также требуется определенное количество годовых кредитов на непрерывное образование для продления лицензии.

Психологи-реабилитологи не только должны демонстрировать различные компетенции, но также, сотрудничать и консультироваться с другими специалистами по реабилитации в рамках междисциплинарной ко-

манды на протяжении всего процесса лечения. Американский совет по профессиональной психологии указывает, что для соответствия стандартам специальности человек должен пройти признанную программу стажировки, иметь трехлетний опыт работы в этой области и опыт работы с руководителем по этой специальности.

В истории психологии реабилитации можно выделить четыре этапа:

I этап – непрофессиональное включение психологии в реабилитационную практику (идея «психологии в реабилитации» была очень подробно сформулирована врачами, а затем педагогами. Врачи также первыми оценили значение двигательных упражнений для восстановления инвалидов);

II этап – психология лиц с ограниченными возможностями (до II Мировой войны психологи начали проводить исследования на инвалидах, в связи с чем, появилась необходимость в новой отрасли – клинической психологии, специализирующейся на анализе психических нарушений, результаты которого позволили бы проводить исследования психики и поведения людей с физическими дефектами);

III этап – зачатки (истоки) психологии реабилитации (После II Мировой войны появилась вторая, еще более значительная волна ветеранов. При оказании им медицинской и социальной помощи использовался опыт межвоенного периода. Эта проблема приобрела мировой масштаб и этим интенсивно стали заниматься в рамках ООН. Уже в 1946 году была принята резолюция №58 о социальной помощи, в которой провозглашалось развитие реабилитации во всех странах-членах ООН. В США в 1950 г. начали подготовку специалистов в области реабилитационной помощи, открыв такую специальность в 30 университетах. Во многих больницах США, СССР, Великобритании и др. европейских стран были организованы специальные отделения, занимающиеся медицинской реабилитацией).

IV этап – развитие и современное состояние психологии реабилитации (смена подходов – компенсаторная реабилитация, адаптационная реабилитация, интегративная реабилитация, реабилитация взаимной ответственности, комплексный подход в реабилитации).

Психология реабилитации – новая для нас дисциплина, которая характеризуется долгой предысторией и, хотя имеет ряд проблем, является актуальной, перспективной, востребованной и быстроразвивающейся наукой будущего.

Список использованной литературы

1. Kowalik, S. *Psychologia reabilitacji* / S. Kowalik. – Warszawa : Wydawnictwa Akademickie i profesjonalne – 2007. – 323 s.

2. Толстая, Е. В. Основы психологической реабилитации [Электронный ресурс] / Е. В. Толстая. – Электрон. дан. (5,7 МБ). – Минск : МГЭИ

имени А.Д. Сахарова БГУ, 2017. – Режим доступа : <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/177297/1/ЭУМК%20Основы%20психологической%20реабилитации.pdf>. – Дата доступа: 27.09.2024.

3. Учебный фильм: Работа мультидисциплинарной реабилитационной бригады при МР пациента с инсультом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=sIGUK3W9ejA>

В. И. ДОМБРОВСКИЙ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Отношение студентов к физической культуре и спорту – одна из актуальных социально-педагогических проблем. Помимо множества задач, которые стоят у педагогов, одной из основных является формирование мотивационного отношения к физической культуре, установки на здоровый образ жизни, потребности в систематических занятиях спортом.

Современное студенчество, к сожалению, ведет малоподвижный образ жизни, сталкивается с рядом трудностей, связанных с учебными нагрузками, загруженностью рабочего дня, проблемами в межличностном общении. Все это ведет к снижению мотивации или даже ее отсутствию к занятиям физической культурой и спортом, что, в свою очередь, приводит к снижению уровня здоровья, умственной и физической работоспособности всего населения. В связи с этим огромное значение приобретает формирование мотивационной заинтересованности в занятиях физической культурой и спортом у студенческой молодежи [1].

По мнению ряда авторов, мотивация – это побуждение к действию; психофизиологический процесс, который управляет поведением человека, способный задавать его направленность, организацию, активность и устойчивость; умение человека удовлетворять собственные потребности [2, с.79–81]. Мотивации – это психическая адаптация личности. Она зависит от ряда психологических факторов.

Сохранение и укрепление здоровья студенчества позволит подготовить компетентных специалистов, готовых к продуктивной и продолжительной профессиональной деятельности. Определение мотивационных приоритетов и интересов студентов к занятиям физическим воспитанием и спортом даст возможность сформировать потребности к систематическим занятиям физическими упражнениями, повышать эффективность процесса физической подготовки студентов.

Различают следующие виды мотивации: внешняя мотивация (экст-ринсивная) – не связана с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами; внутренняя мотивация (интринсивная) – связана не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности; положительная мотивация – основана на положительных стимулах; отрицательная мотивация – основана на отрицательных стимулах; устойчивая мотивация – основана на потребностях студента, так как она не требует дополнительного подкрепления; неустойчивая мотивация – требует дополнительного подкрепления. Анализируя литературные источники, было выявлено, что при выборе вида спорта или физических упражнений у большинства студентов отсутствует четкая и обоснованная мотивация. В основном выбор происходит случайно, реже присутствует интерес к определенному виду спорта или понимание необходимости выполнения тех или иных физических упражнений.

Основные задачи мотивации к занятиям физическими упражнениями: а) укрепление здоровья, исправление недостатков физического развития; б) повышение функциональных возможностей организма; в) подготовка к будущей профессиональной деятельности, овладение жизненно необходимыми умениями и навыками; г) потребность в активном отдыхе; д) достижение наивысших спортивных результатов.

Рассмотрим каждый из вышеперечисленных пунктов подробнее.

а) выбор видов спорта для укрепления здоровья, исправления недостатков физического развития и функциональных показателей.

Виды спорта, связанные с активной двигательной деятельностью, способствуют нормальному функционированию организма, а также поддерживают и укрепляют здоровье. Занятия определенными видами спорта и физическими упражнениями способствуют целенаправленному развитию определенных органов и систем организма.

б) мотивация выбора – оздоровление, общее физическое развитие.

Этот вариант рекомендован студентам с низкой общей физической подготовленностью. Потребность заниматься видом спорта, который способствует развитию более слабых физических качеств.

в) мотивация выбора – достижение спортивных результатов. Рекомендуются студентам с хорошей общефизической подготовкой с целью овладения необходимыми умениями и навыками для будущей профессиональной деятельности. Например, если профессия требует повышенной общей выносливости, то выбирают вид спорта, развивающий это качество, например, бег на длинные дистанции и т.д.

г) выбор видов спорта и систем физических упражнений для активного отдыха.

д) мотивации, связанные с высшими спортивными достижениями, обязывают сопоставить цели с реальными возможностями, так как в возрасте 17–19 лет истинно одаренный спортсмен уже имеет 5–8–летнюю подготовку в выбранном виде спорта и заметен в спортивном мире. Кроме этого, в каждом виде спорта разработаны основы отбора молодежи, определены этапы многолетней подготовки к рекордным результатам, установлены контрольные требования к физическому развитию, параметрам психической устойчивости и многое другое для каждого этапа многолетней подготовки.

Организованные на основе выбранного вида спорта занятия более перспективны в плане самосовершенствования, сохранения и укрепления здоровья молодого поколения, это действенное средство формирования спортивной культуры, психофизического становления и профессиональной подготовки высококвалифицированного специалиста, в отличие от традиционных занятий по физической культуре. Занятия по видам спорта способствуют решению основной задачи физического воспитания в высшей школе – приобщения студентов к здоровому образу жизни. Занятия физическими упражнениями, организованные на основе свободного выбора средств физического воспитания, помогают сформировать начальную мотивацию к занятиям физической культурой студентов.

Список использованной литературы

1. Беяничева, В. В. Формирование мотивации занятий физической культурой у студентов / В. В. Беяничева // Физическая культура и спорт : интеграция науки и практики. – 2009. – № 2. – С. 19–23.
2. Ильин, Е. П. Психология физического воспитания / Е. П. Ильин. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 486 с.

В. И. ДОМБРОВСКИЙ, К. И. БЕЛЫЙ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРИОРИТЕТНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ И ФОРМ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМОПОДГОТОВКИ

В настоящее время физическая культура является неотъемлемой частью жизни студента, как и любого современного человека. Все больше в студенческой среде уделяется внимание здоровому образу жизни. Статистика показывает, что молодежь постепенно отказывается от курения и алкоголя, больше времени отводит на физическую культуру и спортивные

занятия. Это говорит о том, что жизненные приоритеты нынешней молодежи меняются в правильном направлении [1]. Пропаганда здорового образа жизни (СМИ), развитие спортивной базы (строительство ФОК, спортивных площадок, бассейнов) дают надежду на здоровое поколение. Кроме того, физической культуре уделяется значительное внимание во всех учебных заведениях на территории Республики Беларусь.

Тренировочный процесс предусматривает воспитание моральных и волевых качеств, а также психологическую подготовку. Студент должен обладать сильным характером и твердой волей, вести здоровый образ жизни. В процессе воспитания волевых качеств основную роль играет преодоление постоянно возрастающих трудностей в тренировочных занятиях и соревнованиях. Это заставляет проявлять настойчивость, упорство, целеустремленность, волю к победе, создает уверенность в своих силах.

Приобщение студенческой молодежи к физической культуре – важное слагаемое в формировании здорового образа жизни [2, с. 131]. Наряду с совершенствованием организованных форм занятий физической культурой, физическая самоподготовка играет значительную роль. Она позволяет увеличить общий объем двигательной активности, способствует лучшему выполнению программы, ускоряет процесс физического совершенствования, является одним из путей внедрения физической культуры в быт студентов. В содержание физической подготовки входит изучение отдельных вопросов по основам теории и методики физического воспитания; выполнение специальных упражнений, направленных на устранение недостатков в физическом развитии; воспитание определенных физических качеств; изучение комплексов гигиенической гимнастики, а также основы психологической подготовки и т. д. [3, с. 17]. Самостоятельные занятия могут носить и тренировочный характер. В период экзаменационных сессий и каникул с их помощью обеспечивается непрерывность занятий физическими упражнениями.

Цель работы – определить приоритетность использования форм и средств физического воспитания у студентов УО «Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина» в процессе физической и психологической подготовки.

Методы исследования – интервьюирование, анкетирование, опрос, статистическая обработка данных.

Результаты и их обсуждение. Исследование проводилось среди студентов 1–4 курсов физико-математического, юридического и филологического факультетов УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» в период с 1 по 30 октября 2023 года (юноши и девушки). Чаще всего в процессе подготовки студенты используют общеоздоровительное, спортивное, оздоровительно-рекреативное направления. Что каса-

ется средств физического воспитания, то студенты в процессе подготовки используют упражнения как аэробного, так и анаэробного характера (длительный бег, плавание, езда на велосипеде, фитнес, и т.д.), с отягощениями (со штангой, гантелями и т.д.), силовые упражнения с собственным весом (на перекладине, брусьях, сгибание-разгибание рук в упоре, поднимание и опускание туловища и т.д.), спортигры, турпоходы и др.

На основании исследования мы определили, что 20% респондентов считают ходьбу наиболее доступным и полезным средством физической подготовки, так как ходьба – это естественный вид движений, в котором участвует большинство мышц, связок, суставов. Она улучшает обмен веществ и активизирует деятельность сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем организма. Интенсивность физической нагрузки при ходьбе легко регулируется в соответствии с состоянием здоровья, физической подготовленностью и тренированностью занимающегося. Эффективность воздействия ходьбы на организм человека зависит от длины шага, скорости ходьбы и ее продолжительности.

Цель и задачи физической подготовки определяют выбор форм занятий физическими упражнениями. По результатам опроса мы определили три основные формы физической самоподготовки: утреннюю гигиеническую гимнастику, выполнение упражнений в течение учебного дня и самостоятельные тренировочные занятия. Учитывая особое значение утренней гигиенической гимнастики, ее ежедневно включают в распорядок дня в утренние часы после пробуждения от сна 30 % студентов. Она скорее приводит организм в состояние повышенной работоспособности, что достигается за счет активизации деятельности ЦНС, обмена веществ. Систематическое выполнение зарядки улучшает деятельность коры полушарий, пищеварительных органов, кровообращение, укрепляет сердечно-сосудистую, нервную и дыхательную системы, двигательный аппарат, что способствует развитию физических качеств, особенно таких, как сила, гибкость, ловкость, а также психологическую устойчивость.

Большая часть студентов выполняют упражнения в течение учебного дня в перерывах между учебными или самостоятельными занятиями. Содержание и методика выполнения этих упражнений сходны с упражнениями утренней гигиенической гимнастики. Здесь выполняются задания по совершенствованию элементов техники спортивных упражнений, по развитию физических качеств. Часто занятия проходят в течение учебного дня на открытом воздухе. При наличии гимнастического городка, свободного доступа в спортивные залы студенты занимаются на тренажерах, гимнастических снарядах, с гириями и штангой (35 % респондентов).

Значимая часть занимающихся (15 % студентов) используют езду на велосипеде, которая благоприятно воздействует на нервную систему.

На основании полученных результатов мы определили, что приоритетность использования средств физического воспитания у студентов зависит от выбранной формы физической подготовки (утренняя гигиеническая гимнастика, упражнения в течение дня, самостоятельные занятия) и включает такие средства, как ходьба, бег, плавание, езда на велосипеде, фитнес, которые воспитывают организованность и самодисциплину, помогают сосредоточить все внутренние ресурсы организма на достижении поставленной цели, повышают работоспособность, позволяют в рамках короткого рабочего дня выполнить поставленные задачи по укреплению физического и психологического здоровья.

Список использованной литературы

1. Виленский, М. Я. Мотивационно-ценностное отношение студентов к физическому воспитанию и пути его направленного формирования / М. Я. Виленский, Г. К. Карповский // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 10. – С. 39–43.
2. Коледа, В. А. Теоретико-методические основы физического воспитания в системе профессионально-личностного развития студентов: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. А. Коледа. – Гомель : Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины, 2001. – 259 с.
3. Савчук, В. В. Формирование профессиональных мотивов у студентов педагогического вуза средствами физического воспитания : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Савчук. – Комсомольск-на-Амуре : Комсомольский-на-Амуре гос. пед. ун-т., 2002. – 23 с.

О. В. ЕРМАКОВИЧ, И. Л. КИШЕЯ

Республика Беларусь, Барановичи, БарГУ

ОСОБЕННОСТИ ТИПОВ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ПЕДАГОГОВ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальной проблемой в современном обществе является неуклонно возрастающее число психотравмирующих, фрустрирующих и стрессогенных факторов, негативно влияющих на человека, его профессиональное благополучие и здоровье. Педагогическая профессия относится к категории профессий, особо уязвимых перед стрессом, так как педагогу приходится решать разнообразные профессиональные задачи в условиях недостатка времени и информации, постоянного открытого контакта с людьми, предполагающего значительные эмоциональные и энергетические затраты. Профессиональная деятельность современного педагога требует постоянной и максимальной мобилизации его собственных ресурсов.

Устойчивость к стрессу – важный фактор сохранения нормальной работоспособности, эффективного взаимодействия с окружающими и внутренней гармонии человека в трудных, стрессовых условиях. На сегодняшний день существует множество определений стрессоустойчивости, в которых она определяется как: эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость, устойчивость личности, психофизиологическая устойчивость, моральная устойчивость, морально-психологическая устойчивость, эмоционально-волевая устойчивость.

В переводе с английского языка слово «стресс» означает «нажим, давление, напряжение». Психологический словарь дает следующее толкование стресса: «состояние напряжения, возникающее у человека или животного под влиянием сильных воздействий».

Согласно Б. Г. Мещерякову и В. П. Зинченко, стресс — «состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях, как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах» [1].

В психологическом словаре стрессоустойчивость определяется следующим образом: «набор личностных черт, определяющих устойчивость к различным видам стрессов. Стрессоустойчивость состоит из трех, связанных между собой компонентов: 1) ощущение важности своего существования; 2) чувство независимости и способности влиять на собственную жизнь; 3) открытость и интерес к изменениям, отношение к ним не как к угрозе, а как к возможности развития» [1].

Наиболее полно, понятие стрессоустойчивости характеризует В. А. Бодров. Автор определяет его, как интегративное свойство человека, характеризующее степень его адаптации к воздействию экстремальных факторов среды (внешней и внутренней) и деятельности; определяющее уровень функциональной надежности субъекта деятельности и развития психических, физиологических и социальных механизмов регуляции текущего функционального состояния и поведения в этих условиях; проявляющееся в активации функциональных ресурсов организма и психики, а также в изменении работоспособности и поведения человека, направленных на предупреждение функциональных расстройств, негативных эмоциональных переживаний и нарушений эффективности и надежности деятельности [2].

С целью изучения типов стрессоустойчивости педагогов общего среднего образования мы провели исследование на базе ГУО «Средняя школа №13 г. Барановичи», «Средняя школа № 20 г. Барановичи», «Средняя школа №1 г. Барановичи им. С. И. Грицевца». В исследовании приняли участие 108 педагогов. 53 из них со стажем работы от 1 года до 5 лет, 55 – со стажем работы 5–10 лет. Была использована методика

«Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» (по Н. П. Фетискину), которая применяется для диагностики типа стрессоустойчивости личности.

Результаты исследования типа стрессоустойчивости педагогов общего среднего образования отображены на рисунке 1.

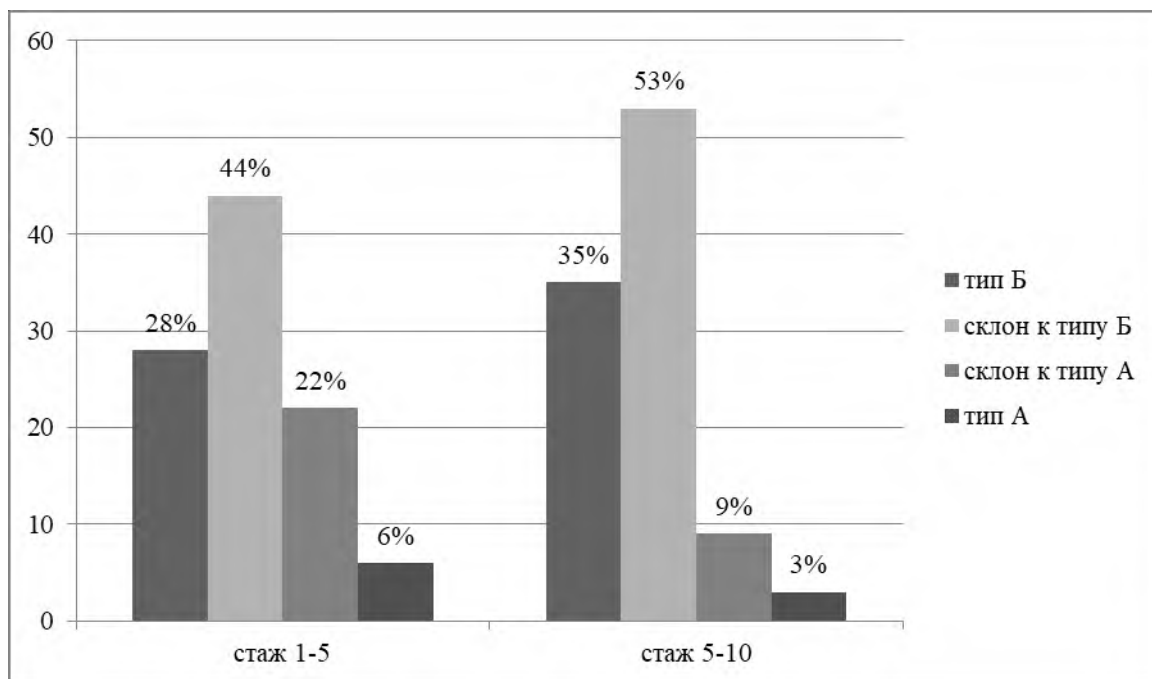


Рисунок 1 – Результаты исследования типа стрессоустойчивости педагогов общего среднего образования

Как видно из представленных результатов, 28 % от общего числа испытуемых со стажем работы 1–5 лет и 35 % педагогов со стажем 5–10 лет относятся к типу Б. Люди такого типа стрессоустойчивые, четко определяют цели своей деятельности и выбирают оптимальные пути их достижения, стремятся справиться с трудностями сами, подвергают их анализу, делают правильные выводы, могут долгое время работать с большим напряжением сил, умеют и стремятся рационально распределять время, неожиданности не выбивают их из колеи.

Умеренно выраженная склонность к типу Б выявлена у 44 % молодых педагогов и 53 % более опытных коллег. Люди такого типа часто проявляют стрессоустойчивость, но не всегда.

Наличие у респондентов умеренно выраженной склонности к типу А диагностировано у 22 % педагогов общего среднего образования со стажем работы менее 5 лет и у 9 % педагогов со стажем от 5 до 10 лет. У людей такого типа неустойчивость к стрессам проявляется часто.

Принадлежность к типу А выявлена у 6 % испытуемых со стажем 1–5 лет и 3 % опрошенных со стажем 5–10 лет. Такие люди нестрессоустой-

чивые, характеризуются стремлением к конкуренции, достижению цели, обычно бывают не удовлетворены собой и обстоятельствами и начинают рваться к новой цели, часто проявляют агрессивность, нетерпеливость, гиперактивность, у них быстрая речь, постоянное напряжение лицевой мускулатуры.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что большинству педагогов общего среднего образования, принимавших участие в исследовании, присущ средний и высокий типы стрессоустойчивости. У педагогов со стажем работы более 5 лет, уровень стрессоустойчивости выше. Это может быть связано с тем, что стрессоустойчивость повышается в процессе приобретения педагогического опыта, так и с тем, что менее стрессоустойчивые педагоги не выдерживают нагрузку и меняют сферу деятельности. Именно молодые педагоги наиболее нуждаются в специальной работе, по повышению стрессоустойчивости.

Список использованной литературы

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ.ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. — 672 с.
2. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. — М.: ПЕРСЭ, 2006. — 528 с.

О. Л. ЗАНЬКО

Республика Беларусь, Могилев, Детский сад № 37 г. Могилева

ТРЕВОЖНОСТЬ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одной из главных проблем при воспитании детей дошкольного возраста, с которой сталкиваемся как дома, так и в детском саду – детская тревожность. В отечественной психологии существует не так много работ, которые посвящены проблеме тревожности. В связи с чем в настоящее время проблема детской тревожности все больше привлекает внимание психологов, педагогов и родителей детей дошкольного возраста, так как в тревожность может негативно сказаться на обучении и развитии ребенка. Она может привести к снижению внимания, концентрации, памяти и других когнитивных функций. Очень важно учитывать фактор тревожности при организации образовательного процесса и выборе методов и средств обучения.

Тревожность – это способность, при которой человек испытывает состояние беспокойства, которое связано с переживаниями в различных ситуациях. У каждого человека есть определенный уровень тревоги, назы-

ваемый нормальной тревогой, который носит временный характер и при желании с ним можно легко справиться. Но, если тревога длится длительный период, человек не всегда может справиться с ней самостоятельно и она, естественно, оказывает негативное влияние на образ жизни как дома, так и на работе, идет проявление повышенного уровня тревожности. Как у взрослого, так и у ребенка мы можем наблюдать тревожность.

Существует множество причин, которые вызывают у детей дошкольного возраста тревожность, и одной из них является несоответствие развития личности. Личность ребенка формируется с самого раннего детства. Социум, в котором он растет, играет важную роль в его развитии. Родители, сверстники и педагоги оказывают влияние на ребенка и способствуют формированию его системы отношений. Если ребенок уверен в себе, чувствует себя защищенно, он будет меньше склонен к тревожности. И наоборот, если у ребенка постоянный стресс и неуверенность в себе, его уровень тревожности будет повышен. Центром системы отношений детей является их самооценка. У детей уже в раннем возрасте начинает формироваться свое отношение к себе. И, когда родители постоянно говорят ребенку, что он недостаточно хорош, у него ничего не получится, это может привести к занижению его самооценки и, естественно, появлению тревожности. Когда родители оказывают поддержку и позитивное воздействие на ребенка, его самооценка будет повышаться.

Нельзя забывать про ценностные ориентации, которые способны влияют на уровень тревожности у детей дошкольного возраста. Если у них есть ярко выраженные ценности и убеждения, то они противостоят тревоге и стрессу. Дети, которые имеют ценности и убеждения, более уверены в себе. Также могут на уровень тревожности влиять интересы и предпочтения детей. Если ребенок занимается интересным, увлекательным делом, его уровень тревожности будет ниже, чем у тех, кто занимается делами, которые не приносят им удовольствия.

Дошкольный возраст – это очень важный период в личностном и психологическом развитии ребенка. Также в этот период идет развитие мышления, воли и внимания. Это так называемый подготовительный этап, после которого ребенок вступает на новую стадию своей основной деятельности от игровой деятельности к обучению.

Нельзя забывать о том, что дошкольный возраст чувствителен к внешним воздействиям. В дошкольном возрасте у детей наблюдается интерес к коллективным играм и желание быть хорошим, лучшим, первым. Ребенок начинает понимать, что для победы необходимо совершать определенные действия, прилагать усилия, а не просто плакать.

Тревожность у детей может проявляться ситуативно, обычно она связана с будущим, которое еще не известно ребенку. Однако если ребенок

часто тревожится, и тревога становится устойчивым состоянием, говорят о возможном развитии тревожного характера. Склонные к тревожности дети находятся в депрессии, мало контактируют с внешним миром, что вызывает страх. Это постепенно приводит к низкой самооценке и выраженному пессимизму.

Тревожные дети могут характеризоваться следующими особенностями: появление страхов, так как именно страх является обязательным спутником тревоги, которая может перерасти в невротическое состояние; отсутствие уверенности в своих силах, что также может перерасти в нерешительность и сформировать соответствующий тип характера. Другими словами, дети, которые не уверены в себе, склонны к сомнениям и колебаниям, застенчивы и тревожны, внушаемы, чаще проявляют тревожность. Все это способствует возникновению психологической защитной реакции агрессии, которая направлена на других людей. Агрессивность маскирует тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка.

Психологическая защитная реакция может также заключаться в отказе от общения и избегании тех, кто угрожает ему или ей. Такой ребенок будет одиноким, замкнутым и неактивным. Ребенок также может найти психологическую защиту, укрывшись в своих фантазиях. В фантазиях ребенок может разрешить все свои неразрешенные конфликты и найти удовлетворение своих неудовлетворенных потребностей.

Тревожность, как своеобразное эмоциональное состояние психики с преобладанием чувства тревоги и страха сделать что-то не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам, обычно развивается в возрасте 6–7 лет, в ситуации большого количества неразрешимых страхов, но идущих из более раннего возраста.

Основной причиной тревожности у детей дошкольного возраста зачастую является неадекватное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с самими родителями. Особенно с матерью: отвержение, непринятие матерью ребенка вызывает тревогу из-за невозможности удовлетворить потребность в любви, ласке и защите. В этом случае возникает страх, ребенок чувствует условность материнской любви, а любовь должна быть безусловной. Любить ребенка безусловно – значит любить его несмотря ни на что.

Тревожные дети часто испытывают потребность взять кого-то под свою опеку, присматривать и защищать их. Поэтому большинство детских психологов сходятся во мнении, что родители должны постараться завести животное, которое интересует ребенка: котенка, щенка, попугая, хомячка. Совместная забота о нем поможет создать отношения сотрудничества и доверия между ребенком и родителями, что поможет снизить тревожность.

У детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) тревожность может быть в виде разных проявлений: отказ от разлуки с родителями (ребенок может выражать сильное желание быть всегда рядом с родителями, не хотеть идти в детский сад); отсутствие интереса к новому (тревожный ребенок может не желать заниматься новыми играми и учиться новым навыкам, он может испытывать страх перед неизвестным); страх перед ошибками (некоторые дети начинают бояться сделать ошибку, бояться, что их посмеют или раскритикуют в случае неудачи); ночные кошмары (у многих детей этого возраста могут возникать страшные сны и кошмары, что может проявляться в виде беспокойных ночей и проблем со сном); чрезмерная неуверенность (дети могут страдать излишней неуверенностью, не доверяя своим действиям, словам и решениям); чрезмерная ревность (ребенок может проявлять агрессию и ревность к другим детям, которые могут приковывать внимание родителей и отнять у него внимание и любовь); тревожность у детей старшего дошкольного возраста может проявляться по-разному, и родители должны помнить, что каждый ребенок уникален и нуждается в индивидуальном подходе.

Н. С. ЗУБАРЕВА

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ВИДОВ ПРОФЕССИЙ

Проблема профессионального становления личности является отражением более общей проблемы соотношения личности и профессии в целом. Проблема профессионального становления личности непосредственно связана с вопросами освоения профессиональной деятельности, с вопросами развития и реализации личности на различных этапах ее профессионального пути.

Среди многообразных видов социальной внешней деятельности личности профессиональная занимает особое место. Именно профессиональная деятельность образует основную форму активности субъекта, ей посвящена значительная часть жизни человека. Для большинства людей именно этот вид деятельности предоставляет возможность удовлетворить всю гамму их потребностей, раскрыть свои способности, утвердить себя как личность, достигнуть определенного социального статуса. Профессиональная деятельность, заполняя более 2/3 сознательной жизни человека, тем самым определяет ее сущность как основы развития самой личности. Богатство внутренней структуры человека во многом зависит от его дея-

тельности, а профессия составляет основную, наиболее существенную, целенаправленную ее часть.

Проблема мотивации и мотивов поведения в деятельности является одной из стержневых в науке. Б.Ф. Ломов отмечает, что в психологических исследованиях деятельности вопросам мотивации и целеполагания принадлежит ведущая роль, в связи с тем, что в мотивах и целях наиболее отчетливо проявляется системный характер психического; они выступают как интегральные формы психического отражения.

Потребность рассматривается как особое психическое состояние индивида, ощущаемое или осознаваемое им «напряжение», «неудовлетворенность», «дискомфорт», как отражение в психике человека несоответствия между внутренними и внешними условиями деятельности. Потребности – источники активности человека.

Исходным моментом формирования их является социальная обусловленность положения человека в среде. Наиболее элементарными потребностями человека являются влечения, которые ближе всего стоят к инстинктам. По источнику формирования, происхождения все потребности делятся на биологические (в пище, жилище и т.п.) и социальные – потребности физического и социального существования людей. Однако биологические потребности человека преобразованы его жизнью в обществе и имеют социальный характер, иначе проявляются и развиваются, чем у животных. Биологические потребности имеют непреходящий характер, нередко обладают цикличностью. К. Левин в своей работе «Намерение, воля и потребность» выделил квази-потребности, под которыми понимал производные и промежуточные потребности, имеющие более преходящий характер и выражающиеся часто в намерениях. В ходе развития человеческого общества не только расширяется и качественно меняется круг биологических потребностей, но постоянно возникают и специфически человеческие – социальные потребности. Существенные черты человеческих потребностей – это объективность происхождения, их исторический характер, зависимость от практической деятельности, социальная обусловленность. Человеческие потребности многообразны: сохранение вида и потребность в деятельности; потребность смысла жизни и потребность в свободе, труде, познании, общении. Высокая мотивация персонала – это важнейшее условие успеха организации. Ни одна компания не может преуспеть без настроения работников на работу с высокой отдачей, без высокого уровня приверженности персонала, без заинтересованности членов организации в конечных результатах и без их стремления внести свой вклад в достижение поставленных целей. Именно поэтому так высок интерес руководителей и исследователей, занимающихся управлением, к изучению причин, заставляющих людей работать с полной отдачей сил в интересах

организации. И хотя нельзя утверждать, что рабочие результаты и рабочее поведение работников определяется только лишь их мотивацией, все же значение мотивации очень велико.

Мотивационно-потребностная сфера людей с творческими специальностями имеет следующие особенности: в мотивации общения в ярко выражено стремление к аффилиации; у большинства представителей творческих профессий более выражена установка на эгоизм; у многих испытуемых выражена ориентация на результат, а не на деятельность. Мотивационно-потребностная сфера представителей технических профессий имеет следующие особенности: в мотивации общения не выражено стремление к аффилиации; у большинства испытуемых более выражена установка на альтруизм; у многих представителей технических профессий выражена ориентация на процесс деятельности, а не на результат.

В структуре мотивационно-потребностной сферы наблюдается одинаковое распределение уровней потребностей в обеих группах испытуемых (представители творческих профессий и представители технических профессий). Иерархия уровней мотивационно-потребностной сферы по значимости отдельных потребностей выглядит следующим образом: 1-е место занимают потребности III уровня (потребности в социальных связях), 2-е место – потребности I уровня (физиологические потребности), 3-е место – потребности V уровня (потребность в самоактуализации), 4-е место – потребности II уровня (потребность в безопасности), 5-е место – потребности IV уровня (потребность в самоуважении).

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования дают теоретический анализ мотивационно-потребностной сферы и направленности личности. Результаты исследования особенностей мотивационно-потребностной сферы и направленности личности у представителей различных профессий в дальнейшем можно использовать для подбора кадров, на предприятии, а также для помощи студентам в выборе правильности профессии, а также психологической помощи при сомнениях в выборе профессии.

Г. Н. КАЗАРУЧИК

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ

В настоящее время многие родители детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) предпочитают их включение в об-

щеобразовательные учреждения для получения более качественного образования и эффективной адаптации к жизни в социуме. Прежде всего, это связано с тем, что в системе специального образования выработаны методики и технологии обучения детей с ОПФР, но затруднена социальная адаптация к социуму, так как они изолированы от общества.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании реализация принципа инклюзии позволяет включать всех детей в совместное обучение с учетом их индивидуальных возможностей [1]. В учреждении дошкольного образования принцип инклюзии предполагает процесс совместного образования воспитанников с ОПФР и нормально развивающихся сверстников в пределах одной группы, но по разным образовательным маршрутам. В данных группах строится определенная открытая, вариативная образовательная система, учитывающая потребности всех детей, не только с ОПФР, но и с учетом других индивидуальных аспектов, например, принадлежность к разным этническим или социальным группам. Основная цель такой системы направлена на реализацию возможностей каждого ребенка, а не на «подтягивание» возможностей ребенка до необходимых норм развития воспитанника. Таким образом, преимущества получают не только дети с ОПФР, но и их сверстники с нормативным развитием так, как используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные программы, формы и методы обучения и воспитания, адекватные потребностям, способностям всех детей.

Л. И. Акатов, Л. А. Казакова, С. А. Самоукова в своих работах указывают, что у детей с ОПФР, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, адаптация к социальной жизни проходит более эффективно, чем у детей, получающих образование в специализированных учреждениях. По их мнению, это связано с приобретением социального опыта, усвоением представлений о нормах поведения в обществе, развитием коммуникативных навыков у детей.

Одной из основных задач социализации детей дошкольного возраста является формирование и развитие их коммуникативных навыков. В условиях реализации принципа инклюзии в образовании это дает возможность безбарьерного общения со своим ближайшим окружением всем воспитанникам вне зависимости от их особенностей развития. А. А. Максимова определила коммуникативные навыки как осознанные коммуникативные действия субъектов педагогического общения и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

В этом определении обращают на себя внимание два момента: 1) коммуникативные навыки – это именно осознанные коммуникативные действия, которые базируются на системе знаний и усвоенных элементарных умений и навыков; 2) коммуникативные навыки – это еще и способ-

ность субъектов образовательного процесса управлять своим поведением, использовать наиболее рациональные приемы и способы действий в решении коммуникативных задач [2].

Таким образом, коммуникативные навыки дошкольников – это осознанные коммуникативные действия, основанные на имеющихся знаниях воспитанника и направленные на совместные решения общих коммуникативных задач. Способами решения этой задачи является создание условий и система мероприятий, направленных на формирование коммуникативных навыков бесконфликтного общения воспитанников с ОПФР с детьми с нормальным развитием в учреждениях дошкольного образования. Основным показателем развития коммуникативных навыков у дошкольника с ОПФР и ребенка с нормой в развитии в условиях реализации принципа инклюзии станет их бесконфликтное общение и гармоничное взаимодействие друг с другом, с ближайшим окружением.

Для этого необходимо обновление системы воспитания и обучения, поиск новых методов, приемов, педагогических технологий, активизирующих коммуникативную активность и деятельность ребенка, способствующей дальнейшему развитию личности всех дошкольников в условиях реализации принципа инклюзии:

1. Создание условий, необходимых для развития коммуникативных навыков детей:

– организация в учреждении дошкольного образования безбарьерной адаптивной среды для социально-коммуникативного и речевого развития;

– специальная подготовка педагогических работников учреждений дошкольного образования;

– создание системы взаимодействия всех педагогов учреждения дошкольного образования, сопровождающих группу, в которой получают образование воспитанники с ОПФР;

– оказание родителям (законным представителям) специализированной методической помощи: в вопросах воспитания и обучения ребенка с ОПФР; понимания важности реализации принципа инклюзии для детей с нормой в развитии.

2. Обеспечение вариативности и разнообразия содержания образовательного процесса по формированию коммуникативных навыков с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей:

– организация образовательной деятельности на основе деятельного подхода (обучение путем открытий, проектный метод, элементы кооперативного обучения (учет индивидуального вклада каждого участника деятельности, обязательное взаимодействие и взаимообучение), игровая образовательная ситуация (проблемно-интегративное обучение), подталкива-

ющая детей к общению и взаимодействию со сверстниками и взрослыми, дающая возможность высказать свою точку зрения;

– использование методов и технологий, направленных на развитие творческого потенциала ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром (например, коллективное рисование);

– развитие игровой деятельности, в частности сюжетно-ролевых игр и включение в нее всех воспитанников. Играя вместе, дошкольники начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы, развивая коммуникативные умения.

Учет перечисленных условий и обновление содержания образовательного процесса в контексте принципа инклюзии обеспечат положительные результаты в развитии коммуникативных навыков дошкольников.

Следовательно, современный детский сад должен стать местом, где все дети вне зависимости от своих образовательных потребностей получат возможность развиваться, взаимодействовать, постигать свои возможности, социализироваться. В тоже время, инклюзивная практика сделает более заботливыми, толерантным воспитанников с нормативным развитием и обеспечит формирование навыков выстраивать коммуникацию с разными людьми. Все выше перечисленное в свою очередь, пересекается с одной из целей образования в интересах устойчивого развития – обеспечение прав всех детей на получение качественного образования.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сент. 2022 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2022. – 512 с.

3. Максимова, А. А. Основы педагогической коммуникации : учеб.-метод. пособие / А. А. Максимова. – Орск : Изд-во Орского гуманитар.-технол. инст-та, 2012. – 170 с.

И. В. КАЛАЧЕВА

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

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, СКЛОННЫХ К МОДИФИКАЦИЯМ ТЕЛА

В современных психологических исследованиях особую актуальность приобретает изучение сложных поведенческих феноменов, которые характеризуются распространенностью и ростом частоты их проявления, неясностью психологических механизмов формирования, а

также возникновением в наиболее уязвимые возрастные периоды. К таким феноменам относится самоповреждающее поведение – поведение, охватывающее широкий круг действий, связанных с намеренным физическим повреждением собственного тела. К одному из видов данного поведения исследователи относят модификации тела [1].

Телесные модификации – это преднамеренное изменение частей тела или нарушение целостности кожных покровов, которые проводятся в качестве эстетических норм или при ритуальных практиках. В традиционных обществах они рассматривались как этап процесса социализации индивида в конкретной группе и выполняли важные функции в общении и межличностном познании, которые во многом не утратили своей актуальности и явно прослеживаются в современных молодежных субкультурах [2]:

опознавательная функция: телесные модификации указывали на принадлежность их носителя к определенной социальной общности, т.е. по виду татуировки, пирсинга и др. позволяли определить социальную принадлежность индивида («свой» или «чужой»);

личностно-установочная функция: особенности модификации тела представляли важнейшие этапы жизни и события, пережитые человеком, являясь его своеобразным паспортом;

стратификационная функция: телесные модификации отражали статус и роли человека на иерархической лестнице внутри его социальной группы, например этноса или субкультуры.

В современной культуре телесные модификации используются как средство невербального общения; как источник визуальной информации о человеке и индикатор его личности; как инструмент подачи своего образа. Перечисленные функции позволяют рассматривать модификации тела как видоизменения, которые характеризуются появлением у индивида новых свойств, формируют его новый статус, способствуют появлению дополнительных качественных характеристик, причем не только анатоми-морфологических, но и социокультурных.

Искусственные изменения во внешнем облике опосредованы активностью субъекта, выбирающего из порожденных культурой знаков те, которые отвечают его ценностным ориентациям, условиям взаимодействия с социальным окружением, а также соответствуют представлениям о себе и самоотношению.

Теоретические положения о природе самоотношения представлены в работах В.В. Столина и С.Р. Панталева. Характер активности человека определяет формирование и действие самосознания и самоотношения как его эмоционально-ценностного компонента. Последний представляет собой единство эмоционального (самооценка) и ценност-

ного (самоотношение) элементов. Существует некоторое обобщенное самоотношение (самоуважение, самопринятие, самооценка), которое является целостным, одномерным и универсальным образованием. Оно выражает степень положительного отношения индивида к представлению о себе. Это обобщенное самоотношение интегрируется из частных самооценок. Адекватный уровень самоотношения содействует формированию нормативного поведения. Низкий уровень самоотношения может привести к отклоняющемуся поведению, которое может включать и самоповреждающие действия.

С целью изучения особенностей самоотношения лиц юношеского возраста, склонных к модификациям тела, под нашим руководством было проведено исследование (П.В. Пагирская). В нем приняли участие 100 студентов МГУ имени А.А. Кулешова, в том числе 50 респондентов, имеющих модификации тела, и 50 респондентов без телесных изменений. В качестве диагностического инструментария были использованы анкета «Модификации тела и самоповреждение» Н.А. Польской и А.С. Кабановой [1] и «Методика исследования самоотношения» (МИС) С.Р. Пантилеева [3].

Анкета «Модификации тела и самоповреждение» состоит из 20 утверждений и используется для качественной оценки проблем, связанных с телесными модификациями и личностными особенностями. Методика исследования самоотношения (МИС) содержит 110 утверждений, распределенных по девяти шкалам, определяющим отношение личности к себе: 1) внутренняя честность; 2) самоуверенность; 3) самоуправление; 4) отраженное самоотношение; 5) самооценочность; 6) самопринятие; 7) самопривязанность; 8) внутренняя конфликтность; 9) самообвинение.

Анализ результатов анкетирования позволил установить, что более половины респондентов (56 %) прибегли к модифицированию тела из-за индивидуальных представлений о красоте. Пятая часть юношей и девушек (20 %) использовали телесные изменения, следуя тенденциям современной моды. 14 % молодых людей использовали татуировки, пирсинг, шрамирование и др., чтобы бросить вызов обществу. Незначительная часть респондентов (10 %) прибегли к телесным модификациям как средству преодоления психологических проблем (недовольство своей внешностью, стресс).

Статистический анализ данных позволил установить, что доминирующим мотивом телесных изменений у молодых людей является индивидуальное представление о красоте ($\chi^2_{эмп} = 26,64$; $p \leq 0,01$). Это может быть обусловлено тем, что современные масс-медиа пропагандируют образ жизни успешных людей, привлекательная внешность ко-

торых формируется с помощью различных телесных модификаций. В результате молодые люди воспринимают изменения тела как действенное средство достижения жизненных целей, в том числе и с помощью создания притягательного внешнего облика.

Результаты статистического анализа данных методики МИС свидетельствуют о различиях в показателях самооотношения двух групп респондентов. Молодые люди с модификациями тела имеют достоверно более низкие показатели, чем их сверстники, не прибегавшие к телесным изменениям, по таким шкалам, как «самоуверенность» ($F_{(1,95)} = 5,7772$; $p = 0,0181$), «саморуководство» ($F_{(1,95)} = 5,6317$; $p = 0,0196$) и «самоценность» ($F_{(1,95)} = 5,5613$; $p = 0,0204$). Это может проявляться в их неудовлетворенности собой и своими возможностями, в недостаточности саморегуляции и отсутствии тенденции поиска причин поступков и неудач в самом себе, а также в сомнениях относительно ценности своей личности и потере интереса к своему внутреннему миру.

Установлены также различия, которые проявляются на уровне тенденции, по шкале «внутренняя конфликтность» ($F_{(1,95)} = 3,8884$; $p = 0,0515$): для респондентов, имеющих телесные модификации, характерны более высокие показатели, что может свидетельствовать о наличии у них внутриличностных конфликтов, сомнений и переживания чувства вины.

Выявленные особенности свидетельствуют о том, что к телесным модификациям склонны молодые люди, имеющие более негативное отношение к представлениям о себе. Изменения тела могут использоваться ими как один из способов повышения уверенности в себе, ценности своей личности, как средство формирования позитивного самооотношения в целом.

Список использованной литературы

1. Польская, Н. А. Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04 / Н. А. Польская. – Москва, 2017. – 423 с.
2. Дорожкин, А. С. Феномен телесных модификаций: определение понятия и основные функции / А. С. Дорожкин // Искусство и культура. – 2017. – № 2. – С. 41–43.
3. Касьяник, Е.Л. Психологическая диагностика самосознания личности / Е.Л. Касьяник, Е.С. Макеева. – Мозырь : Содействие, 2007. – С. 82–90.

С. Л. КАНДЫБОВИЧ, Т. В. РАЗИНА

Российская Федерация, Москва, Университет мировых цивилизаций имени В. В. Жириновского

УСЛОВИЯ НАУЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И ПОДГОТОВКИ В АСПИРАНТУРЕ

Одной из проблем развития отечественной науки и наукоемких технологий является дефицит молодых научных кадров. Не всегда научная деятельность, как отрасль профессиональной деятельности представляется студентам привлекательной. Цель данной работы – анализ основных условий, которые должны быть смоделированы в ходе обучения молодежи в вузе на ступенях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры для успешного преодоления препятствий затрудняющих профессиональную ориентацию в сфере науки.

Основная проблема в плане формирования направленности учащихся на научно-исследовательскую работу в современном вузе состоит в значительном перекосе в подготовке в практику. Теоретическим дисциплинам и теоретической подготовке, в особенности современных бакалавров уделяется минимально возможное время. Соответственно студенты видят себя в большей степени практиками на производстве, в сфере услуг, в государственных или коммерческих структурах [4; 6; 7].

Вторая проблема носит в большей степени психологический характер: в структуре современного образования присутствуют элементы научно-исследовательской деятельности - аналитическая работа (конспектирование), моделирование и проведение экспериментов (лабораторные работы), воспроизводятся полные исследовательские циклы (выпускные квалификационные работы) [3]. Но студенты не воспринимают это как элементы профессиональной деятельности, как возможную сферу приложения профессиональных усилий.

Следующей проблемой является формирование искаженного, недоверного образа ученого, а также преподавателя высшей школы посредством массмедиа. В результате студенты воспринимают личность научного работника через призму стереотипов, зачастую не очень привлекательных [5].

Другая проблема состоит в зрелости научной мотивации в студенческий период. Как показывают наши исследования, система научной мотивации студентов включает лишь шесть групп мотивов [1], в противовес зрелой мотивации ученого, которая включает десять мотивационных subsystem [2].

В противовес этим четырем основным проблемам необходимо противопоставить последовательное и систематизированное формирование когнитивных и эмоциональных предпосылок, способствующих развитию зрелой мотивации научной деятельности.

Для когнитивных предпосылок необходимо формирование четкого понимания студентами сути, содержания, методов научной деятельности, осуществления элементов научной работы в процессе обучения с осознанием их места в системе научного труда. Необходима исследовательская работа (в том числе и групповая) на результат, то есть проведение научных исследований получение результатов, их обнародование, опубликование, внедрение.

Знакомство с профессиональными учеными-исследователями и их работой, с целью развенчания стереотипного образа ученого и формирования адекватного, привлекательного для студентов образа научного работника с позиций профессионализации перспектив.

Формирование системных содержательно-хронологических представлений о науке, о перспективных и прорывных отраслях научного знания. Все это в совокупности позволит создать более четкий, адекватный, содержательный образ научной деятельности с последующей оценкой своих возможностей и склонностей к такой деятельности у студентов.

Для формирования эмоциональных предпосылок мотивации научной деятельности необходимо создание условий в которых студенты переживают чувства и эмоции радости, удовлетворенности, гордости, торжества в связи с осуществляемой научной деятельностью или презентацией ее продуктов. Так, студент, выступающий на конференции, чувствующий интерес от других студентов-слушателей и преподавателей, завоевавший какое-то поощрение за доклад чувствует удовольствие, удовлетворение от научной работы. Систематическое повторение подобных ситуаций способно привести к формированию различных мотивов научной деятельности. Иными словами, студент должен попадать в ситуации успеха и востребованности его научной работы.

Ключевым этапом научной карьеры можно считать поступление в аспирантуру, выбор темы научной работы и научного руководителя. Решающая роль в плане формирования мотивации научной деятельности и дальнейшей научной профессионализации принадлежит научному руководителю. Он сам, в первую очередь должен быть заинтересован в научном росте аспиранта, должен обладать определенным уровнем генеративности.

Ключевым этапом, который, с одной стороны, дает символический «пропуск» в научный мир, а с другой, может служить основным препят-

ствием к переходу в него, является защита диссертации. Именно это событие обладает значительным стрессовым потенциалом, который может «сломать» соискателя ученой степени, критически минимизировать мотивацию научной деятельности. Даже в случаях успешной защиты у соискателей могут наблюдаться негативные психофизиологические явления: стрессовые состояния, различной степени тяжести, сниженные показатели функциональной и личностной надежности, сниженный функциональный потенциал мотивации научной деятельности. Имеются также и отсроченные последствия: снижается и крайне медленно восстанавливается ресурсность, в течение года наблюдается рост числа соматических недомоганий у всех диссертантов, что приводит к снижению продуктивности научного труда. Часто кандидаты наук меняют сферу своей дальнейшей работы.

Чтобы этого не происходило в процессе подготовки учащихся в аспирантуре необходима не только когнитивная, но и эмоциональная психологическая подготовка к процедуре защиты. Важно уже с первого курса привлекать аспирантов к участию в защитах других кандидатов наук, в качестве наблюдателей, помощников при работе с документами и т.д. для того чтобы у них формировался адекватный образ процедуры защиты, психологическая готовность к событию, снималось ощущение исключительности происходящего.

Высокая мотивация научной деятельности также является условием, препятствующим возникновению стресса и выгорания диссертантов. Поэтому совместно с научным руководителем, администрацией вуза еще до защиты необходимо пристраивать привлекательные для будущего кандидата наук научные карьерные траектории, которые будут открываться в ситуации благополучной защиты.

Это далеко не единственные условия, препятствия успешной научной профессионализации и не единственные методы их минимизации и не всегда перечисленные методы могут сработать. Тем не менее при отсутствии минимальной профориентационной работы и психологической поддержки студентов в вузе и аспирантов, интерес и выбор научной деятельности в качестве профессиональной будет критически низким.

Список использованной литературы

1. Разина, Т. В. Факторная структура мотивации научной деятельности студентов / Т. В. Разина // Психология обучения. – 2011. – № 10. – С. 88–99.
2. Разина, Т. В. Психология научной деятельности в свете цивилизационного и метасистемного подходов: монография / Т. В. Разина. – Москва : Издательский дом «УМЦ», 2023. – 236 с.

3. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 212 с.

4. Семенова, Ю. А. Динамика развития профессионально важных качеств личности студента в процессе обучения в вузе / Ю. А. Семенова, Д. С. Василега // Образование и наука в современных условиях. – 2016. – № 22 (7). – С. 38–40.

5. Сенашенко, В. С. О престиже профессии «преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий / В. С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2017. – № 2. – С. 36–44.

6. Смолин, О. Н. Высшее образование: борьба за качество или покушение на человеческий потенциал? / О. Н. Смолин // Социологические исследования. – 2015. – № 7. – С. 30–37.

7. Тимошкина, М. В. Мотивы выбора вуза и профессии современной молодежью (на примере первокурсников ЮГУ) / М. В. Тимошкина, М. В. Наумова // Вестн. Югорского госуд ун-та. – 2016. – № 1 (40). – С. 152–157.

В. В. КАРПИНСКИЙ

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ДЕФОРМАЦИЯ ДУХОВНОСТИ КАК ИСТОЧНИК НАРУШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

Одной из особенностей современного психологического знания является его обращение к проблеме духовности, к ее роли в жизненном мире человека и способе его бытия [1, с. 26]. В этой связи справедливо отмечается, что психологам необходимо «легитимировать понятие духа, поскольку именно дух является полномочным представителем целостного человека в окружающем мире. Он превращает безличную окружающую среду в многомерное пространство жизни, в котором человек может действовать осознанное и ответственно, то есть с пониманием смысла и ценностей своих действий» [2, с. 33].

Неслучайно в современных исследованиях духовность человека рассматривается как ведущий и доминирующий уровень в структуре сознания; как «стремление личности к реализации своих высших возможностей и способностей, ведущих к претворению в жизнь личных духовных идеалов исходя из высших моральных принципов» [3, с. 78]; как качество, соотносимое с целостной, многомерной био-социодуховной природой человека. Ряд мыслителей (Н.Бердяев, К.Ясперс, А.Камю, В.Франкл, Э.Фромм и др.) справедливо считают, что главной

угрозой психологическому здоровью является духовный упадок и ценностно-смысловая деградация самого современного человека. Так понимаемая духовность и онтологическая модель человека являются концептуально-методологической основой понимания сущности психологического здоровья и его нарушений.

Правомерно возникает вопрос о факторах и источниках нарушений психологического здоровья современного человека. Отвечая на него, многие исследователи указывают на множество макросоциальных факторов, поскольку бытие современного человека носит во многом характер негарантированности, неопределенности, непредсказуемости в силу того, что в современном мире человек сталкивается со множеством вызовов и рисков локального, регионального и даже глобального характера. Это влияние обусловлено тем, что современная цивилизация является не только техногенно-потребительской, но и хорридной (от англ. *horror* – страх, ужас), то есть угрожающей самой себе своими научно-техническими и технологическими достижениями, носящими амбивалентный характер. Она вступила на нисходящую траекторию развития, поскольку в своем существовании оказалась в точке критического разрыва между материальным целеполаганием и духовной компонентой.

Ее иногда называют и «цивилизацией низа», поскольку она деформирует и искажает духовно-ценностную вертикаль человеческой жизни. Высшие идеалы и ценности заземляются, заменяются экономическими интересами, конкурентными рыночными отношениями, критериями пользы, потребительства и комфорта. Другими словами, на смену высшим ценностям идут «ценности низа». Это закономерно ведет к «затуханию» совести – главного внутриличностного механизма саморегуляции человека, способности различения им добра и зла, а с позиции христианской морали – «голоса Бога» в душе человека.

На место духовности приходит бездуховность или деструктивная духовность в таких проявлениях как агрессивность, зло, эгоизм, бесчестие и т.д. Их доминирование может привести в перспективе к духовному вырождению и деградации, к духовному «вакууму», который, с точки зрения В.Франкла, является главной причиной ноогенных (ценностно-смысловых) неврозов.

В современных постиндустриальных обществах в этом процессе большую роль играет «массовая культура». Это неоднозначный социокультурный феномен, в котором присутствуют несомненные позитивные моменты, но в целом он отличается агрессивным примитивизмом. С психологической точки зрения массовая культура не способна «возвышать» человека, она его «понижает», формирует «человека массы» с облегченным, одномерным видением действительности, с шаблонным и

стереотипным мышлением, с узким мировоззренческим горизонтом и диапазоном интересов.

Нельзя не согласиться с К.С. Гаджиевым» [4], полагающим, что современность способна «порождать первобытное дикое сознание, которое было присуще не только прежним отсталым или примитивным обществам, она порождает и современные формы варварства» [4, с. 11]. К проявлениям неоварварства или цивилизованного варварства он относит ползучую детабуизацию (тотальное снятие запретов со всего и вся), разрушение брака и семьи, расширение различных форм терроризма, грубого насилия и т.д. Массовая культура, неоварварство формируют и цивилизованное идолопоклонство. «Когда люди не знают, за кем следовать, во имя кого и чего можно жертвовать собой, вся страсть и энтузиазм направляются на новых идолов и кумиров в лице всякого рода псевдоавторитетов, суррогатов героев, замишуренных «звезд» [4, с. 13]. Получается, что высший полет цивилизации и первобытные стандарты поведения оказываются совместимыми.

В современном западном обществе появилась тенденция, которую называют «раскультиванием» или «зачисткой традиционной культуры». Она проявляется в деструкции христианства, в пропаганде гендерной и ЛГБТ-идеологии, трансгуманистического мировоззрения и т.д. Причем эти «ценности» Запад агрессивно насаждает всему человечеству в качестве последних достижений демократии и гуманизма через механизмы глобализации, социальные сети, технологии ИКТ.

Данный деструктивно-деградационный вектор развития в принципе антагонистичен психологическому здоровью людей, поскольку оно несовместимо с духовным недоразвитием и духовной «беспризорностью» людей, с потерей ценностно-смысловых жизненных траекторий, с ориентацией на суррогатные ценности, нравственный релятивизм и нигилизм.

Список использованной литература

1. Знаков, В. В. Новые тенденции в исследовании психологии духовности/ В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 2018. – № 4. – С.20–32.
2. Ключко, В. Е. Проблема сознания в психологии: постнеклассический ракурс / В. Е.Ключко // Вестник МГУ. – Серия 14.Психология. – 2013. – № 4. – С. 32–35.
- 3.Ожиганова, Г. В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности: монография / Г. В. Ожиганова. – М. : ИП РАН, 2016. – 402 с.
4. Гаджиев, К. С. Масса. Миф. Государство / К. С. Гаджиев // Вопросы философии. – 2006. – № 6. – С. 3–20.

В. В. КАСПЕРОВИЧ

Республика Беларусь, Минск, НИО

АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

При рождении человека каждому дано право участвовать в своем развитии, определить роль в обществе и сформировать свою жизнь в том ключе, который принесет желаемый результат с удовлетворением всех потребностей. От природы мы все одинаковы, но только от заявленных внутренних потребностей мы сами создаем свое собственное пространство и вырисовываем свое будущее. При этом направляем свой взгляд на искание информации и знаний в этой области своих интересов с раскрытием возможностей и способов реализации их. В жизненных циклах физического роста просматриваются и периоды развития психических показателей, где параллельно, в зависимости от среды, происходит многоэтапное и многоуровневое раскрытие сознания. Меняются взгляды, вкусы, интересы; на смену начальных потребностей приходят осознанные, мотивационные запросы, меняющие направленность в выбранной деятельности.

Глубинность характеризующих черт лежит на базисном уровне приобретенных знаний и навыков, с проработанным общественным опытом и с переплетением ценностных ориентиров, выбранных человеком для своего личностного становления. Нас всегда будут интересовать законы развития личности. Что же является движущей силой? Какие закономерности, и какие этапы в своем развитии проходит личность, и что может быть причиной перехода из одного этапа на другой?

Для более осознанного понимания процессов развития личности обратимся к трудам «столпов науки»: – Л.С. Выготского, Л. И. Божович, С.Л.Рубинштейна, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина, Э. Эриксона. «Мыслить..., отмечал Рубинштейн, – человек начинает, когда у него проявляется потребность что-то понять...» [1]. И для этого попробуем осмыслить основные направления их концепций для определения закономерностей в становлении личности. Что является основой в желании человека стать личностью? Д.Б. Эльконин и Л.И. Божович отдают признание процессам формирования личностного развития в теориях детского становления. Концепции психического развития связаны с раскрытием познавательной сферы в направленности ведущей деятельности. От начального эмоционального общения с матерью и родственниками к «ролевым играм» в начальной среде своего существования, где просматриваются начальные формы предметно- манипуляционной деятельности, дающие начало в формировании способов приспособления в обществе [2]. Процессы развития личности опережают вызревание познавательных сфер развития мыслительных процессов. Таким образом, выбранные виды

деятельности и формы общения обеспечивают ту выбранную человеком последовательность своего развития и раскрытия себя в личностном росте [3].

Д. И. Фельдштейн центром в становлении личности определяет социальное развитие с процессами взаимосвязи социализации и индивидуализации, с обязательным привитием всех социальных норм, с последующим превращением в неповторимую социальную личность. При этом личностное вызревание всегда идет в противоречии с выбранной сферой деятельности, но и как противоречие этому, рождаются способы ее реализации с личностными признаками и характеристиками. Ученый обозначает в своих трудах, что в начале своего существования человек развивает в себе более важную сторону деятельности с максимальной реализацией и кульминационным раскрытием ее [4].

Э. Эриксон выдвигает свою точку зрения на проблему становления личности, и она заложена в закономерных сменах этапов ее развития. В каждом случае заложены качественные преобразования внутреннего мира, отношения личности к обществу и формы поведения в нем. В результате чего и происходит проявление нового, отличительного от всех человека, с первичными признаками вызревания личности, где главную роль в своем развитии принимает сам человек, в результате внутреннего конфликта интересов на начальном и конечном уровне своего становления [5].

Отечественные психологи закрепили процессы формирования личности в процессах социализации и воспитания. Человек с набором биологических задатков через предложенную систему разработанных знаний, норм и ценностей вплетает в свое сознание необходимые качественные преобразования себя для жизнедеятельности в обществе. Он, по мере своего совершенствования, усваивает социальный опыт, получает возможность адаптироваться в социуме и занять интересующую его позицию, с правом закрепления в ней, для реализации своих потребностей через способности, которыми наделен индивид, где ключом в раскрытии личностных способностей является адаптация к действительности. Социализация и индивидуализация связаны между собой. Социализированный человек сможет приобрести и раскрыть собственную индивидуальность. Опыт сообщества, принятый за основу, позволяет раскрыть в себе потенциал и стать источником индивидуализации личности, что и отвечает законам развития общества, в которых подчеркнута позиция соответствия и полезности. Жизнь же сама расставляет свои приоритеты. Осознавая свою позицию в обществе, человек определяет и способы реализации своего потенциала в нем. Путем осознанной оценки своих возможностей в заявленных позициях интересов, изыскиваются способы реализации их. Выбирается осознанный путь приобретения знаний, которые и будут являться движущей силой его роста. Развитие личности затрагивает все стороны ментальной жизни человека, включая созревание и развитие всех функциональных систем, регулирующих формирование психики, с обязательным владением интеллектуальными навы-

ками и управлением своим эмоциональным фондом.

Огромную роль в воспитании личности приобретает духовное наследие, играющее не последнюю роль в формировании интеллектуального члена общества. В системе воспитания личности необходимо понимать, какой стадии естественной познавательной активности отдано предпочтение, проанализировать формы интеллектуальной занятости, предпочитаемые навыки и умения, которыми оперирует человек. Уровень высоты развития личности отражается в его интеллектуальных представлениях и характеристиках, что ярко отражается в многомерности, самоорганизации, контекстуальности, уникальности, мобильности индивида. Это и является закономерным результатом труда в накоплении знаний и опыта. Таким образом, выходят на поверхность основные отличительные черты, характеризующие человека как личность, где основным показателем в онтогенезе выступают качественные показатели уровня интеллектуальных возможностей человека.

В.Д. Шадриков однажды подметил что: «интеллект – это способность души, это качества личности... открывающие способность к развитию» [6]. Эволюция индивидуальных проявлений основана всегда на внутреннем волевом желании поменять свою жизнь и себя в ней. На уровне личностного анализа явные признаки развития отражают внутреннюю направленность и самоорганизованность человека с уникальной спецификой уровней его психического развития, с регулярными признаками социально-личностной адаптации.

Таким образом, причиной роста личности является конфликт внутренних интересов, закрепленный в основных законах общества. Это развитие «в соответствии и полезности». И основной движущей силой к раскрытию внутреннего потенциала человека являются адаптированные со способностями знания, умения и навыки. Основной задачей каждого индивида является формирование в себе зрелой, успешной и интересной личности.

Список использованной литературы

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 317 с.
2. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : МПА, 1995. – 126 с.
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л.И.Божович. – М. : Прогресс, 1995.– 168 с.
4. Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Междунар.пед.акад., 1994. – 242 с.
5. Эриксон, Э. Идентичность юности и кризис/ Э.Эриксон. – М. : Эрика, 1996.– 214 с.
6. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 260 с.

А. С. КИПЕЛЬ

Республика Беларусь, Барановичи, БарГУ

ИНФОРМАЦИОННОЕ ДАВЛЕНИЕ: КАРТА АССОЦИИРУЕМЫХ ПОНЯТИЙ

Мало кто из современных людей не ощущает на собственном опыте увеличение окружающих его информационных потоков. Скорость и объемы этих потоков являются силой, способной оказывать давление на когнитивный потенциал личности, что создает определенную угрозу психологическому здоровью представителя информационного общества. Целью настоящего исследования является систематизация имеющихся научных представлений об информационном давлении посредством анализа содержания понятий, ассоциируемых с данным феноменом.

Одним из первых появление информационного давления предсказал американский футуролог Э. Тоффлер [1], введя понятие «информационная перегрузка». В этом понятии ученый зафиксировал противоречие между возможностями субъекта по удержанию во внимании определенного количества поступающих сигналов (которое имеет генетические ограничения) и потребностью охватывания значительно большего их объема (которое продиктовано переизбытком информации, необходимой для принятия решений). Таким образом, человек выступает в качестве проводника воздействующей на него информации. При этом активность человека направлена не на ее осмысление, а на практическое применение, что в итоге исключает потребность в формировании собственных мыслей и отношений к предмету деятельности.

Понятие «информационной перегрузки» было предложено Э. Тоффлером еще в доцифровую эпоху. В настоящее время столкновение с обилием информации может происходить параллельно с проживанием жизни в различных ее аспектах. Здесь можно говорить о социальных сетях, рекламе, развлекательных и информационных передачах и др. В результате складывается ситуация, когда разнородная информация, пассивно скапливаясь в сознании человека, вызывает симптомы, характерные для интоксикации: потеря концентрации, головные боли и слабость. В последствии данный феномен получил название «информационная интоксикация» [2].

Говоря о накоплении информации в конкретном виде деятельности, предлагается оперировать таким понятием как «когнитивная интоксикация» [3]. Данное понятие было введено в психологию В. В. Козловым как описание причины страдания, возникающего ввиду особенностей реализации экспансивной, трансформационной и консервативной тенденций личности и способствующей формированию психодуховного кризиса. Когнитивная интоксика-

ция рассматривается как следствие неудовлетворенных амбиций человека в познании и изменении своей личности.

Не последнюю роль в организации взаимодействия человека и информационного пространства играют цифровые гаджеты. Влиянию гаджетов, как проводников информационного давления, в своих работах уделяет особое внимание немецкий психотерапевт М. Шпитцер. В своих трудах он оперирует таким понятием как «цифровое слабоумие». Цифровое слабоумие – это диагноз, характеризующийся расщеплением когнитивных функций и разрушением головного мозга у пользователей гаджетов. Подобное возможно, считает автор, «...поскольку больше никто не задумывается над тем, что именно он делает» [4, с. 17].

Несколько более оптимистичной позиции придерживаются американский психофизиолог Г. Смолл и его коллеги [6]. С одной стороны, исследователи говорят о «техногенном истощении мозга»: гормональное воздействие приводит к морфологической перестройке мозга, которая, в свою очередь, оказывает влияние на социальные и когнитивные возможности человека. Вместе с тем исследователи подчеркивают, что изменения, происходящее в головном мозге, способствуют адаптации к новым условиям жизни, а умеренное использование цифровыми технологиями может стимулировать развитие человека.

Проведенный анализ позволил сконструировать карту понятий, ассоциируемых с феноменом информационного давления (рисунок 1).

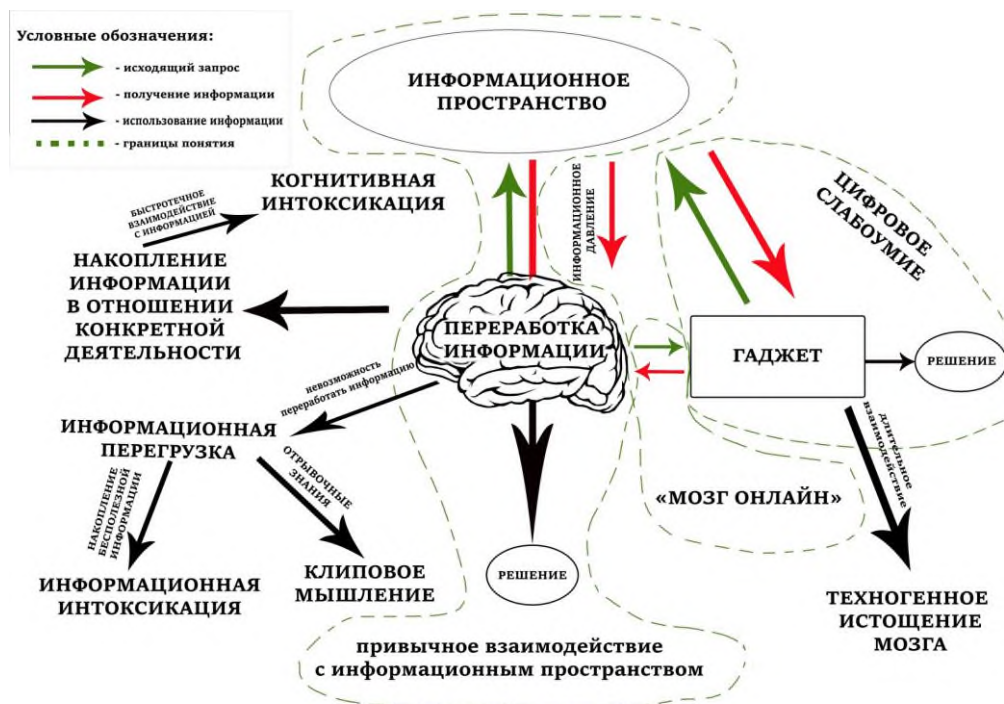


Рисунок 1 – Карта понятий, ассоциируемых с феноменом информационного давления

Таким образом, проблема информационного давления активно рассматривается в рамках междисциплинарного подхода. Исследователи подчеркивают, что с человеком информационной эпохи происходят существенные изменения на когнитивном и физиологическом уровне, однако однозначно о результатах данных изменений говорить пока рано.

Список использованной литературы

1. Тоффлер, Э. Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2002. – 557 с.
2. Габинская, А. А. От виртуального эскапизма до цифрового слабоумия: проблемы человека в информационном мире / А. А. Габинская // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. Сер.: Гуманитарные науки. – 2023. – № 1 (136). – С. 126–129.
3. Козлов, В. В. Экзистенции психологии: страдание и наслаждение / В. В. Козлов // Ярославский психологический вестник. – 2020. – № 2(47). – С. 105–112.
4. Шпитцер, М. Антимозг : цифровые технологии и мозг : пер. с нем. / М. Шпитцер. – М. : АСТ, 2014. – 288 с.
5. Смолл, Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернет : пер. с англ. / Г. Смолл, Г. Ворган. – М. : КоЛибри, 2011. – 332 с.

Н. О. КЛАВКИНА, Е. В. РОГОВА

Республика Беларусь, Брест, Средняя школа № 7 г. Бреста

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Подростковый возраст – один из самых интересных и сложных периодов развития человека. В этот период человек стремится занять определенное место в жизни, испытывает потребность быть взрослым, самоутвердиться в глазах окружающих и в первую очередь среди сверстников. У подростков происходят изменения в системе взглядов, установок, самооценки, происходят изменения в эмоциональной сфере. Разнообразнее становятся способы выражения эмоций, увеличивается продолжительность эмоциональных реакций. Характерными чувствами подростков являются их импульсивность, аффективность. Личность ребенка трансформируется и приобретает определенную направленность.

Понятие «направленность личности» ввел в научный обиход С.Л. Рубинштейн как характеристику основных интересов, потребностей, склонностей, устремлений человека. Она определяет отношение личности

к событиям и явлениям окружающего мира и накладывает определенный отпечаток на все психические процессы [1].

В отечественной психологии концепцию эмоциональной направленности личности разработал Б.И. Додонов. По его мнению, эмоциональная направленность это «...первоначально чисто функциональная потребность человека в эмоциональном насыщении, преобразуясь в стремление субъекта к определенным переживаниям своих отношений к действительности, становится одним из важных факторов, определяющих направленность его личности». Автор выделил десять следующих категорий «наиболее желанных переживаний», к которым стремится тот или иной человек и которые характеризуют его индивидуальность: альтруистические, коммуникативные, глорические, практические, пугнические, романтические, акизитивные, гедонистические, гностические и эстетические эмоции [2].

Существует множество видов различных психологических типологий личности, основанных на различных характеристиках. Для изучения типов личности подростков мы остановились на классификации Майерс-Бриггс (МВТИ), которая была разработана американками Изабель Майерс и Катариной Бриггс на основании трудов швейцарского психиатра Карла Густава Юнга. Система диагностики индивидуальных различий определяет принадлежность человека к одному из 16 типов личности. Тип определяется по следующим дихотомическим шкалам: экстраверсия-интроверсия (шкала E-I), ощущение-интуиция (шкала S-N), мышление-чувство (шкала T-F), суждение-восприятие (шкала J-P) [3]. Сочетание полученных значений дает 16 различных типов, которые кодируются первыми буквами показателей шкал: INFP, ENFJ, ISTJ и другие.

С целью изучения особенностей эмоциональной направленности и выявления преобладающего типа личности в подростковом возрасте нами было проведено исследование, в котором приняли участие учащиеся 8-х классов ГУО «Средняя школа № 7 г.Бреста» в количестве 30 человек. Были применены следующие методики: методика изучения эмоциональной направленности Б.И. Додонова и методика Майерс-Бриггс на определение типа личности.

У испытуемых наиболее выражены такие типы эмоциональной направленности как глорическая (потребность в самоутверждении и славе) – 20 %, акизитивная (интерес к накоплению, «коллекционированию» вещей, выходящему за пределы практической нужды в них) – 20 % и гедонистическая (потребность в телесном и душевном комфорте) – 20 %. Меньше всего встречаются такие типы эмоциональной направленности как пугническая (потребность в преодолении опасности, на основе которой позднее возникает интерес к борьбе) – 3 %, гностическая (потребность в интеллектуальных чувствах, в получении любой информации и потребность в «когнитивной гармонии») – 0 %.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для подростков важно иметь возможность для самоутверждения, получения общественного признания, влияния на других людей. При этом подростки очень ценят свою зону комфорта и не готовы преодолевать трудности, встречающиеся у них на пути, а также в меньшей степени стремятся к получению знаний.

Результаты исследования личностных особенностей по методике Майерс-Бриггс среди респондентов распределились следующим образом:

- (E) Экстраверт (80 %) / (I) Интроверт (20 %);
- (N) Сенсорный (47 %) / (S) Интуитивный (53 %);
- (T) Мыслящий (77 %) / (F) Чувствующий (23%);
- (J) Решающий (83 %) / (P) Воспринимающий (17 %).

Таким образом, можно сделать вывод, что у испытуемых преобладают такие черты личности как экстраверсия, развитая интуиция, рациональность и решительность. Данные характеристики соответствуют выделяемому авторами методики типу «Командир» (ESTJ). Выделенный тип личности отличается своей решительностью, энергичностью и выраженным стремлением к достижению поставленных целей. Противоположным типом личности является «Артист» (INFP), для которого характерна наблюдательность, открытость к новому опыту, тяга к творчеству.

По итогам проведенного нами исследования личностных особенностей и эмоциональной направленности подростков можно составить психологический портрет личности современного подростка, которого можно встретить чаще всего: это активная, целеустремленная личность, нацеленная на взаимодействие с социумом, придающая особое значение своей личной зоне комфорта.

При этом современные подростки не всегда знают, как разрешить трудности, избегают их, а также проявляют недостаточно терпения по отношению к другим, сдержанности в своих эмоциях и чувствах. Нуждаются в одобрении со стороны общества, что может проявляться в желании обрести популярность посредством проявления себя в социальных сетях, что может формировать зависимость от числа лайков и подписчиков под публикуемым контентом.

Список использованной литературы

1. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – Москва : Политиздат, 1978. – 272 с.
2. Додонов, Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов; науч. ред. Я. Л. Коломинский. – Киев : Политиздат, 1987. – 140 с.
3. Лустина, Е. Как понять себя и другого: типология личности / Е. Лустина. – Москва : Фискас, 2015. – 36 с.

К. Е. КЛЕЦКОВА

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТОМ

Эмоциональный интеллект – способность эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни, позволяющая регулировать поведение человека. Он находится во взаимосвязи с потребностью в самоутверждении, а так же со стремлением человека найти свое место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своем собственном мнении.

От эмоционального интеллекта во многом зависят взаимоотношения человека с окружающими. Он влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшую социализацию его личности.

Трудно представить социальное взаимодействие без различных взглядов и мнений людей, которые постоянно сталкиваются друг с другом. При взаимодействии люди часто могут не сходиться во взглядах, что приводит к возникновению конфликтных ситуаций.

Существует мнение, что люди юношеского возраста прибегают к конфликтам и бунтарству, как основному способу достижения автономии от родителей, педагогов, а также для самоидентификации внутри возрастной группы. Таким образом, конфликтность становится одним из определяющих черт юношеского возраста.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что на состояние юношей и девушек будет влиять их умение разрешать конфликты в благоприятную сторону, уважая интересы каждой из конфликтующих сторон. Разрешать конфликтные ситуации прекрасно помогает эмоциональный интеллект. От уровня развития эмоционального интеллекта зависит способность чувствовать состояние собеседника, что помогает прийти к компромиссу и сотрудничеству в конфликтной ситуации.

В настоящее время в зарубежной и отечественной психологии наблюдается рост интереса к изучению эмоционального интеллекта. Внимание исследователей к проблеме эмоционального интеллекта связано с тем, что данный конструкт хорошо согласуется с представлениями житейской психологии и расширяет сложившиеся научные представления о разнообразии человеческих способностей.

Актуальность темы исследования состоит как в теоретическом, так и практическом обосновании возможности рассмотрения эмоционального интеллекта как личностного ресурса, и возможной разработке на этой основе психологических программ профилактики и коррекции синдрома вы-

горания и т.д. Изучение стратегии поведения в конфликте у юношей и девушек позволяет прогнозировать благоприятные варианты решения конфликтных ситуаций в межличностных, личностногрупповых и межгрупповых конфликтах. Появляется возможность прогнозировать и корректировать их состояние, в зависимости от ситуации.

Современные психологические исследования рассматривают различные стороны эмоционального интеллекта: проблема измерения и применения на практике (Д.В. Люсин и др.), специфика взаимосвязи с лидерством (Л.К. Аверченко, А.К. Кравцова и др.), значение в профессиональной деятельности (В.П. Кутеева, Р.С. Рабаданова) и др.) Тем не менее, концепция эмоционального интеллекта остается недостаточно проработанной в научной психологии.

Исследования, так же, обращены к изучению конфликтов и стратегий поведения в конфликтах: А. Адлер, К. Юнг, К. Хорни, М. Шериф, Р. Доза, К. Томас, М. Дойч, Д. Скотт, С.М. Емельянов, Р. Киллмен и др.

Предметом нашего эмпирического исследования выступает взаимосвязь стратегий поведения в конфликте у юношей и девушек с разным уровнем эмоционального интеллекта. Выборка составила 60 студентов БрГУ имени А.С. Пушкина (30 юношей и 30 девушек). Респондентам предъявлялись следующие методики: тест «Эмоционального интеллекта» Д.В. Люсина, тест определения стратегии поведения в конфликте К. Томаса.

При обработке теста «Эмоционального интеллекта» было установлено следующее: низкий уровень эмоционального интеллекта был выявлен у 21,7 %, средний уровень – у 48,3 % и высокий – у 30 %.; низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта наблюдается у 35 %, средний – у 18,3 % и высокий – у 46,7 %.

Полученные данные свидетельствуют, что межличностный уровень эмоционального интеллекта присущ большему количеству респондентов, чем внутриличностный. Внутриличностный эмоциональный интеллект позволяет осознавать и понимать свои эмоции, управлять и контролировать их. Межличностный эмоциональный интеллект позволяет проявляться способности наблюдать чувства других и использовать эти знания для прогнозирования их поведения и сотрудничества с ними. Осознание и понимание чужих эмоций для юношей и девушек выступает как более простая задача, чем понимание своих эмоций.

Следующим этапом эмпирического исследования стал количественный и качественный анализ результатов исследования стратегий поведения в конфликте у юношей и девушек.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о преобладании стратегии сотрудничества как ведущая стратегия поведения в конфликте – у 31,7 % респондентов. Приспособление представлено у 28,3 % ре-

спондентов. Компромисс выступает как ведущая стратегия в конфликте у 21,7 % юношей и девушек. Избегание у респондентов развито на 25 %. 18,3 % респондентов выбирают как ведущую стратегию поведения в конфликте – соперничество.

Респонденты с низким уровнем эмоционального интеллекта чаще всего выбирают приспособление как стратегию поведения в конфликте (35,4 %). Юноши и девушки со средним уровнем эмоционального интеллекта в конфликте выбирают стратегию сотрудничества (33,95 %). Респонденты с высоким уровнем эмоционального интеллекта чаще всего могут использовать обе стратегии (сотрудничество (17,3 %) и приспособление (18,3 %)). Выбор стратегии чаще зависит от составляющих конфликтной ситуации. Так, в конфликтной ситуации юноши предпочитают соперничество и избегание как стратегии поведения в конфликте, а девушки – сотрудничество и компромисс. Это может указывать на то, что юношам присуще «биться до конца» или вовсе «не вступать в бой», девушки в конфликте чаще готовы слышать своего оппонента, они также способны и готовы идти на уступки. Можно предположить, что девушкам проще отказываться от своих целей и взглядов в конфликтной ситуации, чем юношам.

Была выявлена обратная корреляционная связь между соперничеством и пониманием эмоций. Она указывает на то, что данная стратегия поведения характерна для респондентов, не способных к сочувствию и сопереживанию, не обладающих эмпатией.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующий вывод о том, что в большинстве, юноши и девушки, обладая средним и высоким уровнем эмоционального интеллекта ощущают эмоциональный комфорт, им присуще хорошее настроение, способность ясно излагать свои мысли и проявлять соответствующие чувства.

Во время конфликтной ситуации, такие люди будут открыто говорить о своей позиции и будут готовы выслушать противоположную сторону. Они заинтересованы в благоприятном разрешении конфликтной ситуации и могут прибегать к сотрудничеству. Данную мысль подтверждает обнаруженная прямая корреляционная связь между сотрудничеством и эмоциональным комфортом.

Следовательно, можно предположить, что более развитый эмоциональный интеллект позволяет выбирать, те стратегии, которые помогут сохранить благоприятные отношения со своим оппонентом. Отсюда можно сделать вывод о том, что хорошо развитый эмоциональный интеллект позволяет чувствовать себя более свободно при социальном взаимодействии.

Е. С. КОВЕРЕЦ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВТОРОГО КУРСА

Важной и социально значимой проблемой является изучение активности студентов, направленной на освоение ими профессии. При этом особое внимание следует уделить особенностям профессионально-познавательной активности (ППА) у студентов разных курсов обучения. В рамках настоящего исследования мы будем рассматривать ППА студентов как вид познавательной активности, представляющий собой внутренне обусловленную, самостоятельно инициированную активность студентов, конкретизированную в определенных областях знаний, связанных с освоением будущей профессиональной деятельности. Структура профессионально-познавательной активности, согласно проведенному нами теоретическому анализу с опорой на труды А. И. Крупнова, А.М. Матюшкина, А.А. Волочкова, Т.А. Гусевой и др. включает четыре основных компонента: мотивационный, регулятивный, динамический и результативный.

Предметом нашего исследования является профессионально-познавательная активность у студентов второго курса. Выборка эмпирического исследования составила 313 студента. Группа студентов обучающаяся на специальностях педагогического профиля составила 211 человек. В качестве сравнительной группы рассматривались студенты специальностей непедагогического профиля ($n = 102$). Респондентам предъявлялась следующие методики: «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин в модификации Н. Ц. Бадмаевой), «Опросник учебной активности студента» А. А. Волочкова и методика Е. Г. Ксенофоновой «Локус контроля».

Таблица 1 – Уровень профессионально-познавательной активности у студентов второго курса, %

№	Уровень активности	Профиль специальности		Значимость различий (φ)	Всего
		Педагогический	Непедагогический		
1	Высокий	18,48	14,71	0,846	17,3
2	Средний	67,3	71,57	0,779	68,7
3	Низкий	14,22	13,73	0,124	14,1

На основании индекса учебной активности для каждого респондента был определен высокий, средний или низкий уровень ППА. Так были выде-

лены обучающиеся с разным уровнем активности: высоким ($n = 54$), средним ($n = 215$) и низким ($n = 44$). Сравнение полученных результатов между группами студентов педагогических и непедагогических специальностей производилось посредством ϕ -критерия углового преобразования Фишера.

Как следует из таблицы 1, у большинства студентов второго курса средний уровень ППА (68,7 %). При этом не было обнаружено значимых различий между обучающимися педагогического и непедагогического профиля. Для того, чтобы более детально раскрыть особенности ППА студентов второго курса необходимо осуществить анализ ее отдельных структурных компонентов. Значимость различий между группами определялась с помощью критерия U-критерия Манна-Уитни (таблица 2).

Таблица 2 – Характеристики компонентов ППА у студентов второго курса

№	Характеристики	Профиль специальности		Значимость различий (U)	Всего %
		Педагогический	Непедагогический		
1	Учебная мотивация (среднее)	155,70	159,68	10487,5	–
2	Коммуникативные мотивы	156,40	139,63	8791,5	7,4
3	Мотивы избегания	150,94	151,12	9882,0	3,7
4	Мотивы престижа	152,06	148,78	9678,5	6,4
5	Профессиональные мотивы	151,30	150,38	9833,5	42,3
6	Мотивы творческой самореализации	160,89	130,20	7876,0**	26,5
7	Учебно-познавательные мотивы	154,94	142,71	9090,0	6,8
8	Широкие социальные мотивы	155,34	141,87	9008,5	6,9
9	Волевой контроль при реализации учебных действий	164,92	140,62	9090,5*	–
10	Контроль действий в ситуации учебных неудач	149,46	172,60	9169,5*	–
11	Динамика видоизменения учебной деятельности	161,26	148,19	9862,5	–
12	Исполнительская динамика реализации активности	160,00	150,79	10128,0	–
15	Результат учебной активности	162,58	145,46	9583,5	–

№	Характеристики	Профиль специальности		Значимость различий (U)	Всего %
		Педагогический	Непедагогический		
16	Успеваемость студентов	162,72	142,23	9254,5*	–

Примечание: ** – значимо при вероятности ошибки 1 %;

* – значимо при вероятности ошибки 5 %.

Мотивационный компонент ППА, отражает личностную и познавательную мотивацию, которые непосредственно инициируют активные действия субъекта. Как демонстрируют данные таблицы 2, в уровне учебной мотивации (1) между студентами педагогических и непедагогических специальностей нет значимых различий. У всех студентов второго курса преобладают профессиональные мотивы (5) и мотивы творческой самореализации (6), которые указывают на стремление студентов реализоваться в выбранной профессии. Реже всего среди студентов второго курса доминируют мотивы избегания (3) и мотивы престижа (4). При этом, как показал статистический анализ, у студентов педагогических специальностей мотивы творческой самореализации выражены сильнее, чем у студентов непедагогических специальностей. По остальным мотивам значимых различий между группами обнаружено не было.

Регулятивный компонент ППА связан с эмоционально-волевой сферой личности. Как показывают данные таблицы 2, в данном компоненте ППА между группами были выявлены значимые различия. У студентов педагогических специальностей определены более высокие результаты по шкале «волевой контроль при реализации учебных действий» (9), позволяющей диагностировать способность в течение длительного времени произвольно концентрировать внимание на учебных занятиях, а также стремление доводить до конца начатую работу. При этом в данной группе респондентов значительно ниже баллы по шкале «контроль действий в ситуации учебных неудач» (10). Данная шкала позволяет диагностировать эмоциональную регуляцию при фрустрации в ходе учебной деятельности, которая выражается в умении сохранять стабильность учебной активности в ситуациях неудачи, замечаний и низких отметок.

Динамический компонент ППА характеризует внешние проявления активности, ее процессуальную, поведенческую составляющую. Он может проявляться в качестве динамики видоизменения учебной деятельности (11), а также в качестве исполнительской динамики реализации активности (12). Статистический анализ данных показал, что между студентами педагогических и непедагогических специальностей второго курса отсутствуют значимые различия по данной составляющей ППА. Результативный ком-

понент ППА отражает продуктивность субъекта, фиксируемую как в объективных результатах, так и в степени удовлетворенности субъекта итогами своей деятельности. Здесь статистически значимые различия между группами были обнаружены по показателю «успеваемость студентов» (16): было выявлено, что у студентов второго курса педагогических специальностей успеваемость, выраженная средним баллом за последний семестр, выше, чем у студентов непедагогических специальностей.

Таким образом, у большинства студентов второго курса средний уровень ППА. У них преобладают профессиональные мотивы и реже всего доминируют мотивы избегания. При этом у студентов педагогических специальностей более выражены показатели мотивов творческой самореализации, волевого контроля при реализации учебных действий и успеваемости, и менее выражены характеристики контроля действий в ситуации учебных неудач.

А. М. КОЛЫШКО

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ ОСМЫСЛЕНИЯ ТЕКСТА КАК ЦЕЛОСТНОГО И СВЯЗНОГО ФЕНОМЕНА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Текст, становясь частью учебного процесса, приобретает потенции источника личностного и профессионального становления студента, в то время как практика учебного чтения обнаруживает способность задавать направление данному процессу. В этой связи важным является анализ практик учебного чтения в контексте развития студента. В современном образовании чаще всего считается, что чтение фрагментов текста является мало эффективным учебным занятием, в то время как восприятие и прочтение студентом учебного текста как целостного и внутренне связного феномена выступает значимым условием раскрытия его /текста/ образовательного потенциала. При этом критериями эффективного осмысления текста определяются: осознанность, глубина, полнота и адекватность. Обозначенная идея системно была оформлена в европейской культуре в эпоху Возрождения в качестве преодоления практики средневекового фрагментированного чтения [1]. По нашему мнению, чтение фрагментов текста и отрицание его внутренней связности чаще всего не отрицает развитие, а задает ему (развитию) свою логику. Такое чтение предполагает строго определенную личность студента как субъекта чтения. Кроме того, в контексте идей Н. Лумана можно говорить о том, что фрагментация учебных текстов, с последующим включением их понимания в контекст символиче-

ского целого являлось реализацией политики управления и контроля над читателем с целью формирования у него заданного образа мира [2]. Необходимо отметить, что данная логика развития находит свое неявное обоснование в хорошо знакомых нам психологических традициях: культурно-исторической [3–4] и когнитивной психологии середины XX – начала XXI столетия [5–7]. Исторически же обращение к чтению фрагментов учебного текста уходит к глубокой древности, к возникновению школы как социального института [1].

Чтение фрагментов текста, по нашему мнению, приводит к развитию читателя, которое можно охарактеризовать как экспансия или расширение, через присвоение и упорядочивание новых знаний с их последующим перерастанием в новое качество по логике гегелевской диалектики. По мнению представителей культурно-исторической традиции в процессе чтения человек присваивает культурные значения, что приводит к формированию или расширению его образа мира [4; 8]. Такой подход акцентирует в развитии ценность нового, ранее не присвоенного знания, которое можно почерпнуть из текста. При этом целостным по отношению к фрагментам текста выступает не сам текст как источник культурных значений, а культура. Язык при этом рассматривается не активным участником чтения, а инструментов хранения и передачи культурных значений. Таким образом, лежащая в основании идей Л. С. Выготского теория марксистско-ленинского отражения лишает язык и текст относительной целостности, обнаруживая ее за рамками текста и читателя, в культуре. В Средние века таковым «целым», т. е. «общим», объединяющим в себя все остальное выступала Библия [9]. Именно через нее, в контексте ее осмысливался любой фрагмент читаемого. Развитие читателя в рамках культурно-исторической традиции рассматривается как инкультурация, т. е. присвоение культурных значений. Чтение как знаково-символическая деятельность, направленная на овладение связью между знаком и значением, словом и обозначаемым им предметом Л. С. Выготским рассматривается в контексте формирования личности и определяется способом культурной организации ее поведения [10, с. 51–69].

Когнитивные психологи обнаруживают развитие читателя в присвоении им новой информации, что происходит в процессе восприятия, понимания и запоминания прочитанного. В процессе чтения читатель поступательно достраивает свою когнитивную карту мира, его когнитивный инструмент познания. Для когнитивной психологии чтение как восприятие, понимание и запоминание осуществляется поступательно, от его одного фрагмента к другому. При этом текст как информация всегда выступает частным по отношению к предшествующему опыту читателя, его когнитивной карте мира, ментальным репрезентациям. Когнитивная психология

своими теоретическими основаниями ориентирована на рассмотрение процесса чтения по частям, в то время как развитие читателя ею понимается через пополнение долговременной памяти новой информацией, ее согласования с наличной картиной мира. Не смотря на то, что данный процесс в некоторой степени рассматривается как обоюдно направленный, целым по отношению к тексту выступает когнитивный инструмент познания мира самого читателя [6–8]. Таким образом, целое по отношению к тексту обнаруживается не в самом тексте, а в читателе. Несмотря на то, что обозначенные выше психологические традиции продуцируют фрагментированную практику учебного чтения, стремятся к объяснению практики гомогенного осмыслению текста, они различны в понимании механизмов развития читателя. Если в рамках культурно-исторической традиции читатель поглощается культурой, вырастает из нее, то в когнитивной психологии – сам поглощает информацию, выстраивает себя в реальности.

Обратимся к практике осмысления текста как целостного, самодостаточного феномена относительно культуры и читателя. Важным при этом является определение того, что значит текст как целостность. Парадоксальным является то, что читатель, по нашему мнению, при чтении сталкивается сразу с двумя целостностями. Данное суждение проистекает из дифференциации в тексте по отношению к читателю его содержания и способа предъявления. По мнению современных исследователей осмыслению подвергаются как содержательная сторона письменной речи/текста, так и ее структурная организация, то есть смысловое содержание текста и форма его словесного выражения [5, с. 24]. С содержательной стороны осмыслению подвергаются преимущественно предмет высказывания, замысел его автора, мотивы и цели субъектов письменной речевой коммуникации или коммуникативные намерения автора, условия речевой деятельности, т. е. контекст высказывания [11, с. 99]. Со стороны формы, т. е. способа выражения речевого высказывания обнаруживает себя смысловая целостность текста, а не набора его внешне формально связанных между собой высказываний. За содержанием текста для читателя скрывается позиция автора, т. е. целостное, «иное» по отношению к нему осмысление реальности, в то время как за языковой моделью этой реальности, представленной текстом как таковым для читателя обнаруживается особый способ ее вербального осмысления. Основанием для такого суждения являются идеи Л. С. Выготского о характере взаимосвязи речи и мышления [10]. Особый строй письменного речевого высказывания обнаруживается и вступает во взаимодействие с особым способом вербального мышления читателя. Способ мышления и позиция отношения, понимания реальности тяготеют к целостности и связности, чего и требуют от читателя. Необходимо отметить, что эти феномены чтения обнаруживают не в самом чита-

теля или вне его, а при взаимодействии способа мышления читателя и языковой модели, презентующее свою логику такого мышления, между авторским и читательским отношением к реальности. Таким образом, целостность текста может быть обнаружена читателем только во вне текста, в процессе полилога в системе читатель – текст – автор или диалога читателя и текста, читателя и автора текста. Таким образом, целостность текста обнаруживается не в самом тексте, не в установках читателя, а в особой практике чтения, органично интегрирующей в себе активность всех участников чтения в единый процесс.

Оценивая обозначенные выше логики развития читателя можно сказать, что первая стратегия органична традиционным и поступательно развивающимся культурам, в то время как вторая стратегия – динамично развивающимся культурам, стремящимся не столько к прорастанию – присвоению – присоединению и гомогенности понимания, сколько к самопреодолению и индивидуализации понимания мира, самообнаружения в нем. В заключении хотелось бы сказать, что с педагогической позиции призывать студента читать текст как целостный феномен речевого общения не имеет смысла, как и ругать, что он не способен это сделать. Студента необходимо обучать новой практики чтения, культуре диалогического письменного речевого общения. Начальным же этапом данного обучения может выступить освоение ориентировочного этапа чтения, изначальной навигации в тексте как целостном феномене, выступающим инаковым по отношению к читателю.

Список использованной литературы

1. Колышко, А. М. Учебное чтение в Древнем мире и Средние века : опыт историко-психологической реконструкции / А. М. Колышко. – Гродно : ГрГУ, 2023. – 281 с.
2. Луман, Н. Власть / Н. Луман. – М. : Праксис, 2001. – 256 с.
3. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. ; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – Т.3. Проблемы развития психики. – С. 6–328.
4. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.
5. Дейк ван, Т. А. Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М. : Прогресс, 1988. – С. 153–211.
6. Cain, K. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills / K. Cain, J. Oakhill, P. Bryant // *Journal of Educational Psychology*. 2004. 96 (1). – P. 31–42.

7. Narvaez, D. The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading / D. Narvaez, P. van den Broek, A. B. Ruiz // *Journal of Educational Psychology*. 1999. 91(3). – P. 488–496.

8. Леонтьев, А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // *Избранные психол. произведения* : в 2 т. – М. : Педагогика, 1983. Т. 2. – С. 251–261.

9. История чтения в западном мире от Античности до наших дней; ред.-сост. Г. Кавалло, Р. Шартье. – М. : ФАИР, 2008. – 544 с.

10. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // *Собрание сочинений*: в 6 т. ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – Проблемы общей психологии. – С. 6–361.

11. Сапогова, Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е. Е. Сапогова. – Тула : Приокское книжное издательство, 1993. – 264 с.

Т. К. КОМАРОВА

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ОЦЕНОЧНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ВНЕШНОСТИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЖЕНЩИН

Современное поколение молодых людей в значительной степени подвержено «синдрому Трумена» – вызову нашего времени, когда с силу безгранично растущего влияния Интернета меняется общение между людьми, восприятие человеком окружающего мира, других людей и самого себя. В этом процессе социальные сети играют особую роль, диктуя все новые стандарты красоты и моды, что с очевидностью воздействует не только на восприятие человеком собственной внешности, но и на глобальную оценку им своей личности. Неудовлетворенность внешним видом и преувеличение реальных или мнимых дефектов на фоне сравнения себя с эталонами, транслируемыми социальными сетями, неизбежно отражаются на самоотношении личности, деформируя Я-концепцию и, как следствие, саморегуляцию ее поведения [1].

Стремление соответствовать заданным социальным эталонам, движимое естественным глубинным желанием человека нравиться и утвердиться в своей привлекательности, зачастую приводит к физическому перфекционизму, мотивированному неудовлетворенностью внешностью и на этом фоне порождающему у одних низкую самооценку, тревогу и депрессию, а у других – перманентное почти болезненное желание улучшить свою внешность, различными способами устранить мнимые или реально существующие дефекты. Очевидно, что такие проявления обоснованно мо-

гут рассматриваться как индикаторы нарушения психологического здоровья или психологического неблагополучия личности.

В контексте проблематики социальной перцепции восприятие и понимание человеком самого себя рассматривается как сложнейший вариант самоосознания в силу «слияния» в одном лице объекта и субъекта. В то же время с позиций теории социального сравнения это детерминированный социально заданными эталона процесс и необходимое условие осознания и оценки человеком особенностей своей внешности и личности, в результате чего формируется образ физического Я как компонент целостной Я-концепции личности. Данный момент отражает аксиому социальной перцепции, состоящую в том, что как в процессе восприятия и понимания человека человеком, так и в осознании им самого себя представление о внешности прочно связывается с характерными личностными и интеллектуальными особенностями (например, в стереотипах восприятия, в типах интерпретации личности по внешности и т.п.).

В этой связи в предпринятом эмпирическом исследовании цель состояла в выявлении наличия и характера связи между интерпретацией и оценкой молодыми женщинами компонентов своего внешнего облика и самооценкой, включающей оценку ими своих интеллектуальных, личностных и других особенностей. Такая взаимосвязь самовосприятия и отношения к себе позволяет предположить, что у женщин имеется возможность сохранять психологическое благополучие за счет компенсации неудовлетворенности своей внешностью осознанием своих личностных достоинств. Такой компенсаторный эффект можно рассматривать как ресурс сохранности психологического здоровья у личности с отрицательной валентностью образа физического Я.

В эмпирическом исследовании использовался опросник «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» (В.А. Лабунская, Е.В. Белугина), также проводилась диагностика самооценки по методике Дембо-Рубинштейн (в модификации П.В. Яньшина). В исследовании приняли участие 90 женщин в возрасте 23–27 лет.

На основании результатов диагностики на первом этапе осуществлялась дифференциация исследуемой выборки по критерию адекватности самооценки. Для дальнейшего анализа была выделена группа женщин с неадекватной заниженной самооценкой. Далее изучались особенности оценочно-содержательной интерпретации этими женщинами таких элементов своей внешности как лицо и тело, а также внешнего облика в целом и выразительного поведения.

Анализ результатов показывает, что женщины с заниженной самооценкой весьма критично относятся к такому элементу своей внешности как лицо. Оно видится им как в меру красивое, в меру изящное, немного

невзрачное, скорее заурядное, плохо сложенное, в меру привлекательное для мужчин. Средняя оценка лица – 2,9 балла (средне-положительная оценка). Оценивая свое выразительное поведение, они видят себя неграциозными, негармоничными, невыразительными и не притягивающими внимание мужчин (оценка средне-положительная – 2,7 балла). В целом собственное тело и внешний облик женщины данной группы оценили отрицательно (2 балла и 1,6 балла соответственно): они видят себя некрасивыми, неизящными, невыразительными, непривлекательными вообще и непривлекательными для мужчин.

Таким образом, выявлен очевидно низкий уровень удовлетворенности своей внешностью у женщин с низкой самооценкой, поскольку ни один из компонентов внешности и характеристик поведения не получил в данной группе положительной (4 балла) или высокой положительной оценки (5 баллов). Значение общей оценки по всем компонентам внешности и поведения равно 2,3. По критериям, предложенным авторами методики, это соответствует в целом отрицательной оценке человеком своего внешнего облика, равной двум баллам.

Данные по самооценке, полученные по методике Дембо-Рубинштейн и обработанные с помощью техники ранжирования и квартилизации ранжированного ряда средних значений компонентов самооценки, показывают, что женщины данной группы низко оценивают свой авторитет в ближайшем социальном окружении (3 квартиль), а также интеллектуальные способности (4 квартиль). В качестве ресурса для поддержки своего психологического благополучия они опираются на высокие самооценки здоровья и характера, а также на умение многое делать своими руками (1 и 2 квартили). Можно предположить, что именно осознание этих достоинств может составлять тот компенсаторный ресурс, который позволяет им сохранять аутосимпатию и самооценку, а также уверенность в себе в процессе межличностного взаимодействия в ближайшем социальном окружении.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии положительной умеренной по силе взаимосвязи между заниженной самооценкой и оценкой внешности у женщин анализируемой группы ($r_s=0.43$ при $p<0,05$). Это значит, что чем ниже женщины оценивают свою внешность, тем более негативным является их отношение к себе в целом. Данные результаты можно рассматривать как свидетельство недостаточной эффективности для молодых женщин позитивной оценки ими таких своих достоинств как здоровье, характер, а также полезных для обыденной жизни умений и навыков как ресурса, способного компенсировать их неудовлетворенность своей внешностью. Вместе с тем, выявленная связь гово-

рит и о том, что чем ниже самооценка женщины в целом, тем в большей мере в ней может отражаться ее неудовлетворенность своей внешностью.

Полученные результаты показывают, что оценка собственной внешности является одним из значимых факторов сохранности психологического здоровья и психологического благополучия современных молодых женщин.

Список использованной литературы

1. Черкашина, А. Г. Образ физического Я в самоотношении девушек: автореф. дисс....канд.психол.наук: 19.00.05 / А. Г. Черкашина. – Самара : Самарский госуд. ун-т., 2004 – 24 с.

Е. В. КОСТЮЧЕНКО

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В настоящее время большое внимание уделяется изучению факторов, оказывающих влияние на психологическое здоровье. Изменение образа жизни, профессиональных и социальных стандартов оказывают влияние на многие параметры личностного, эмоционального и поведенческого проявлений жизнедеятельности человека. К сожалению, приходится констатировать увеличение нарушений в первую очередь связанных с аффективной сферой, определяемых нарушениями процесса адаптации к выполняемым и профессиональным задачам.

Перфекционизм стал изучаться в Европе с 1980-х годов, но фактически об этой проблеме заговорили еще со времен А. Адлера, говоря о стремлении к превосходству и совершенству. На протяжении долгого времени идея стремления к совершенству, была одной из движущих мотивирующих сил не только в жизни конкретного человека, но и всего общества. Перфекционизм как научный концепт находится в центре внимания таких авторов, как Н.Г. Гаранян [1], Т.Ю. Юдеева [4] и др.

На сегодняшний день проблема перфекционизма имеет большой как интерес для ученых, так и для психологов-практиков. Перфекционизм несет в себе амбивалентность, обладая как позитивными, так и негативными последствиями, и если так называемый «нормативный, позитивный» перфекционизм, несомненно является важным фактором, мотивирующим и стимулирующим личность на достижения, то невротический перфекционизм является, несомненно, отрицательным явлением. Негативные последствия перфекционизма часто являются предикторами многих психологических проблем: повышения тревожности, эмоциональной дисрегуляции,

расстройства настроения, прокрастинации и т. п. Е.Т. Соколова описала следующие составляющие невротического перфекционизма: обеспокоенность индивида недостатками своей деятельности; сомнение в качестве полученного результата; значимость ожиданий и оценок [2].

В.А. Ясная и С.Н. Ениколопов описали критерии «дезадаптивного» и «адаптивного» перфекционизма. Критериями для разграничения «дезадаптивного» перфекционизма от «адаптивного», выступили:

– «мотивационные (ригидные, нереалистичные, недостижимые стандарты, стремление к совершенству для увеличения собственной значимости, а не для блага общества);

– когнитивные (фокус на избегании ошибок, а не на правильном выполнении; «черно-белое» мышление);

– аффективные (тревожное отношение к заданиям, страх неуспеха, неуверенность, сомнения в своих действиях, неспособность испытывать удовлетворение или удовольствие от работы, ощущение зависимости ценности своего Я от выполнения деятельности, самокритика при неуспехе);

– поведенческие (связь с оттягиванием действия, прокрастинацией) характеристики» [5].

На современно этапе развития психологического знания наиболее популярной моделью перфекционизма является концепция П. Хьюитта и Г. Флетта, которая включает три компонента: Я-ориентированный перфекционизм, объектно-ориентированный перфекционизм и социально предписанный перфекционизм [3]. На основании разработанной модели, авторами был разработан опросник «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта (адаптация И. Грачевой).

В нашем исследовании ставилась задача определить особенности перфекционизма в период ранней взрослости. Это именно тот возрастной период, когда молодые люди создают семьи и рожают детей, строят профессиональную карьеру и т.п. В качестве респондентов выступили 80 респондентов в возрасте ранней взрослости (20–30 лет), из них 40 мужчин и 40 женщин. Все из них имели семьи, детей, работу и проживали в городской местности. Методом исследования выступил опросник «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта (адаптация И. Грачевой). Данный опросник включает в себя следующие шкалы: перфекционизм, ориентированный на себя: склонность предъявлять чрезмерно высокие требования к себе, соблюдать личные стандарты поведения, постоянно его контролировать и оценивать, не принимать собственные недостатки; перфекционизм, ориентированный на других: склонность предъявлять чрезвычайно высокие требования к другим, ожидать от них безупречного поведения; социально предписанный перфекционизм: склонность ощущать высокие и нереалистичные требования к себе со стороны окружающих, ко-

торым трудно, но следует соответствовать; общий уровень перфекционизма: стремление делать все совершенно.

В таблице 1. Представлены результаты выраженности перфекционизма в выделенных группах респондентов: мужчин и женщин.

Таблица 1 – Выраженность основных составляющих перфекционизма у мужчин и женщин в ранней взрослости (М)

Шкалы	Женщины	Мужчины
Перфекционизм, ориентированный на себя	71,2	60,4
Перфекционизм, ориентированный на других	67,2	49,8
Социально предписанный	57,4	49,3
Общий уровень перфекционизма	189,9	162,3

Как видно из приведенной таблицы, наибольшие показатели в группе женщин зафиксированы по шкалам «перфекционизм, ориентированный на себя» (М = 71,2) и «перфекционизм, ориентированный на других» (М = 67,2), тогда как в группе мужчин – «перфекционизм, ориентированный на себя» (М = 60,4). Важно отметить также более высокие значения по шкале «общий уровень перфекционизма» среди женщин, по сравнению с мужчинами (М = 189,9 и М = 162,3 соответственно).

Выявленные в результате проведения исследования тенденции проверялись на достоверность различий по критерию Манна-Уитни. Результаты определения статистической достоверности различий представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ различий в выраженности перфекционизма женщин и мужчин периода ранней взрослости

Параметры	Среднее значение в группе женщин	Среднее значение в группе мужчин	Уровень значимости
Перфекционизм, ориентированный на себя	71,2	60,4	$p \leq 0,006105$
Перфекционизм, ориентированный на других	67,2	49,8	$p \leq 0,011972$
Социально предписанный перфекционизм	57,4	49,3	$p \leq 0,741275$
Общие уровень перфекционизма	189,9	162,3	$p \leq 0,001235$

Примечание: жирным шрифтом выделены значимые различия

Значимые различия выраженности перфекционизма при сравнении женской и мужской выборок были отмечены по следующим шкалам: «перфекционизм, ориентированный на себя», «перфекционизм, ориентированный на других» и «общий уровень перфекционизма». В группе женщин эти показатели оказались достоверно выше, по сравнению с мужчинами. По шкале «социально предписанный перфекционизм» значимые различия получены не были. Полученные результаты свидетельствуют о большей выраженности перфекционизма у женщин по сравнению с мужчинами. Это можно объяснить появлением у женщин новых социальных ролей в дополнение к традиционным, большей зависимостью от мнения других, высоким требованиям к своей внешности и т.п. Несомненно, полученные результаты нуждаются в расширении интерпретационного поля в связи с совокупным анализом переменных и механизмов, вносящих вклад в обнаруженные результаты.

Список использованной литературы:

1. Гаранян, Н. Г. Психологические модели перфекционизма / Н. Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 74–83.
2. Соколова, Е. Т. Перфекционизм и когнитивный стиль личности у лиц, имевших попытку суицида / Е. Т. Соколова, П. В. Цыганкова // Вопросы психологии. – 2013. – № 2. – С. 90–100.
3. Хьюитт, П. Межличностное проявление перфекционизма: перфекционизм и психологический стресс / П. Хьюитт // Журнал личности и социальной психологии. – 2013. – № 6. – С. 19 – 25.
4. Юдеева, Т. Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств : дис. ... канд. психол. наук / Т. Ю. Юдеева. – М., 2017. – 229 с.
5. Ясная, В. А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 157–166.

Т. Н. КОШИК

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ

Широкое распространение в повседневной жизни новых интернет-технологий затронуло, в первую очередь, социальные, экономические и культурные подсистемы общества, удовлетворяющие основные потребности человека. Практически все жизненные процессы сегодня имеют

онлайн форму: люди знакомятся, общаются в чатах и мессенджерах, ведут научную деятельность, играют в игры, продают и покупают, осуществляют платежи, заключают сделки, смотрят кино, читают новости и т.д.

Влияние виртуального пространства на современную молодежь сегодня вызывает много дискуссий в научном сообществе. В то время, когда молодые люди уже не могут представить свою жизнь без использования онлайн-инструментов, важно научить их все же учитывать и негативные аспекты влияния социальных сетей и различных веб-сайтов.

Веб-сайты, которые соответствуют определенным критериям, являются полноценными социальными сетями. В зависимости от типа предлагаемых услуг, социальные сети могут быть общего назначения или специализированными. Также классификация социальных сетей может быть основана на типах предлагаемых ими услуг.

Полученные в ходе исследования данные указывают на высокую популярность социальной сети Instagram среди студенческой молодежи, поскольку ею пользуются 100% опрошенных. Далее идет TikTok – 64%; VKontakte – 56%, YouTube – 52%. Социальные же сети Facebook, Twitter и Одноклассники не были отмечены ни одним из опрошенных студентов.

На вопрос «Сколько времени в день вы проводите в социальных сетях?» респонденты ответили следующим образом: 60% студентов тратят более 3 часов в день на социальные сети; 32% – от 2 до 3 часов; 8% – от 1 до 2 часов. Такое распределение времени подчеркивает непосредственное влияние на академическую и социальную жизнь студенческой молодежи.

По мнению самих молодых людей, принявших участие в опросе, только 36% считают, что использование социальных сетей положительно влияет на их личное и профессиональное развитие. Это может быть связано с возможностью общения, получения информации и расширения круга общения через социальные платформы. 20% опрошенных студентов не согласны с утверждением о положительном влиянии социальных сетей на их развитие. Они видят указывают на такие аспекты, как отвлекающий эффект, потеря времени, негативное влияние на психологическое состояние. И 44% опрошенных затрудняются ответить на данный вопрос, так как достаточно четко осознают и пользу, и вред виртуального пространства. Подтверждением этому служат ответы на следующий вопрос: «Считаете ли вы, что проведение большого количества времени в социальных сетях отнимает у вас время на другие активности (учебу, работу, общение в реальной жизни и т. д.)?» 68% респондентов под-

тверждают данный факт; 16% – не согласны с данным утверждением и такой же процент опрошенных затрудняются ответить.

Показателем погруженности молодых людей в виртуальное пространство являются и их предпочтения в выборе просматриваемого контента. Ответы на вопрос «Какую информацию вы предпочитаете получать из социальных сетей?» студенты распределили следующим образом: 100% отметили, что предпочитают в социальных сетях развлекательный контент (мемы, шутки, фильмы); значительная часть студентов (72%) активно используют образовательный контент в учебной и научной деятельности; 60% опрошенных ищут информацию о мероприятиях и событиях; 56% интересуются новостями; 52% используют социальные сети в качестве платформы для налаживания профессиональных связей.

При проведении исследования нам хотелось узнать, считают ли сами студенты, что социальные сети влияют на формирование их ценностных ориентаций. 44% респондентов в этом не уверены, а 20% отмечают, что социальные сети не оказывают никакого влияния на формирование их ценностных ориентаций, и лишь 36% согласны с неизбежным влиянием соцсетей на формирование ценностных ориентаций человека.

На вопрос «Каким образом социальные сети влияют на ваши ценностные ориентации?» 48% опрошенных отмечают, что в социальных сетях они обмениваются мнениями и идеями с другими людьми, и это влияет на формирование их позиций по разным вопросам. 40% респондентов говорят, что в социальных сетях они находят информацию по различным социальным проблемам и важным темам, а это, безусловно, влияет на формирование у них осознанного отношения к данным проблемам. 32% молодых людей утверждают, что социальные сети отражают мнения и взгляды других людей, которые напрямую влияют на их собственные взгляды. И 24% респондентов говорят, что в социальных сетях формируются тренды и модные ценности, влияющие на потребительские предпочтения молодежи и стиль жизни.

Согласно полученным данным, 60% студентов не чувствуют никакого давления или влияния со стороны социальных сетей на свое поведение и выражение мнений. О наличии такого давления говорят только 8% обучающихся. 32% подтверждают тот факт, что иногда какие-то поступки или выражение мнений у них происходит под влиянием сетей.

Относительно оценки роли социальных сетей в формировании ценностных ориентаций у самих студентов: 35% респондентов считают эту роль слабой, а то время как 32% считают ее очень сильной, 28% опрошенных затрудняются ответить на данный вопрос, а 4% утверждают, что социальные сети не играют никакой роли в формировании ценностных ориентаций.

В целом, проведенное исследование демонстрирует, как активное использование социальных сетей повлияло на появление и развитие новой культуры, новых приоритетов в молодежной среде. Это пространство для новых форм общения, новых способов самореализации, получения информации. Это и своего рода формы социализации и интеграции, когда пользователь стремится к установлению отношений с другими людьми. Каждая функция социальных сетей связана с коммуникационной, это и является определяющим в их привлекательности для молодежи.

И все же нельзя обойти факты, указывающих на отрицательное воздействие социальных сетей на формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи, их личностное развитие. Не до конца сформировавшееся мировоззрение молодого человека испытывает на себя два мощных потока позитивной и негативной информации, которая, с большой скоростью распространяясь по социальным сетям, может не только погружать в объективную действительность, но и формировать различные предрасположения, вызывать агрессию и ненависть.

Социальные сети достаточно часто предлагают идеализированное и искаженное представление о реальной жизни. Люди демонстрируют свои успехи, красоту и счастье, создавая иллюзию благополучия. Это не может не вызывать у студентов чувство зависти и несостоятельности, т.к. подростковый возраст предполагает постоянное сравнение себя с другими. Они видят посты своих друзей, где те преуспевают в учебе, выигрывают какие-то конкурсы, получают награды и участвуют в интересных проектах. Для немногих это может стать мотивом к преодолению себя, веры в себя, в свои возможности. У большого количества молодых людей такая информация поселяет неуверенность и сомнения в своих способностях, поскольку не видят своих успехов отраженными в социальных медиа.

Кроме того, социальные сети могут усилить чувство изоляции и одиночества у студентов. Виртуальные связи часто заменяют реальные, а постоянное сравнение с другими может привести к ощущению отсутствия подлинной поддержки и понимания. Некоторые студенты могут считать, что им не хватает времени или энергии для участия во всех интересных мероприятиях, о которых они видят у своих друзей в социальных сетях. Это может приводить к чувству упущенных возможностей и неудовлетворенности собственной жизнью. В целом, социальные сети могут создавать иллюзию идеальной жизни, которая отличается от реальности. Это может вызывать негативные эмоции и снижать самооценку у студентов, которые постоянно сравнивают себя с другими виртуальными персонажами.

В. В. КУЛИКОВА

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

НЕВРОТИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ КАК СЛЕДСТВИЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

Переход ребенка в школу, особенно в начальный период его обучения, является перестройкой всего его образа жизни, деятельности. Этот период вызывает трудности некоторым детям, поступающим в школу в 6 и 7 лет. Психологические особенности детей младшего школьного возраста заключаются в том, что они еще мало осознают свои переживания и далеко не всегда способны понять причины, их вызывающие. Исходя из наблюдений педагога-психолога, физиолога и учителя начальных классов можно увидеть, что среди первоклассников есть дети, которые в силу индивидуальных психофизиологических особенностей трудно адаптируются к новым для них условиям, лишь в некоторой мере справляются со школьными обязанностями и правилами.

Для первоклассника процесс приспособления к новым условиям, к новому коллективу – достаточно трудоемкий. Очень важно понимать, что на данном этапе ребенку необходима помощь взрослых – как педагога, так и родителей. Для успешной адаптации ребенка к школе очень важно, чтобы отношения в семье были достаточно психологически гармоничными. Конфликтные ситуации в семье, непонимание между родителями и учителем значительно затрудняют вхождение первоклассника в новую полосу жизни. Для того чтобы привыкание к школе проходило успешно, необходимо еще до школы сформировать у ребенка те качества характера, которые помогут ему найти контакт с учителем и одноклассниками: это умение ребенка построить общение со сверстниками, умение при необходимости подчиняться требованиям взрослого.

В настоящее время школьная дезадаптация является важной проблемой образовательной системы, которая может привести к различным негативным последствиям у учеников. Фактически ни у одного ребенка переход от дошкольного возраста к школьному обучению не осуществляется плавно. Новый коллектив, новый режим, новая деятельность требующая от ребенка новых форм поведения. Проблему школьной адаптации следует отнести к одной из наиболее серьезных социальных проблем современности, требующих углубленного изучения, для последующего устранения. Роль педагогического фактора в возникновении дезадаптации велика. Школьная дезадаптация – это процесс, когда ученик испытывает трудности в адаптации к новым условиям обучения. Это может быть вызвано различными причинами, такими как переход в новую школу, изменение рас-

писания занятий, отсутствие поддержки со стороны учителей и одноклассников, а также личные проблемы. Основные работы, в которых исследовались вопросы школьной (образовательной) дезадаптации, относятся к начальному периоду обучения (Л.И. Божович, И.В. Дубровина и др.). Обилие противоречивых, а порой и просто недостаточно изученных фактов, практическая актуальность вопроса заставляет еще и еще раз возвращаться к типологии причин психологической дезадаптации детей, в том числе и массовых школ.

С позиции психиатрии, В.Е.Коган определяет школьную дезадаптацию, как: «психогенное заболевание или психогенное формирование личности первоклассника, нарушающие его субъективный и объективный статус, в школе и затрудняющие учебно–воспитательный процесс» [1, с. 8]. Автор отмечает, что «школьная дезадаптация – патологическое, болезненное, психогенное состояние, порожденное воздействием неких травмирующих психику факторов». Сходным образом школьную дезадаптацию рассматривает детский психиатр Н.М. Иовчук. Она утверждает, что «школьной дезадаптацией является невозможность первоклассника обучаться по программе, адекватной его особенностям» [2, с. 69].

В своей работе «Концепция учебной деятельности школьника» В.В.Давыдов и А.К.Маркова рассматривают «внутреннее звено» процесса учения не как совокупность психологических факторов, а как активность школьника–субъекта и считают, что нельзя объяснить школьную дезадаптацию в отрыве от того, как переживаются ребенком психотравмирующие воздействия [3, с. 21]. Б. Филлипс в работе «Школьная тревожность» считает, что источник повышенной тревожности учащихся кроется в самой системе школьного обучения, которая содержит два стрессора: социальный и достижения. Выделяют ряд симптомов дезадаптации: жалобы ребенка на физическую напряженность; проявление вялости, плаксивость; чрезмерное возбудимость, раздражительность, вспыльчивость; снижение познавательной активности.

Одним из последствий является невротическое поведение, которое может возникнуть в результате неспособности учащихся адаптироваться к школьной среде и требованиям, связанным с учебной. Исходя из выше перечисленного, можно отметить, что одним из следствий школьной дезадаптации является невротическое поведение учащихся. Невротическое поведение – это поведение, которое проявляется в виде различных психологических и физических симптомов, таких как тревога, депрессия, бессонница, головные боли и другие. Невротическое поведение учащихся может проявляться в различных формах. Некоторые ученики могут начать избегать занятий, другие – начнут проявлять агрессию или демонстрировать поведение, которое может привести к конфликтам с другими людьми.

Термин «школьный невроз» получил широкое распространение в 60-70-х годах XX века. Он использовался для обозначения широкого спектра эмоционально-поведенческих отклонений, вызванных необходимостью посещать образовательное учреждение. В МКБ-11 такого диагноза не существует, но проявления наиболее схожи с расстройством приспособительных реакций: расстройство адаптации обусловлено влиянием определенных ситуаций. Синонимичные названия, используемые в научной литературе: школьная фобия, дидактогенный невроз, школьная дезадаптация. Школьный невроз представляет собой диагноз, определяющий нарушения, проявляющиеся в чрезмерном невротическом поведении детей. Такое поведение проявляется в психосоматических расстройствах, таких как ночные страхи, сногворение, страшные сновидения, энурез, энкопрез, заикание, навязчивые движения, кусание ногтей, выдергивание волос и пр. Кроме того, невроз сопровождается астенодепрессивной симптоматикой, выражающейся в повышенной тревожности, ощущении беспокойства, сниженном фоне настроения, плаксивости, ранимости, застревании на неприятных событиях, обидчивости и т. д. Наиболее проявляющиеся неврозы у первоклассников: с первого года обучения встречаются три основных вида неврозов: неврастения, истерический невроз, невроз страха (В. Н. Мясищев). *Неврастения* – повышенная психическая утомляемость, плохая концентрация внимания, «раздражительная слабость», невыносимость длительных интеллектуальных нагрузок. Конфликт в данном случае возникает между возможностями и потребностями ребенка (часто эти потребности навязаны родителями: быть первым, учиться только отлично и пр.).

Истерический невроз – расстройства настроения, капризность, привлечение внимания окружающих к своему болезненному состоянию, постоянное стремление быть в центре внимания в любой ситуации. У детей с таким типом конфликта снижена критичность к своим поступкам.

Невроз страха – высокий уровень тревожности и неуверенности в себе, болезненные переживания, боязливость и навязчивость. Конфликт здесь возникает между потребностью в защите и необходимостью быть самостоятельным. Факторы способствующие развитию невротического поведения у учащихся являются: сложности в социальной адаптации; низкая самооценка; генетическая предрасположенность.

Чтобы помочь учащимся, которые испытывают школьную дезадаптацию и проявляют невротическое поведение, необходимо принять ряд мер: обеспечить поддержку со стороны учителей и других сотрудников школы; обеспечить поддержку со стороны родителей; обеспечить дополнительные ресурсы для учеников, которые испытывают школьную дезадаптацию. Школьная дезадаптация может привести к невротическому поведению учащихся, что может оказаться серьезной проблемой для их здо-

ровья и образовательного процесса. Однако, при наличии поддержки со стороны учителей, родителей и школьных ресурсов, ученики могут успешно преодолеть эти трудности и достичь успеха в учебе и жизни.

Список использованной литературы

1. Коган, В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В. Е. Коган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 8–15.
2. Иовчук, Н. М. Школьная дезадаптация и психическое здоровье ребенка / Н. М. Иовчук Н.М. // Социальная работа. – 1999. – № 1. – С. 69–72.
3. Давыдов, В. В. Концепция учебной деятельности школьника / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 21–29.

Г. В. ЛАГОНДА

Республика Беларусь, Брест, БОИРО

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КРАТКОСРОЧНОЙ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ И КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ

Бурное развитие психотерапии во второй половине XX в. привело к возникновению множества различных, часто конкурирующих между собой, подходов, методов, систем и школ. Их число, по различным оценкам, колеблется от 250 до 500. Такое обилие разнообразных методов психотерапии обусловлено, по меньшей мере, несколькими причинами: отсутствием неоспоримых данных о преимуществе того или иного психотерапевтического подхода, жесткой конкуренцией на рынке психотерапевтических услуг, а также честолюбивыми устремлениями ряда психотерапевтов, стремящихся внести свой оригинальный вклад в историю психотерапии. Причем каждая психотерапевтическая школа пытается доказать, что ее теория единственно правильная и только она позволяет эффективно лечить людей.

Реалии современного быстро меняющегося мира делают востребованными краткосрочные подходы в психотерапевтической практике. Человек сейчас не готов ждать годами решения своих психологических проблем. Более того, ему нужен результат, а не заверения в том, что работа психолога будет проводиться на высоком профессиональном уровне. Поэтому вполне логичным представляется активное развитие и распространение методов краткосрочного психотерапевтического вмешательства.

Наибольшую эффективность среди них демонстрируют Краткосрочная Стратегическая терапия (КСТ) и Когнитивно-бихевиоральная терапия (КБТ). Они схожи по ряду параметров.

1. Высокий процент случаев излечения.
2. Почти полное отсутствие рецидивов расстройства по окончании лечения.
3. Терапевтическое изменение наступает в течение шести месяцев лечения.
4. Стратегии и методы структурированы и ориентированы на конкретные терапевтические цели.
5. Терапевтическая модель и ее инструменты пригодны для обучения специалистов.
6. Структура решения проблемы соответствует структуре проблемы.

Еще одной общей чертой этих двух моделей является тот факт, что они обе ориентированы скорее на настоящее и будущее, а не на прошлое субъекта. Их стратегии направлены на изменение ожиданий, отношений и поведения, влияющих на взаимодействие человека с внешней и внутренней реальностью, с которой он сталкивается. С помощью реструктурирований и переопределений, осуществляемых в рамках клинического интервью, и посредством предписаний, которые клиент должен выполнять между сессиями в своей повседневной жизни. Наконец, терапия не заканчивается простым исчезновением симптомов, а связана с реализацией нового психологического равновесия, основанного на приобретенных навыках, обеспечивающих стабильность.

Конечно же, между подходами существуют значимые различия. Они касаются как теоретических основ, так и прикладных аспектов.

КБТ исходит из теории научения. Терапевтическое изменение понимается в ней как постепенное приобретение поведенческих и когнитивных умений. Язык, используемый в терапии, является языком объяснений. Терапевт здесь – своего рода тренер [1].

КСТ отталкивается от теории изменений. Терапевтическое изменение понимается здесь как открытие новых перспектив восприятия реальности в результате полученного клиентом эмоционально-корректирующего опыта в силу применения стратегий терапевта. В КСТ используется убеждающий, а порой и гипнотический язык, поскольку необходимо преодолеть сопротивление клиента. Соответственно терапевт выступает здесь в роли своего рода стратега [2].

В Когнитивно-поведенческой терапии процесс начинается с осознания проблемы и имеющихся ресурсов. На этой основе происходит противостояние расстройству. Иначе говоря, движение идет от осознания к из-

менению (узнать, чтобы изменить). В Стратегической терапии происходит противоположный процесс. Сперва вызывается изменение посредством специфического стратегического диалога и столь же специфических предписаний. А следствием этого является осознание клиентом своих ресурсов и возможностей. Здесь работает принцип «изменить, чтобы узнать».

Техники, используемые в КСТ и КБТ, порой очень похожи. Однако различия в использовании терапевтической коммуникации и процессуальности для осуществления изменений делают их в действительности очень разными. Понятно, что в обоих случаях успешно реализуется как изменение перцептивно-реактивной системы, так и когнитивно-поведенческих моделей клиента. Каждый из подходов позволяет достичь запланированного результата в сжатые сроки. Но при этом экономичность Краткосрочной Стратегической терапии оказывается значительно выше [3]. Достигается это за счет суггестивно-убеждающей коммуникации и неординарной логики предписаний, позволяющих обойти в значительно более короткие сроки естественное сопротивление человека изменениям.

Как бы то ни было, но оба краткосрочные направления психотерапии отличаются своей экономичностью и, в известном смысле, технологичностью в сочетании с индивидуальным подходом, что обеспечивает восстановление душевного и физического самочувствия нуждающихся в психотерапевтической помощи людей, до приемлемого для них уровня. Основной целью краткосрочных подходов является не выяснение скрытых мотивов, а преодоление актуальных жизненных проблем клиентов, включая коррекцию их дисфункционального поведения и/или мышления, а также устранение имеющейся болезненной симптоматики [4]. Все это предполагает, что такого рода терапия ограничена во времени, а максимальное количество психотерапевтических сессий не превышает 20–24 (чаще 8–12).

Список использованной литературы

1. Бек, Дж. Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям / Дж. Бек. – СПб. : Питер. 2018. – 416 с.
2. Нардоне, Дж. Стратегический диалог в психотерапии. Усовершенствованные техники быстрых изменений / Дж. Нардоне, А. Сальвини. – М. : Психология и жизнь, 2022. – 160 с.
3. Нардоне, Дж. Искусство быстрых изменений / Дж. Нардоне, П. Вацлавик. – М. : Психология и жизнь, 2022. – 178 с.
4. Доморацкий, В. А. Краткосрочные методы психотерапии / В. А. Доморацкий. – М. : Изд-во ин-та психотерапии, 2007. – 221 с.

С. Г. ЛАРЮШИНА, Г. Н. ЗИНКЕВИЧ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ФИТНЕС ИНДУСТРИИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Процесс жизнедеятельности, а также факторы непосредственно связанные с учебной деятельностью (такие как продолжительность учебного дня, учебная нагрузка по расписанию, перерывы между занятиями, состояние аудиторий, социально-психологическая атмосфера, нестабильное и несбалансированное питание и др.) оказывают серьезное влияние на состояние здоровья молодого поколения. Поиск путей повышения эффективности и заинтересованности обучения физической культуре, формирования у людей устойчивой потребности в двигательной активности и предполагает использование нетрадиционных, новых, интересных физических упражнений и фитнес направлений.

Исследование, уровня заинтересованности студентов к занятиям физической культурой и спортом, ведению здорового образа жизни.

В работе применялись методы теоретического уровня – изучения, обобщения и анализа, и методы эмпирического уровня – опрос и анкетирование среди студентов.

Одна из популярных тенденций среди молодежи, характеризующих современное развитие физкультурно-спортивных, физкультурно-оздоровительных организаций – появление новых инновационных видов спорта и инновационные направления в физической культуре среди студентов и фитнес индустрии.

Внедрение и развитие новых, интересных видов спорта, различных направлений в фитнесе предусматривает освоение специальных, углубленных знаний, необходимых для использования в личностном, профессиональном развитии и самосовершенствовании. К таким направлениям фитнеса относятся: аквадинамика, BARRE (сочетания элементов из балета с функционально-силового тренинга, йоги и пилатеса), BOSU, джамп-фит, биохакинг, нугох, йога, НИТ (высоко интенсивный тренинг), роллерспорт и скэйтбординг, танцевальный спорт, паркур и т.д., а к новым современным вида спорта относятся флорбол, крикет, лакросс, сквош и бейсбол.

Новые, инновационные направления фитнеса, эффективно используются преподавателями на занятиях среди студенческой молодежи, что ведет к популяризации физической культуры в высшем учебном заведении.

Йога – слово «йога» в переводе с древнеиндийского языка означает «союз, соединение, связь, единение, гармония». «Философы – материалисты

трактуют этот термин как единение, гармонию физического и психологического состояния человека, как гармонию полного физического здоровья и духовной красоты человека. Упражнения, основанные на понимании не только физических, но и духовных, нравственных правил усовершенствования личности, – это и есть система йоги. Известно великое множество ее разновидностей, разделов, упражнений. Наиболее важны на первоначальном этапе освоения йоги основные дыхательные упражнения» [2, с. 65].

Стретчинг – растягивание, включает в себя комплекс упражнений, способствующих повышению эластичности различных мышечных групп. Для правильного выполнения упражнений следует придерживаться следующих требований: все движения должны находиться в определенных пределах индивидуального диапазона подвижности суставов, вначале следует применять «легкий стретчинг» [3, с. 89]. Стретчинг широко используется как вспомогательное средство в различных видах спорта - акробатика, спортивная аэробика, гимнастика, эстетическое плавание т.д. В результате небольшого опроса студентов удалось выявить следующие предпочтения по видам спорта. Выяснилось, что юноши занимаются следующими видами спорта: баскетбол (46 %), футбол (27 %), киберспорт, смешанные единоборства, пейнтбол (по 9 %). А среди девушек предпочтительны следующие виды: фитнес (34 %), плавание (22 %), бег, занятия в тренажерном зале, стретчинг, пилатес, йога (по 11 %). Также были получены следующие данные относительно видов спорта, которым бы хотели заниматься студенты: футбол (24 %), черлидинг (44 %), паркур (12 %), другое (20 %) (бадминтон, большой и настольный теннис, ушу). Среди опрошенных студентов выяснилось и отношение к занятиям по физической культуре: посещают с удовольствием – (37 %); посещают, потому что нужно получить зачет – (46 %); не посещают, потому что есть освобождение от практических занятий – (14 %); не посещают, потому что не считают нужным и не интересно – (3 %). Методом анкетирования было выявлено, что занятия по физкультуре: полезно и нужно для укрепления здоровья – придерживаются (72 %); могли бы быть полезны – этого мнения придерживаются (11 %); абсолютно бесполезны – этого мнения придерживаются (17 %). В ходе работы, на вопрос «Как Вы думаете, какое влияние оказывают занятия по физической культуре на здоровье человека?» были получены следующие данные: оказывает положительное влияние – (88 %); отрицательное влияние (сложно, тяжело) – (3 %); никак не влияет – (9 %).

Таким образом, проведенное исследование показало, что студенты в целом проявляют заинтересованность, активность к занятиям физической культурой и спортом, где используются эффективные, интересные, легко усваиваемые, доступные физические упражнения. В большей мере студентов интересуют новые, недавно появившиеся виды, направления физиче-

ской активности и они хотели бы осваивать их и совершенствоваться в них как на занятиях физической культурой, так и во внеучебное время.

Список использованной литературы

1. Аристова, Л. В. Государственная политика в сфере физической культуры и спорта / Л. В. Аристова. – М. : Просвещение, 2019. – 78 с.
2. Задворнов, К. Ю. К вопросу теоретического обоснования стратегии становления нового олимпийского вида спорта в стране / К. Ю. Задворнов. – СПб. : СПбГАФК им П. Ф. Лесгафта, 2017. – 302 с.
3. Никитин, А. Н. Социальные аспекты развития нетрадиционных и национальных видов спорта среди молодежи / А. Н. Никитин, Е. С. Утишева. – М. : ФИС, 2018. – 167 с.

К. С. ЛАСОВСКАЯ, И. Л. КИШЕЯ

Республика Беларусь, Барановичи, БарГУ

К ВОПРОСУ О ПОЛОВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЯВЛЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ПЕДАГОГОВ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие толерантность является предметом изучения многих наук: философии, этики, политологии, медицины, педагогики, психологии. Вопрос о содержательном наполнении понятия толерантность становится все более актуальным на данном этапе, как для самой личности, так и для общества в целом.

Толерантность необходима для гармоничного развития отношений в современном мире между культурами, народами и социальными группами. Толерантность в контексте профессионального взаимодействия педагога и обучаемых определяет возможности личностного саморазвития субъектов учебного процесса, активное усвоение различных способов познавательной деятельности, открытость новым образовательным возможностям. Если педагог обладает данным свойством, то оно проявляется по отношению ко всем без исключения субъектам педагогической реальности, что обеспечивает эффективность процесса в целом.

В связи с чем, мы обращаемся к изучению у педагогов такого важного профессионального качества как толерантность, с целью определения проявления половых особенностей и содержательных характеристик понятия.

Половая дифференциация является важной проблемой современной психологической науки. Очевидно, что полностью разграничить житейские и научные психологические знания практически невозможно, по-

сколькx психология имеет дело не только с абстрактным и общим, но и с личным, интимным, индивидуальным. Тем не менее, определенные виды обыденного психологического знания нуждаются, на наш взгляд, в пристальном внимании со стороны преподавателя. Это касается, прежде всего, таких убеждений, которые связаны с сильными негативными эмоциями, предвзятым отношением к представителям отдельных социальных, возрастных, национальных групп, с дезадаптивным поведением. [1].

Е.П. Ильин говорит о социально-психологическом феномене, продукте и процессе конструирования субъектом себя и социальной реальности посредством конструкторов маскулинности и фемининности [2].

Толерантность проявляется в энергичной жизненной позиции человека и ее можно назвать одним из главных критериев личностной зрелости. Одним из наиболее значимых черт толерантности является то, что она дает возможность уважать ценности, культуры и жизненные позиции других людей. Можно выделить три подхода к рассмотрению толерантности/интолерантности у педагогов общего среднего образования. Толерантность у педагогов может рассматриваться как черта личности. Л. Ким рассматривает толерантность как базовую черту личности. Толерантностью нельзя назвать какую-либо уступку или снисхождение. Толерантность это активное отношение, которое развивается на базе осознания всеобщих прав и всеобщих основ человека [3].

Е.П. Ильин рассматривает интолерантность как качество личности, влияющее на восприятие неоднозначной информации или ситуаций как источник дискомфорта или опасности [2].

Среди исследователей толерантности у педагогов можно отметить Е.Г. Луковицкую, она рассматривает педагогическую толерантность социальной категорией и проявляется в установке на принятие другого человека, на эмпатическое понимание, на открытое и доверительное общение. Педагогическая толерантность может быть выражена через социокультурный подход и обязательно связана с процессом общения. В структуру педагогической толерантности входит аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. При этом когнитивный компонент представляет собой уровень осознания ситуации; аффективный – осознаваемое (или неосознаваемое) переживание; поведенческий – как способ реагирования [3].

Согласно исследованию Е.П. Ильина [2] различия толерантности у педагогов мужчин и педагогов женщин заключаются в более высоких процентных показателях общей толерантности и всех ее компонентов у педагогов женщин, что дает основание предполагать, что женщины в отличие от мужчин, чаще проявляют готовность воспринимать и принимать других такими, как они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия.

В проведенных исследованиях педагоги мужчины проявили средний

уровень коммуникативной толерантности, что говорит о зависимости проявления толерантности от особенностей конкретной ситуации общения, другая же половина обнаружила коммуникативную интолерантность. Низкие показатели коммуникативной толерантности были выявлены у мужчин в большинстве случаев в шкалах, оценивающих склонность испытуемых к неприятию или непониманию индивидуальности человека, тенденцию ориентироваться на себя при оценке собеседников, неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства, при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров, трудности уч ета характера, привычек или притязаний других участников общения, а также нетерпимость физического или психического дискомфорта, создаваемого другими людьми [4].

Показатели педагогов женщин более высокие. Так женщины обладают высоким уровнем коммуникативной толерантности и отмечают свою готовность восприятия и принятия других такими как они есть [5].

Данную тенденцию мы можем объяснить, исходя из системы традиционных взглядов и ряда исследований, согласно которым мужчина представлен как более агрессивный, предприимчивый, доминирующий, независимый, напористый, упрямый, презирающий слабости. Следуя традиционной роли, педагог мужчина не может позволить себе быть мягким, деликатным и отзывчивым, так как эти черты традиционно приписываются женскому полу, он вынужден проявлять консерватизм и категоричность, чтобы соответствовать мужскому образу. Толерантность проявляется в энергичной жизненной позиции человека и ее можно назвать одним из главных критериев личностной зрелости. Одним из наиболее значимых черт толерантности является то, что она дает возможность уважать ценности, культуры и жизненные позиции других людей.

Таким образом, проанализировав проведенные исследования, мы можем прийти к выводу, что интолерантность мужчин педагогов более выражена по сравнению с педагогами женщинами, однако значимые различия между ними были обнаружены лишь по показателям коммуникативной толерантности. Данные результаты могут быть следствием присвоения педагогами соответствующей гендерной роли: маскулинной - мужчинами и фемининной - женщинами.

Список использованной литературы

1. Бендас, Т. В. Гендерная психология / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2005. – 431 с.
2. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины /Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 322 с.
3. Клецина, И. С. Гендерная социализация. Учебное пособие / И. С. Клецина. – М. : Эксмо, 2011. – 258с.

4. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой. – М. : ВЛАДОС, 2012. – 308 с.

5. Ким, Л. Влияние социальных факторов на понимание гендерных ролей /Л. Клим. – Будапешт, Ташкент, 2012. – 285 с.

А. Е. ЛЕВОНЮК

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

МОЗГОВЫЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современные представления о высших психических функциях базируются на учениях А. Р. Лурия [1, 2], Л. С. Цветковой [3] и др., ставших основоположниками системного изучения нейрофизиологических механизмов психики. В соответствии с теорией, разработанной этими исследователями, любая высшая психическая функция является сложной системой, работа которой обеспечивается рядом взаимосвязанных мозговых зон.

Человеческий мозг устроен так, что от природы «обучены» функционировать только нервные клетки, предназначенные для самого простого – ощущений. Нервные речевые структуры, присутствующие в мозге, изначально «молчат». Им еще нужно научиться действовать, а значит – созреть. Для того чтобы происходило созревание нервных клеток, требуются внешние стимулы. Для включения «речевых» клеток важно, чтобы вокруг говорили. Речевые зоны, как и другие, расположены у детей преимущественно в правом полушарии мозга. Он подготавливает почву для того, чтобы функцию восприятия речи впоследствии взяла на себя височная доля левого. Правое полушарие, начинающее действовать первым, должно шаг за шагом «отступить», пропуская вперед левое, которому предназначено стать главным (доминантным) у взрослого человека по речи. Существуют еще более высокие по уровню речевые зоны мозга. Они отвечают за речевые смыслы и символы. Такие зоны составлены третичными полями коры мозга, уровень которых обозначается как языковой. Именно благодаря ним ребенок овладевает сложно построенной речью, чтением, письмом.

Часть нервных клеток символического (языкового) уровня созревает поздно, в старшем дошкольном возрасте, и дозревает всю жизнь. Без них невозможно сознательное овладение сложным текстом, грамматическими правилами, орфографией. За словарь ответственны височные доли, вначале обоих полушарий, а затем все более и более левого. За усвоение и использование морфологических правил (словообразования и

словоизменения) – теменные доли. Синтаксис (правила построения предложений) – прерогатива заднелобных долей мозга, преимущественно в левом полушарии. В результате сложных взаимодействий мозговых зон происходит единение их функций – функциональные интеграции. Поэтому речевые действия получают более свернутую (экономную) локализацию в мозге. Таким образом, смысловые ассоциации, вырабатываемые между врожденно функционирующими первичными полями коры мозга, являются основой для передачи ведущей роли вторичным полям; результат ассоциативной деятельности на уровне вторичных полей (у детей старшего возраста) обеспечивает доминирование третичных, деятельность которых необходима для усвоения вольной программы. Отсюда ясно, насколько важно стимулировать у ребенка разнообразные способы восприятия, манипулирования, осмысления. Конечно, среда, в которой пребывает ребенок, очень важна, но даже если она полноценна, развитие ребенка может задержаться или нарушиться из-за повреждения областей мозга, предназначенных для тех или иных сторон речевой деятельности. К счастью, при определенных усилиях родителей и специалистов их роль в раннем возрасте могут взять на себя другие, не пострадавшие мозговые зоны. Это возможно потому, что детский мозг пластичен.

Таким образом, нормальное развитие ребенка предполагает, что мозг ребенка не имеет внутриутробных или родовых повреждений, и ребенок находится в нормальной речевой среде. Однако и это не является гарантией того, что не возникнут нарушения речи. Как показано В.А. Ковшиковым современные методы исследования часто не обнаруживают очаговых повреждений даже у детей с самыми грубыми нарушениями речевого развития. Наиболее вероятная причина патологии в этих случаях – плохая проводимость нервных волокон, связывающих одни зоны мозга с другими (проводящих путей).

Сенсомоторной основой психического развития ребенка являются те координации, которые возникают между глазом и рукой, между слухом и голосом (А. Валлон). Формирование речевой функции происходит по определенным закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя). Функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем функция речедвигательного анализатора: прежде чем звуки появятся в речи, они должны быть дифференцированы на слух. В первые месяцы жизни ребенка звук сопровождает произвольную артикуляцию, возникающая вслед за движениями органов артикуляционного аппарата. В дальнейшем соотношение между звуком и артикуляцией в корне ме-

няется: артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению [4, с. 114].

Существует несколько точек зрения по вопросу о факторах, определяющих речевое развитие. В зарубежных теориях широко распространен взгляд на развитие речи у детей как на созревание особой врожденной человеческой способностей. Такое созревание совершается на основе биологически детерминированных закономерностей. В отечественной психолингвистике сложилась система взглядов, в соответствии с которой возникновение и развитие речи у детей происходит в процессе их общения с окружающими людьми. При этом ребенок не пассивно принимает речевые модели взрослого, а активно присваивает речь как часть общечеловеческого опыта. Но на определенном этапе речевого развития ребенку недоступна артикуляция какого-то звука. Ребенок вынужден временно заменить его одним из артикуляторно близких и доступных звуков. Такой заменитель нередко бывает акустически далек от слышимого образца. Это акустическое несоответствие становится стимулом к поиску более совершенного артикуляционного уклада, который соответствовал бы слышимому звуку. В этом процессе обнаруживается ведущая роль слухового восприятия, но при этом ход приближения к искомому звуку подчинен возможностям развития речедвигательного анализатора [5, с. 12–16]. К моменту, когда фонетическая сторона речи сформирована, слуховой анализатор получает функциональную самостоятельность. Звуки речи как бы уравниваются по степени сложности их различения и воспроизведения. Звуки речи не существуют обособленно, а лишь в составе слов, слова же – в словосочетаниях, фразах, в потоке речи.

Взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон речи раскрывается в теории механизмов речи Н. И. Жинкина, в соответствии с которой механизм речи включает два основных звена: 1) образование слов из звуков и 2) составление сообщений из слов. Весь смысл работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз новые комбинации полных слов, а не хранить их в памяти в такой комбинации. Как только определена тема сообщения, сужается круг лексики. Правила отбора конкретных слов определяются целью данного конкретного сообщения. Все речевые обозначения и их перестройки могут совершаться только материальными слоговыми средствами, т.к. слог — основная произносительная единица языка. Именно поэтому, как считает Н. И. Жинкин, то главное, с чего начинается речевой процесс и чем он заканчивается, есть код речедвижений (отбор требуемых речедвижений), и в этом его великая роль на пути от звука к мысли [6, с. 16–19].

Список использованной литературы

1. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 256 с.
2. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 352 с.
3. Цветкова, Л. С. Нейропсихология чтения, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : Юристъ, 1997. – 256 с.
4. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н. Х. Швачкин // Возрастная психоллингвистика : хрестоматия. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.
5. Бельтюков, В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе / В. И. Бельтюков // Вопросы психологии. – 1977. – № 1. – С. 12–16.
6. Жинкин, Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Риторика. – № 1. – С. 13–21.

И. В. ЛЫБКО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Под имплицитной теорией личности чаще всего понимают некоторую концепцию, философию или житейские убеждения, которые описывают особенности и закономерности, влияющие на формирование мнения и впечатления человека. При чем основывается это все на достаточно ограниченной информации. У каждого человека есть своя уникальная имплицитная теория, принадлежащая ему, и формируется она тоже уникально. Но для некоторых социальных групп возможно наличие единых компонентов имплицитных теорий. Например, профессиональных или научных сообществ, национальных и этнических групп.

Профессия психолога-консультанта предполагает взаимодействие с людьми разного возраста, пола в сложных жизненных ситуациях. При этом он может специализироваться в различных областях в зависимости от интересов, образования и опыта. Консультант должен владеть современными методиками психологического консультирования, которые должны решать поставленные задачи. Цель и смысл работы состоит в том, чтобы подобрать правильную тактику решения проблемы путем

слушания другого человека, активной беседы с ним, проявления эмпатии, клинического наблюдения и многих других.

Имплицитные теории личности упрощают обработку информации и могут облегчать работу психолога-консультанта. Она позволяет на основе информации о наличии определенных черт у человека по общению быстро выдвигать гипотезы о наличии у него других черт. Учитывая специфику консультирования, это может помогать решению проблем обратившегося клиента, а может и усложнять работу. Так согласно исследованиям Морозова А.В., особенности имплицитной теории личности психолога могут влиять на интерпретацию им психологических характеристик клиента и использование психологических техник. И если это плохо осознаваемо и/или сильно противоречит научным теориям, то приводит к систематическим искажениям в консультировании.

Нами было проведено исследование имплицитной теории личности у психологов разных специализаций с помощью различных психодиагностических методик. В данной статье будет представлен материал только о тех специалистах, которые в качестве основной своей деятельности выбрали консультирование, собранный с помощью анкетирования.

В выборку психологов-консультантов вошли те специалисты, которые в своей профессиональной деятельности занимаются преимущественно консультированием и имеют лицензию или оформленную индивидуальное предпринимательство. Это респондентов 32–44 лет со стажем работы от 6 до 12 лет.

В выборке психологов-консультантов все (100 %) являются членами каких-либо профессиональных объединения и/или ассоциаций (БАП, ОППГП, РОО БОП, ЕАГТ). Возможно, это связано с тем, что для организации собственной практики требуется намного больше усилий и поддержка сообщества при этом является очень существенной и часто необходимой. Также 100 % респондентов проходили дополнительное обучение и продолжают его сейчас. Отвечавшие указали большое количество направлений консультирования / психотерапии, в рамках которых они участвовали, по сравнению с психологами других специализаций: семейная психотерапия, гештальт-терапия, телесно-ориентированная психотерапия, оргконсультирование и коучинг, психоанализ, кризисная психотерапия.

Психологи-консультанты считают основным изменением своей профессиональной деятельности приобретение устойчивой профессиональной позиции и увеличение количества обращающихся к ним людей. 71 % респондентов этой выборки в качестве основного чувства, которое у них возникает в процессе работы, назвали удовольствие. Наиболее позитивным является профессиональное общение с коллегами (90 %) и уча-

стие в группах профессиональной поддержки (интервизорские и супервизионные группы) (57 %). А негативно влияет большое количество работы (71 %) и малое количество отдыха (57 %).

Больше всего психологи-консультанты нуждаются в специализированных психологических знаниях (клиническая диагностика, работа с пищевыми расстройствами и т.д.).

Если сравнить личностные качества психолога-профессионала в разных выборках, то можно заметить, что некоторые из них совпадают, но есть и уникальный. Так, в выборке психологов-консультантов считают, что профессионал должен быть честным, богатым и сильный.

Подводя итоги, хочется отметить, что профессия психолога относится к гуманитарному типу профессий и характеризуется неопределенностью многих параметров деятельности, таких как предмет, условия, средства и результат, возможно поэтому часто ее основной чертой становится личностная значимость. При этом из-за многочисленных социальных и общественных ожиданий возникает очень высокий уровень требований к личностным качествам профессионала.

Г. И. МАЛЕЙЧУК

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СЕПАРАЦИЯ: МЕЖДУ АГРЕССИЕЙ И ВИНОЙ

В процессе индивидуального развития ребенка мы можем наблюдать его периодические движения от родителей к себе и обратно. Эти движения от Я к Другому и от Другого к Я происходят циклично. В отдельные периоды эти тенденции становятся ярко выраженными, полярными и позволяют, согласно закону перехода количество в качество, радикально измениться, как гусеница, которая превращается в бабочку.

В индивидуальном развитии ребенка есть два ярких периода движения от Другого, воплощенного в образе родителей. Это кризис раннего возраста, часто обозначаемый психологами как «Кризис Я-сам!», и подростковый кризис. Особенно остро этот процесс разворачивается в подростковом возрасте, когда перед подростком буквально стоит сложный выбор: предательство себя либо предательство своих родителей. Именно в этой точке выбора разворачивается сепарационный процесс.

Сепарация – нормальный, естественный процесс, отражающий логику индивидуального развития ребенка. Чтобы встретиться с собой, подростку необходимо решить непростые задачи: выйти из психологического симбиоза-слияния со своими родителями, отделиться-отсепарироваться от них, обрести автономию и при этом сохранить

связь и близость с родителями. Поэтому сепарация – это не разрушение, а перестройка отношений. Сепарация также является процессом «пересборки» Я, появлению новой Я-идентичности.

В некоторых случаях система не готова отпустить человека из своих «тесных объятий». Процесс сепарации в этой ситуации будет крайне осложнен. Если у человека недостаточно внутренней силы, он так и не сможет вырваться из системных связей, останется запутанным в ней, будет демонстрировать лояльность системе и не сможет выйти на уровень личной автономии. Это вариант слияния, зависимости, симбиоза. В другом случае, если у человека достаточно внутренних ресурсов для «сепарационного прыжка», то для него единственным вариантом будет разрыв отношений с системой, не готовой его отпустить. Это вариант контрзависимости. В первом случае человек так и не сможет обрести свою автономию и индивидуальность, останется в формате мы-идентичности, во втором – человек оказывается обречен на одиночество, невозможность опираться на других, поддерживать коллегиальность и переживать близость.

В семейной системе сепарация будет затруднена в том случае, когда у ребенка много долженствований и родительских ожиданий. В этом случае непроблемная сепарация оказывается невозможной. Ребенок либо будет жить, опутанный долгом и виной без шанса психологического рождения и обретения своей Я-идентичности, либо будет вынужден «выбрать» проблемный вариант сепарации и пойти на «сепарационный бунт» – разрыв со своими родителями.

Сепарационный бунт – неудобный период для родителей, но он закономерен и естественен. Это, безусловно, кризис – кризис и для ребенка, и для его родителей. А как и всякий кризис – это важная точка для роста. Противоестественным для этого возраста является отсутствие проявлений этого кризиса. У ребенка в этом случае нет энергии для отделения. Чаще всего такой эффект бывает накопительным. Это результат неудачных попыток прохождения предыдущих кризисов отделения.

Родители, не готовые к сепарации своего ребенка, могут использовать различные стратегии взаимодействия, затрудняющие сепарационный процесс: запугивание (Мир опасен, а ты слаб и незащищен без родителей); вина (Ты в неоплатном долгу перед своими родителями); стыд (Ты недостаточно хорош. С тобой что-то не так). В этой ситуации единственным вариантом для сепарации у ребенка становится сепарационный бунт.

В психоанализе есть метафорическое выражение – дети должны убить своих родителей, для того чтобы отделиться от них. У ребенка

есть несколько моментов в его развитии, когда он пытается символически убить, в менее тяжелом варианте – послать родителя.

Для отделения ребенку необходима агрессия. И подростковый возраст – наиболее оптимальное для этого время. Он уже готов для сепарационного прыжка. Подросток символично, а иногда и не только – всеми своими действиями, – *посылает своих родителей*. Он делает это через свое поведение, поступки, в целом через отношение к миру взрослых.

Иногда семейная система очень жесткая и не готова дальше поддерживать ее в ее прежней идентичности. Ее правила и долженствования слишком тесны для индивидуальности и Я-идентичности. И тогда подросток атакует семейную систему, «уничтожая» самый опасный для ее индивидуальности объект – объект привязанности. На объект привязанности проецируется негативное содержание – его начинают обесценивать, обвинять. Однако такое «уничтожение» объекта привязанности не приводит к решению сепарационной проблемы. В этом случае ребенку оказывается невозможным интериоризировать его в психическую реальность, что может в свою очередь создать раскол внутри Я, породит дисгармонию и создаст в будущем сложности для построения гармоничных отношений с объектами привязанности. Внутренний объект оказывается расщепленным на реальный- плохой и идеальный-хороший.

С таким полярным образом близкого Другого человеку сложно строить отношения близости. В его сознании образуется очень мощная установка на идеализацию и обесценивание. В этом случае человек не встречается с реальными людьми, а лишь со своими расщепленными образами Других. Человек постоянно живет в надежде встретить идеального Другого. Очень важно, чтобы во время сепарационного бунта и сепарационной ярости родители не реагировали похожим образом. У них должен быть достаточно большой эмоциональный контейнер, чтобы выдерживать ярость и разрушительные слова и действия ребенка в свой адрес.

Родители, которым удается контейнировать негативные чувства ребенка в свой адрес, создают условия для появления у него репарационной вины. Репарация (reparation) – процесс уменьшения вины с помощью действия, предназначенного компенсировать воображаемый вред, который, якобы, был нанесен объекту привязанности; процесс воссоздания внутреннего объекта, который в фантазии был разрушен.

Репарационная вина, в отличие от вины невротической, при которой родители обвиняют ребенка в его плохом поведении, «запускается изнутри», во внутреннем мире ребенка. Следовательно, переживание

ребенком вины в этом случае уместно и необходимо, оно может способствовать возвращению в психическую реальность Другого как ценности. Это по сути вина экзистенциальная. Агрессия необходима, чтобы «разрушить» объект привязанности, вина нужна, чтобы «собрать» его заново. Агрессия позволяет символически убить объект привязанности – расщепив его, репарационная вина – возродить его, интегрировать, и по-новому встретиться с ним.

Репарационная вина позволяет вновь присвоить объект привязанности, сделать его элементом своей психической реальности. И тогда образ Я становится интегрированным, целостным и творчески сбалансированным. Ребенок при таком варианте протекания сепарации пройдет испытание взрослости и автономии и сможет сохранить связь с семьей и не разрушить отношения с близкими людьми и в своей жизни в будущем сможет питаться семейной энергией и опираться на нее.

Л. В. МАРИЩУК, О. В. ВОРОВКО*

Республика Беларусь, Минск, Минский филиал Российского государственного социального университета

Республика Беларусь, Минск, Национальный институт образования*

РАЗВИТИЕ СЕБЯ – АТРИБУТ САМОВЫРАЖЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ

«Развитие» – это последовательность изменений в течение всей продолжительности жизни организма [1, с. 163]. Развитие личности – изменение ее количественных и качественных свойств, развитие ее мировоззрения, самосознания, отношений к действительности, характера, способностей, психических процессов, накопление опыта [2, с. 225].

«Акме» – понятие о высшей степени развития. Оно означает расцвет, зрелость, апогей. Пути достижения «акме» рассматриваются в различных областях науки, техники, искусства, спорта, в развитии людей на различных этапах жизни и в разных условиях деятельности.

Понятие «акмеология» впервые в научную терминологию было введено Н. А. Рыбниковым [3], определившим ее как науку о развитии зрелых людей. В том же значении рассматривал акмеологию Б. Г. Ананьев [4]. Созвучно этому Н. В. Кузьмина [5] определяет акмеологию как науку о закономерностях развития зрелых людей под влиянием образования, иначе говоря, ведущие представители акмеологии характеризуют ее как новую междисциплинарную область знаний.

Исходя из нашей концепции акмеологии, мы позволили себе несколько переформулировать ее объект и предмет. Объектом акмеологии,

как и психологии выступает человек, но не каждый, а личностно зрелый, а предметом – потенциальные возможности обучения и воспитания зрелых людей, прогноз динамики развития их психических процессов, свойств и состояний в плане достижения высоких показателей в различных видах деятельности, формирования профессионального мастерства [6].

Зрелость – это способность к сознательной эффективной деятельности; адекватному восприятию реальности; пониманию своего места в жизни, в обществе, установлению нормальных отношений с другими людьми; способность действовать не только по внешним стимулам, но и по внутренним побуждениям; контролировать свои эмоции и управлять ими. Зрелость предполагает удовлетворенность своим положением, не исключая желания подняться выше. Речь идет о личностной зрелости, складывающейся из психологической и социальной, причем без последней не существующей, ибо личность – феномен биосоциальный.

Психологическая зрелость включает достаточный уровень развития психики, отражающий, адаптационные способности человека к требованиям среды: 1. Умственную зрелость (уровень интеллекта, обученность и обучаемость); 2. Эмоциональную зрелость (преимущественно стенические эмоции и состояния); 3. Зрелость волевого процесса (эмоционально-волевою устойчивостью, способность к саморегуляции); 4. Социальную зрелость (социальную активность (правовую), включенность общественных интересов в содержание собственных ценностных ориентаций (нравственную), направленность на духовные ценности (духовную); эстетическую).

В исследовании приняли участие 1000 человек, занятых в торговле. Их профессии не относятся к разряду творческих, однако предприятия предоставляют им возможность реализовывать свой творческий потенциал. Испытуемые были поделены на 2 группы: самовыражающихся в творчестве – 253 человека и 747 – не самовыражающихся. Можно видеть, что лиц, находящихся себя в творчестве, практически в 3 раза меньше, что в целом отражает их распределение в генеральной совокупности.

В статье проанализированы различия между двумя указанными группами по шкале «развитие себя» (терминальная ценность) из методики «Отец» [7].

Для установления различий по обсуждаемой шкале между группами был применен t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Работники, реализующие свой творческий потенциал набрали $40,70 \pm 0,30$ баллов, группа не самовыражающихся в творчестве – $33,61 \pm 0,23$ ($t = 16,16$; $p \leq 0,0001$).

Согласно качественно-количественному анализу (таблица 1), 77,08 % «самовыражающихся в творчестве» респондентов набрали высокий балл по этой жизненной цели, 21,34 % – средние значения и 1,58 % – низкие баллы. 59,71 % «нетворческих» респондентов имеют средний балл, 26,91 % – высокий и у 13,39 % – низкий балл.

Таблица 1 – Сопоставление результатов испытуемых самовыражающихся и не самовыражающихся в творчестве по переменной «Развитие себя» методика «Отец» [7]

ОЦЕНКА	Самовыражающиеся в художественном творчестве (n = 253)		Не самовыражающиеся в художественном творчестве (n = 747)	
	Абсолютная величина	%	Абсолютная величина	%
Высокие баллы	195	77,08	201	26,91
Средние баллы	54	21,34	446	59,71
Низкие баллы	4	1,58	100	13,39

Высокий балл по обсуждаемому показателю отражает заинтересованность человека в объективной информации об особенностях своего характера, способностях, других характеристиках личности. Это люди, стремящиеся к самосовершенствованию, полагающие потенциальные возможности практически не ограниченными, а их реализацию необходимой и возможной.

Представленные в таблице данные указывают на более чем двукратное превышение высоких баллов у работников, самовыражающихся в художественном творчестве, заинтересованных в собственном развитии. У творчеством не занимающихся двукратное превышение средних значений. Они стремятся к самосовершенствованию, заинтересованы в повышении своей квалификации, получают высшее образование, развивают свои способности, стремятся к личностному росту, принимают активное участие в общественной жизни предприятия, пробуя силы в других видах деятельности, помимо профессиональной.

Среди самовыражающихся в творчестве испытуемых (n = 253) высшее образование имеет 135 человек (69 %), занимающих, в основном, руководящие должности. В группе не самовыражающихся в творчестве (n = 747) высшее образование имеют всего 117 человек (16 %). Результаты говорят сами за себя, развитие неразрывно связано с образованием.

Анализ средних арифметических позволяет сделать вывод о том, что работники, находящие самовыражение в художественном творчестве, в сравнении с работниками, не находящими его, имеют бóльшую величину

ну параметра «развитие себя», и как показывает практика (реальность), они на самом деле больше заинтересованы в саморазвитии, открывающим им перспективы карьерного роста.

Список использованной литературы

1. Большой толковый психологический словарь. Т. 2. (П-Я) ; Пер. с англ. / А. Ребер. – М. : АСТ; СПб. : Вече, 2001. – 560 с.
2. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Нар. асвета, 1996. – 399 с.
3. Рыбников, Н. А. Психология и выбор профессии / Н. А. Рыбников. – М. : Государственное издательство Орловское отделение, 1923. – 73 с.
4. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : ЛГУ, 1969. – 339 с.
5. Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – Шуя : Изд-во ШГПИ, 1995. – 22 с.
6. Марищук, Л. В. Вопросы акмеологии в образовательном процессе / Л. В. Марищук // Психолого-педагогические и медико-биологические проблемы физической подготовки, физической культуры и спорта: сб. материалов Всерос. науч. - практ. конф. с междунар. участием, посвященной 90-летию академика В. Л. Марищука. В 3 ч. / под ред. А. А. Обвинцева, В. Л. Пашуты, Н. В. Романенко. – СПб. : МО РФ ВИФК, изд-во «Маматов», 2016. – Ч. 1. – С. 18–27.
7. Сенин, И. Г. Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ): Руководство / И. Г. Сенин. – Ярославль : НПЦ «Психодиагностика». Фонд гражданской инициативы «Содействие», 1991. – 17 с.

Л. В. МАРИЩУК, В. А. КАРАТЕРЗИ*, М. В. КЛИМКОВИЧ*

Республика Беларусь, Минск, РГСУ

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЫБОРА ВОСПИТАННИКАМИ ДОМА РЕБЕНКА ИГРУШКИ В КАЧЕСТВЕ «ПЕРЕХОДНОГО ОБЪЕКТА»

Порой обстоятельства складываются таким образом, что ребенок лишается матери и ее место занимает посторонний взрослый, даже не член семьи, берущий на себя все обязанности по уходу за маленьким человеком. Ребенок, лишенный материнского внимания, остро реагирует на столь значительные перемены, что влечет за собой ряд изменений в его психике. Малыш еще не в состоянии понять, что отсутствие матери –

это вынужденная необходимость или бесповоротное стечение обстоятельств. И именно это непонимание «толкает» ребенка на поиск предмета, отдаленно напоминающего мать, на который можно направить всю детскую любовь. По мнению Д.В. Винникотта, эти предметы являются «переходными объектами», помогающими ребенку не чувствовать себя одиноким и брошенным [1]. В процессе сепарации от первичного объекта (матери) ребенок находит ее заменители, которые Д.В. Винникотт рассматривал как переходные объекты. Это может быть мягкая игрушка или уголок одеяла, которые используются ребенком при стрессе или засыпании, когда мать недоступна. Переходный объект создает иллюзию комфорта, сравнимого с успокаивающей матерью [2].

Проведенное исследование имело целью выявление закономерностей предпочтений детей в выборе потенциального «переходного объекта», что позволило бы разработать рекомендации по совершенствованию и внедрению необходимых «объектов» с целью улучшения социальной реабилитации и адаптации детей, находящихся в домах ребенка и государственных приютах. В случае выявления закономерностей выбора детьми определенных игрушек открывается возможность предоставления ребенку индивидуальной предпочитаемой игрушки в качестве личного «переходного объекта» [1], поскольку сформировать индивидуальные привязанности к взрослому не позволяют организационные условия учреждений интернатного типа.

С целью выявления предпочтений детей в выборе переходного объекта для формирования внутренней реальности, указанной в концепции Д.В. Винникотта [1], был проведен эксперимент на базе Витебского областного специализированного дома ребенка. Возраст 10 испытуемых, принявших в нем участие, составлял от 1 года до 1 года 8 месяцев. Исследование не имело жестких временных ограничений и проводилось с учетом работоспособности испытуемых, в отдельном кабинете, чтобы максимально исключить внешние раздражители, которые могли бы переключить внимание малышей. Ребенку предоставлялся выбор из 12 игрушек, отличающихся по материалу, форме и цвету (3 мягкие, 3 деревянные, 3 пластмассовые и 3 резиновые). Игрушки были расставлены в произвольном порядке, но в одинаковой последовательности для каждого испытуемого. Ребенок должен был самостоятельно, без посторонней помощи, выбрать игрушку, которая ему нравится. Если испытуемый отдавал предпочтение нескольким игрушкам, то ему предлагалось сделать выбор в пользу одной из них. В ходе эксперимента было установлено, что:

– все респонденты уделили особое внимание мягким игрушкам: гладили, обнимали, прижимали к себе или держали недалеко от себя. 30% испытуемых в итоге сделали выбор в пользу мягкой игрушки;

– игрушки из привычного материала, (дерево и пластмасса), выбирались, вероятно, из-за имеющегося опыта манипуляций с ними. 20% детей отдали предпочтение пластмассовой игрушке;

– ни один из участников эксперимента не проявил интереса к игрушкам, выполненным из резины;

– окраска, яркость и форма игрушки не влияли на ее выбор.

Таким образом, в ходе эксперимента не было установлено общей закономерности в выборе объекта игры. Возможно, это обусловлено тем, что при проведении исследования пришлось столкнуться с рядом неучтенных моментов:

1. Существующая в группе дисциплина не позволяла испытуемым в полной мере чувствовать себя свободно. Каждое свое действие они сопровождали зрительным контактом, в поисках одобрения или порицания. Пример из протокола эксперимента: «Испытуемый 1. Зашел в кабинет без страха, сел за стол после приглашения, ни к чему не прикасался, а лишь с интересом рассматривал игрушки. После разрешения поиграть с игрушками, сначала взял деревянную трещотку и начал ее рассматривать, вращать. Затем взял деревянный молоток. Смотрел с интересом на мягкого кота, однако его не брал. Экспериментатор подтолкнул к нему кота – взял с удовольствием, рассматривал и обнимал игрушку. Все игрушки в последующем брал и изучал, однако с легкостью их отдал. При вопросе: «Какая игрушка понравилась больше всего?» – кусает губы. В итоге отдал предпочтение мягкому коту. Мягкого кота испытуемый сразу не взял, возможно потому, что в группе отсутствуют мягкие игрушки (из-за сложности санобработки) или от того, что при существующей в учреждении дисциплине, ребенок без позволения не берет незнакомые предметы, поэтому экспериментатор и предложил кота».

2. Проведение эксперимента вне группы отчасти пагубно сказалось на нем. Находясь за пределами группы, часть детей испытывала страх, отчего не желала идти на контакт. Пример из протокола: «Испытуемый 4. Зайдя в кабинет, остановился у двери и заплакал. Пришлось отвести обратно в группу. При новых попытках продолжить эксперимент с этим ребенком натыкались на истерику. Реакцию испытуемого 4 на эксперимент можно объяснить тем, что он является самым младшим членом группы и лишь недавно вошел в ее состав – у него был адаптационный период. Группа воспринимается воспитанниками как безопасное место, и каждая попытка увести ребенка из группы, понималась им как опасность. Испытуемый 5. Сначала отказался взаимодействовать, однако в присутствии воспитателя пошел на контакт. Перебирал игрушки, но особого внимания к ним не проявлял, с легкостью их отдал и побежал

в группу. Вероятно, испытуемый 5 был напуган реакцией предыдущего ребенка, от этого – насторожен и напряжен. В ходе опроса воспитателя было установлено, что испытуемый 5 сосет уголок одеяла во время сна, то есть, «переходный объект», согласно концепции внутренней реальности Д.В. Винникотта [1], у него присутствует». Взаимодействие с испытуемым 10 осуществилось только в присутствии, а с 9 – на руках у воспитателя, игрушки они не выбрали.

3. Однотипность и привычность игрушек, имеющихся в группе, способствовали интересу к новым объектам, но, затрудняли выбор малышей. Пример из протокола: «Испытуемый 3. Спокойно зашел и сел за стол. Потянулся за деревянной трещоткой, однако взял деревянный молоточек. Эмоционально возбужден от количества игрушек. Жестом попросил подать желтого мягкого медведя, гладил его, не отдавал и долго играл. Взял резиновую мышку, поставил назад. Деревянную собаку не трогал вообще. На вопрос: «Какая игрушка нравится больше?» – задержался долгим взглядом на желтом мягком медведе». Испытуемый 3 начал изучение игрушек с деревянных предметов, как и предыдущие двое, однако скоро потерял к ним интерес. В поведении испытуемых 7 и 8 проявилась та же тенденция: они начали с деревянных игрушек, но свой выбор остановили на пластмассовой дудке.

4. Интерес к самому процессу манипуляции с игрушками. Пример из протокола: «Испытуемый 6 больше других проявлял интерес к игрушкам и играл с каждой. Воспитатели такой интерес объяснили тем, что испытуемый 6 только что вернулся из изолятора, где не было игрушек. Ребенка больше интересовала сама деятельность, нежели предмет игры, выбрать наиболее понравившуюся игрушку он не смог».

В результате проведенного исследования не удалось обнаружить однозначных закономерностей в предпочтении детьми игрушек, которые могли бы послужить для них «переходным объектом». Полагаем, выбор мягкой игрушки можно объяснить тем, что она приятна на ощупь и дольше сохраняет тепло, даже «отдает» его, что подобно прикосновению руки через одежду, либо к волосам ребенка, что косвенно подтверждает значимость ухаживающих взрослых.

Список использованной литературы

1. Винникотт, Д. В. Переходные объекты и переходные явления // Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды / Д. В. Винникотт. – М. : Класс, 2005. – 262 с.
2. Винникотт, Д. В. Семья и развитие личности / Д. В. Винникотт. – Екатеринбург : Литур, 2004. – 400 с.

А. В. МАТУЗКО, Н. А. ОКУЛИЧ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА В ВОЗРАСТЕ ДО 3-Х ЛЕТ

Постулат специалистов о значимости эмоционального состояния матери в контексте обеспечения психического благополучия ребенка в современной психологии является аксиомой. Ранее интерес исследователей относительно материнства был сосредоточен главным образом вокруг таких явлений, как привязанность в системе «мать-ребенок», представления матерей о ребенке и о себе в контексте новой социальной и т. п. Однако в последние годы отчетливо прослеживается интерес исследователей-психологов к феномену эмоционального выгорания матерей как к явлению, возникающему в процессе реализации женщиной материнской роли.

Вопросы эмоционального выгорания традиционно рассматривались в контексте обеспечения успешности выполнения профессиональной деятельности специалистами, работающими в системе «человек – человек».

Под эмоциональным выгоранием понимают синдром, характеризующийся физическим, эмоциональным или мотивационным истощением индивида, нарушением его продуктивности в работе, усталостью, бессонницей, повышенной подверженностью соматическим заболеваниям.

Проблемой эмоционального выгорания занимались такие западные исследователи, как Р. Беркман, С. Джексон, К. Маслач, Х. Дж. Фрейденберг и др., а также российские исследователи В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Н.В. Мальцева, А.А. Рукавишников, Е.С. Старченкова и др. На сегодняшний день существует несколько синонимичных терминов, характеризующих синдром эмоционального выгорания (СЭВ): профессиональное выгорание, психическое выгорание, эмоциональное сгорание.

Первое исследование, посвященное изучению эмоционального выгорания матерей, было проведено Л.А. Базалевой в 2010 г., когда указанный феномен рассматривался полностью вне сферы профессиональной деятельности – в связи с родительством. В дальнейшем проблемой эмоционального выгорания матерей активно занимались Е.И. Захарова, Т.И. Ильина, Г.Г. Филиппова и др. Было установлено, что постоянная вовлеченность матерей в «работу» по уходу за ребенком, несравнимо большая эмоциональная вовлеченность в общение с ним, расточительность материнской деятельности из-за отсутствия «карьерного роста», растущие социальные требования к матерям и создаваемому ими образу «идеала матери» создают необходимые условия для возникновения СЭВ.

Целью проведенного нами исследования являлось выявление особенностей эмоциональном выгорании матерей, воспитывающих ребенка в возрасте до 3-х лет. Выборку составили две группы респондентов: женщины-матери, воспитывающие одного ребенка до 3-х лет, и женщины-матери, воспитывающие двоих детей, один из которых в возрасте до 3-х лет; число респондентов – 80 человек. Исследование проводилось анонимно, онлайн, при помощи онлайн-тестов. В качестве методов исследования использовались беседа и модифицированный тест-опросник «Эмоциональное родительское выгорание» (Л. Базалева).

Обработка полученных данных позволила получить следующие результаты по опроснику «Эмоциональное родительское выгорание»:

у респондентов из числа матерей, имеющих одного ребенка в возрасте до 3-х лет, характерен высокий (у 35 %) и очень высокий (у 35 %) уровень выгорания по шкале «эмоциональное истощение»; очень высокий (у 45 %) и высокий (у 15 %) уровень выгорания по шкале «деперсонализация»; очень высокий (у 22,5 %), высокий (у 20 %), а также низкий (у 27,5 %) и средний (у 30 %) уровень эмоционального выгорания по шкале «редукция родительских достижений» (или материнская успешность);

у респондентов из числа матерей, имеющих двоих детей, один из которых в возрасте до 3-х лет, по шкале «эмоциональное истощение» свойственен низкий и средний уровень эмоционального выгорания – выявлен у 57,5 % и у 27,5 %, соответственно; по шкале «деперсонализация» у 40 % респондентов отмечается низкий и у 55 % матерей – средний уровень выраженности эмоционального выгорания; по шкале «редукция родительских достижений» (или материнская успешность) 37,5 % респондентов характерен высокий и 47,5 % – средний уровень эмоционального выгорания.

Следовательно, выявлены различия в степени выраженности симптомов эмоционального выгорания у матерей, воспитывающих единственного ребенка в возрасте до 3-х лет, и у матерей, имеющих двоих детей, один из которых в возрасте до 3-х лет.

Большинство респондентов из первой группы эмоционально опустошены, физически утомлены, у них не хватает энергетических ресурсов на ежедневные заботы о себе, семье, ребенке. Постоянно находясь в «дне сурка», они почти полностью исключают позитивные эмоции в отношении с ребенком, становясь раздражительными, вспыльчивыми, проявляя холодность и даже черствость по отношению к ребенку и к другим членам семьи. При этом большинство матерей из первой выборки считают себя хорошими матерями, поскольку они жертвуют собой ради ребенка, забывая о роли женщины и роли жены. Более того, для них важно «быть очень хорошей матерью», т. е. соответствовать и созданному обществом образу «идеального родителя», о котором они объективно ничего конкретного не

знают, и своим субъективным представлениям об идеальной матери. К сожалению, в обществе за женщиной чаще всего признается право быть только матерью, что мешает ей оставлять за собой право на самореализацию в роли жены, профессионала; а материнство рассматривается как жертвенная позиция: мама должна жертвовать собой ради ребенка, так как он считается слабым, беззащитным. Часто от матерей первой группы можно услышать фразу «осталось немного потерпеть» – это про время, оставшееся до выхода из декретного отпуска. И никто не предлагает женщине, впервые ставшей матерью, помощь, не объясняет ей, что материнство может быть другим: приносить удовлетворенность, давать возможность для самореализации. Как следствие, женщина, не соответствующая образу «идеальной матери», сама же обесценивает свой труд, испытывает постоянное чувство вины, что в итоге приводит к эмоциональному выгоранию.

Большинство матерей из второй группы респондентов – воспитывающие двоих детей, один из которых в возрасте до 3-х лет – чувствуют в себе заряд сил и энергии, могут контролировать и отслеживать свои эмоции, а так же могут помочь ребенку разобраться с его эмоциональным состоянием. Также матери данной группы положительно относятся к материнству и способны выполнять задачи, связанные с реализацией материнской роли, без раздражения, агрессии и обесценивания самой себя и своих детей. Все это помогает мамам поддерживать хороший эмоциональный фон в отношениях с ребенком. Большинство женщин, имеющих второго ребенка в возрасте до 3-х лет, считают себя хорошими матерями, верят в себя и свои возможности. Хотя и у них, порой, бывают минуты сомнения и даже отчаяния, приводящие к эмоциональному срывам как разрядке накопившегося напряжения. Последнее происходит, по словам респондентов, из-за усталости, ошибок в воспитании ребенка или из-за того, что они как мамы, как им кажется, делают недостаточно, чтобы соответствовать роли «идеальной матери».

Поскольку материнство – это не только возлагаемая на женщину общественно значимая функция, но и работа, с которой невозможно уволиться или уйти в отпуск, то важно создать условия, при которых реализация женщиной материнской роли со всеми сопутствующими ей трудностями будет осуществляться эффективно и экологично для женщины.

Полученные результаты могут использоваться психологами для создания и реализации программ психологической помощи женщинам-матерям, проявляющим симптомы «эмоционального выгорания», а также программ профилактики эмоционального выгорания матерей путем создания для них позитивной, социально-поддерживающей среды (материнские чаты, группы поддержки, материнские сайты и т.п.), проведения занятий по формированию у женщин готовности к материнству.

О. А. МЕЛЬНИК

Республика Беларусь, Минск, БГПУ

ФАКУЛЬТАТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ

В современных условиях достаточно подвижной и изменчивой социально-политической и экономической ситуации развития общества, а также расширения информационного потока, все больше внимания уделяется благополучию и здоровью каждого отдельного человека и раскрытие его факторов. Определение факторов благополучия, границ этого понятия и степени его субъективности–объективности – все это находится в настоящий момент в детальной разработке различных психологических исследований.

Следует отметить, что категория психологического благополучия личности тесно связана с концепцией позитивного функционирования человека, которая берет свое начало в теориях гуманистического направления психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) и уже позднее выделившегося в отдельное направление – экзистенциального (Дж. Бьюдженталь, А. Лэнгле, Р. Мэй). В основу положен тезис о постоянной потребности и способности человека к саморазвитию и самоактуализации, в зависимости от степени реализации которых он и ощущает собственную психологическую целостность и удовлетворенность жизнью.

Проведенный анализ научной литературы позволяет резюмировать, что психологическое благополучие рассматривается как многокомпонентный феномен, характеризующий степень позитивного функционирования человека, реализации его потенциала, симптоматически определяющийся посредством преобладания положительных эмоций, субъективным ощущением гармонии личности, счастья, удовлетворенностью жизнью и собственными достижениями [1]. На данный момент получены данные о структуре психологического благополучия (Л.В. Жуковская, Л.В. Куликов, К. Рифф), адаптирован опросник К. Рифф, определяющий общий уровень психологического благополучия личности (Л.В. Жуковская и Е.Г. Трошихина), установлены значимые взаимосвязи психологического благополучия с родительскими установками женщин (Л.В. Жуковская), самоактуализацией (С.П. Пучкова), осмысленностью жизни (П.П. Фесенко), социальной активностью (Р.М. Шамионов). Рассмотрены особенности психологического благополучия в условиях экстремальной жизнедеятельности (О.С. Ширяева), возрастные различия в переживании психологического благополучия (А.В. Воронина). Продолжаются теоретические разработки по классификации подхо-

дов к определению психологического благополучия личности (А.Е. Созонтов, Р.М. Шамионов), предложена модель исследования и формирования психологического благополучия (О.А. Идобаева).

Опираясь на западные исследования основоположников разработки концепта психологического благополучия (Н. Брэдбурн, Э. Диннер, К. Рифф), современную позитивную психологию, ставящую в центр параметры достижения личностью благополучия (И. Бонивелл, П. Вонг, Б. Робинс, М. Селигман, Х. Фридман, М. Чиксентмихайи), и уже более поздние эмпирические результаты психотерапии благополучия (А. Джiovани, К. Руини, К. Салагэйм, А. Фава), необходимо отметить, что для формирования благополучия сензитивным периодом выступает подростковый возраст, когда происходят кардинальные трансформации в отношениях индивида к себе и к миру, становление идентичности, субъектности [2, с. 38]. Психологическое благополучие позволяет подросткам справляться с проблемами и задачами подросткового возраста и облегчает переход от детства к взрослой жизни. Психологическое благополучие в детстве связано с успешной социализацией и прочными навыками адаптации к меняющимся условиям жизни, что приводит к более позитивным результатам во взрослой жизни. Весомую роль в состоянии психического здоровья и психологического благополучия подростков играет образовательная среда.

Потребность в проведении системной работы по повышению уровня психологического благополучия подростков Республики Беларусь и формированию навыков их ответственного поведения, направленного на сохранение психологического здоровья, а также по повышению уровня устойчивости личности подростков к воздействию факторов риска нарушений психического функционирования стимулировала внедрение в практику системы образования учебной программы факультативных занятий «Мое психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации» для VIII (IX, X, XI) класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования [3]. Общая идея программы факультативных занятий «Мое психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации» учитывает необходимость рассмотрения личности подростка в целом, ее развития в заданном направлении, а именно с целью актуализации психологического благополучия и предупреждения возникновения нарушений психического функционирования.

Программа факультативных занятий «Мое психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации» – это совокупность превентивных мер, структурно организованных на основе классических принципов: комплексности, дифференцированности, аксиологичности, многоаспектности, легитимности, ситуационной адекватности профилактической деятельности, гуманизации, демократизации, опережения, непрерыв-

ности [4]. Проводить программу могут классные руководители, педагоги социальные, педагоги-психологи и другие специалисты, работающие с подростками. Занятия построены в соответствии с особенностями восприятия информации подростками, спецификой их вхождения в групповой контакт и в контакт с ведущим, логикой групповой динамики, а также с учетом задач формирования мотивации на углубленную работу в программе. Каждый блок прорабатывается в рамках отдельного занятия (при необходимости можно отвести на ту или иную тему несколько занятий), причем любое занятие является законченным по форме, что допускает возможность изменения предложенной последовательности тем [4, 5].

В результате обучения по программе подростки получают необходимые знания в области психологии и научатся применять их на практике. В частности, они смогут распознавать потенциальные источники возникновения кризисных ситуаций, прогнозировать последствия своего поведения, предупреждать конфликты и помогать не только себе, но и оказывать морально-психологическую поддержку сверстникам.

Список использованной литературы:

1. Павлоцкая, Я. И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности: монография / Я. И. Павлоцкая // Волгоградский институт управления – филиал ФГБОУ ВО РАНХиГС. – Волгоград. – 2016. – 167 с.

2. Летягина, С. К. О социально-психологических факторах формирования деликвентного поведения в юношеском возрасте / С. К. Летягина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2009. – Т. 2. – № 3–4. – С. 31–37.

3. Учебная программа факультативных занятий «Мое психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации» для VIII (IX, X, XI) класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования. [on-line]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2022/08/fzmoe-psihol-blagopoluchie.pdf>. – Дата доступа: 04.04.2024.

4. Мельник, О. А. Мое психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / О. А. Мельник, Н. В. Смирнова, В. А. Хриптович. – Минск : АПО, 2022. – 154 с.

5. Мельник, О. А. Мое психологическое благополучие и помощь сверстникам в кризисной ситуации : рабочая тетрадь / О. А. Мельник, Н. В. Смирнова, В. А. Хриптович. – Минск : АПО, 2022. – 73 с.

В. Ю. МОСКАЛЮК, С. ЛИ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВАХ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Деятельность психолога-консультанта в меняющемся и небезопасном мире не просто востребована, но и жизненно необходима. Напряженность, неопределенность и непредсказуемость стали ключевыми характеристиками современной природной и социальной реальности. Знания современного человека о мире находятся под давлением трансформирующейся реальности: изменения происходят на геополитическом, экологическом, социально-экономическом, национальном, культурном и религиозном уровнях, а также во многих других сферах. Когда изменений слишком много, психика не в состоянии справиться с ними быстро и «качественно». Базовые потребности человека оказываются неудовлетворенными: в безопасности, в пище и воде, в жилье и одежде. В ситуации, когда базовые потребности не удовлетворены, возникают и «психологические дефициты»: дефицит принятия, признания, одобрения, уважения и любви, самореализации и самоактуализации

В связи с этим у многих людей, которые не нуждаются в помощи медицинских психологов и психотерапевтов, поскольку у них нет клинических расстройств, возникает потребность в психологической поддержке, личностных и поведенческих изменениях, повышающих их адаптивные возможности. И такую помощь могут оказать психологи-консультанты.

Человек, обратившийся за профессиональной психологической помощью, ожидает от специалиста квалифицированной помощи в решении своих проблем, глубоких знаний в области психологической теории и практики, владения различными техниками и приемами психологической помощи, включенности в процесс взаимодействия с клиентом. Вместе с тем, представления клиентов и общества в целом о консультирующих психологах часто стереотипны, а ожидания нереалистичны. Психологу приписывают качества, которыми он не обладает, его воспринимают как человека, который «видит клиента насквозь», может решить проблему за клиента или дать совет, научить клиента или его окружение «правильному поведению».

Учитывая вышесказанное, представляется интересным изучить, какие профессиональные качества в общественном сознании ассоциируются с профессиональной деятельностью психолога-консультанта и его личностью, иными словами, изучить социальные представления об этих качествах.

Исследование проводилось в 3 колледжах Китайской Народной Республики. Участие в исследовании было добровольным. Общий объем вы-

борки для исследования профессиональных качеств психолога-консультанта составил 1590 студентов колледжа: 810 юношей (51 % от общей выборки) и 780 девушек (49 % от выборки). Это были студенты 1-го, 2-го и 3-го курсов.

Для изучения профессиональных качеств психолога-консультанта использовались: модифицированный вариант методики «Оценка качеств специалиста в области психологического консультирования», используемый в работе А. А. Поповой (для анализа полученных данных использовался метод контент-анализа ответов испытуемых, полученных в ходе опроса «Психолог-консультант: какой он?»); метод семантического дифференциала из диссертационного исследования А. М. Вильгельма. В качестве объектов семантического дифференциала были предложены такие категории, как «начинающий психолог-консультант», «некомпетентный психолог-консультант», «опытный психолог-консультант», «эффективный психолог-консультант».

В сжатом виде представим результаты исследования.

Выборочный опрос и статистический анализ предпочтений студентов колледжа при выборе психологов-консультантов позволили сделать следующие основные выводы. Студенты колледжа чаще отдают предпочтение психологам-женщинам, для каждого третьего студента пол консультанта не имеет значения. При этом девушки, как правило, выбирают в качестве консультантов женщин, а юноши предпочитают либо женщин, либо могут принять представителей разных полов. Для студентов колледжа в целом психолог – это либо врач, либо медик, либо профессор/преподаватель, либо психолог (его ассистент). При этом девушки чаще, чем юноши, выбирали консультантов/психологов, авторитетных людей из числа профессоров, преподавателей. Студенты второго и третьего курсов чаще рассматривают собственно психологов как людей, способных оказать психологическую помощь. Студенты первого и третьего курсов также рассматривают медицинских работников как лиц, способных оказать психологическую помощь. Возраст психолога может быть самым разным – от 20 до 49 лет. При этом юноши предпочитают более молодых консультантов в возрасте 20–29 лет, девушки – более зрелых специалистов в возрасте 30–39 лет. Студенты колледжа, имевшие опыт общения с психологом, более охотно обращаются за помощью к психологам-консультантам, профессорам и преподавателям в будущем по сравнению со студентами, не имевшими опыта общения с психологом, эти студенты чаще выбирали врачей как специалистов, способных оказать психологическую помощь. Студенты колледжа, имевшие опыт общения с психологом, предпочитали более зрелых психологов.

Установлено, что социальные представления студентов колледжа о типичных профессиональных качествах психолога-консультанта дифференцированы по восьми группам. К ним относятся интеллектуальные качества, качества профессионализма, отношение к профессии, отношение к клиенту, отношение к жизни и людям, эмоциональные качества, особенности внешности, моральные качества.

Наиболее высокие значения *интеллектуальных качеств* были отмечены у опытных и эффективных психологов. Интеллект, убедительность, эрудиция, трезвость мысли, хорошая подготовка как интеллектуальные качества чаще приписывались начинающим и опытным психологам-консультантам.

Качествами профессионализма, отличающими опытных психологов-консультантов, являются способность мыслить нестандартно и умение сохранять конфиденциальность, опытных, эффективных и начинающих психологов-консультантов – компетентность.

Внимание к своей профессиональной карьере как *отношение к профессии* чаще приписывалось начинающим психологам-консультантам и опытным психологам-консультантам.

Приветливость/дружелюбие, вежливость и способность к сочувствию отличают, по мнению студентов, именно опытного психолога-консультанта; среди качеств, характеризующих *отношение к клиенту*, позитивное отношение к клиенту, умение слушать и недискриминация по отношению к клиенту были приписаны опытным и начинающим психологам-консультантам.

Альтруизм как качество, связанное с *отношением к жизни и людям*, чаще приписывали опытным психологам. Жизнерадостность чаще приписывалась начинающим психологам и опытным психологам-консультантам

Устойчивость к давлению/стрессоустойчивость, выраженная способность к эмпатии как *эмоциональные качества* чаще приписывались опытным и эффективным психологам, экспрессивность и выразительность – начинающим психологам и опытным психологам-консультантам.

Студенты, оценивая *особенности внешности*, отмечали обаяние и приятный голос именно у опытного психолога-консультанта, а привлекательную внешность – у опытных и начинающих психологов-консультантов.

Моральными качествами психолога, отличающими опытного психолога от начинающего, студенты указали честность и порядочность.

Полученные результаты в перспективе способствуют более осознанному подходу к развитию профессиональных качеств психолога-консультанта, формирующих его имидж как специалиста. Также они позволили выявить профессионально-личностные и социально-демографические характеристики, которым отдают предпочтение студенты колледжа при выборе психолога-консультанта.

Т. В. НИЧИШИНА

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Проблема профилактики девиантного поведения несовершеннолетних всегда была актуальной для психолого-педагогического сообщества. В научной литературе описаны различные формы девиантного поведения, детерминанты возникновения отклонений, факторы риска и защиты и т.п. Весь спектр психологических воздействий распространяется на так называемые «традиционные» девиации: алкоголизм, табакокурение, наркомания, гэмблинг и т.п. Вместе с тем, современная социокультурная ситуация с широким информационным полем, наличием различных форм виртуальных активностей (мессенджеры, социальные сети, ведение блогов) «способствуют» трансформации «традиционных» и появлению новых отклонений в поведении несовершеннолетних, которые часто имеют полиморфный характер, т.е. представлены сочетанием различных форм и наличием общих механизмов функционирования. При этом следует отметить, что новые виды девиаций появляются на фоне стремления подрастающего поколения к здоровому образу жизни, отказу от курения, употребления алкоголя, наркотиков, являясь результатом поиска новых «активностей», сфер проявления своих интересов, форм самовыражения.

Рассмотрим виды девиантного поведения, которые можно отнести к группе социально нейтральных или социально неодобряемых (социально неприемлемых) девиаций.

К таким видам девиаций можно отнести следующие: «девиации-модификация тела»; «девиации упражнений», «девиации активностей», онлайн-девиации.

«Девиации-модификации тела» (пирсинг, татуаж, делание тоннелей и др.). Одни специалисты рассматривают модификации тела в русле социально санкционированных практик самоповреждения с целью самовыражения и самоидентификации человека через внешние телесные образы. Другие специалисты определяют татуирование и пирсинг как варианты девиаций в контексте определенной социальной среды, которая проявляется в сужении самосознания, деформации идентичности (в форме отчуждения Я от тела) и духовного развития [1].

«Девиации упражнений» (концентрация на постоянных тренировках сужение других сфер жизнедеятельности). По мнению Б.Р. Манделя, характерной особенностью жизни людей, страдающих аддикцией

упражнений, становится: искажение нормального распорядка и уклада, замыкание всей деятельности на постоянных тренировках в ущерб общению с близкими и другими делами (социальная сфера); продолжение тренировок, несмотря на травмы и запреты врача (физическая сфера); жесткая стереотипность и повторы в строго запланированном порядке и объеме (поведенческая сфера); неспособность сконцентрироваться на какой-либо деятельности из-за постоянных мыслей о тренировках (психическая сфера) [2].

«*Девииации активностей*». У подростков появились опасные виды деструктивных активностей: руфинг (передвижение по крышам, высотным точкам зданий или выполнение рискованных трюков на краю крыши), зацепинг (езда на крыше вагона, под вагонами, между вагонами, на подножке хвостового вагона), сталкинг (посещение заброшенных, разрушенных, недостроенных объектов и территорий); диггерство (проникновение в подземные шахты, бункеры, канализацию, шахты метро и т.п.); опасное селфи (фотографирование на мостах, подъемных кранах, на проезжей части дороги, рельсах и др. опасных для жизни и здоровья местах). В различного рода деструктивных активностях несовершеннолетних привлекают такие факторы, как: получение адреналина, утверждение в группе сверстников, повышение популярности в социальных сетях посредством снятия на видео поездок и выкладывания в сеть интернет.

Активное внедрение информационных технологий, широкое использование детьми и подростками онлайн-пространства, способствуют появлению новых *онлайн-девиаций*. Е.О Малова выделяет различные формы онлайн асоциальных проявлений подростков в глобальной сети: интернет-зависимость, шоплифтинг, онлайн-агрессия, хакерство, создание компьютерных вирусов, взлом государственных и корпоративных сайтов, создание мошеннических схем, вовлеченность в группы деструктивной направленности [3]. Сущность *шоплифтинга*, по определению О.В. Коповой, заключается в демонстрации в социальных сетях похищенных из магазинов товаров. При этом статус подростка, «уважение» и симпатия, выражающиеся в комментариях и «лайках», повышается, если стоимость похищенного больше, чем у кого-либо из участников соответствующей группы в социальной сети [4]. Вариативны формы *онлайн-агрессии*, представленные в интернет-сети: хейтинг (открытая демонстрация своей ненависти, злобы, неприязни к конкретному человеку или группе лиц); троллинг (социальная агрессии в сетевом пространстве, охватывающая большое количество участников виртуального сообщества); флейминг (эмоциональный обмен репликами, оскорблениями на публичных интернет-страницах); кибербуллинг

(намеренное и неоднократное оскорбление других людей с использованием информационных и коммуникационных технологий); киберсталкинг (систематическое преследование или домогательство с помощью средств электронной коммуникации, сопровождающееся угрозами); гриффинг (вредительство и вандализм в отношении других игроков в онлайн-играх); секстинг (пересылка личных фотографий, сообщений интимного содержания посредством современных средств связи) [4]. Возникновение онлайн-девиаций специалисты связывают с потребностью несовершеннолетних «получить» психоэмоциональный отклик взамен чувств обиды, нереализованности, одиночества; возможностью реализовать неудовлетворенные социально-коммуникативные потребности и др.

В заключение следует сказать о том, что вариативность условий и форм социализации в современном обществе, большое разнообразие моделей поведения оказывают безусловное влияние на социальную ситуацию развития современных подростков, приводит к появлению новых форм поведения, которые отклоняются от общепринятых. В среде меньшинства зарождаются девиации, которые «подхватываются» большинством и воспринимается как норма, своеобразный «пропускной билет» в среду сверстников, с целью быть услышанным и принятым среди других, боязнь быть изолированным. Происходит трансформация старых и появление новых форм девиаций, что детерминирует необходимость разработки актуальных мер профилактики и коррекции.

Список использованной литературы

1. Кожухарь, Г. С. Социально-психологические феномены и факторы, связанные с модификациями тела у подростков и молодежи / Г. С. Кожухарь // Современная зарубежная психология. – 2020. – Том 9. – № 4. – С. 56–65.
2. Мандель, Б.Р. Аддиктология (ФГОС ВПО). Учебное пособие / Б. Р. Мандель. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 536 с.
3. Малова, Е.О. Современные реалии асоциальных проявлений подростков в интернетпространстве / Е.О. Малова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 2 (26). – С. 107–114
4. Коповая, О. В. Новые формы девиантного поведения подростков в современном информационном обществе / О. В. Коповая // Электронный научный журнал «Пензенский психологический вестник». – 2016. – №1 (6). – С.161–169.

А. Н. ПЕВНЕВА

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ПРОБЛЕМА РИГИДНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Проблема соотношения когнитивного и личностного развития в общей теории ригидности обусловлена широким диапазоном значимых вопросов, связанных с раскрытием когнитивной структуры психики в единстве с социальными аспектами личности. Интеграция двух линий развития психики человека в концепции когнитивно-личностного развития является одной из задач общей психологии, решение которой направлено на определение первичности / вторичности, зависимости / независимости, обусловливания / необусловливания одной линии другой, и способствует формированию континуального взгляда на природу феномена ригидности.

С теоретико-методологической точки зрения концепция когнитивно-личностного развития находит отражение в научных исследованиях белорусских ученых: И. Н. Андреевой, А. П. Лобанова, А. А. Морозова. Так, И. Н. Андреевой (2020) эмоциональный интеллект рассматривается в качестве интегрального когнитивно-личностного образования с наиболее выраженным когнитивным компонентом. Толерантность в исследованиях А. А. Морозова (2019) представлена также в виде когнитивно-личностного конструкта. Тем самым содержание концепции отражает спектр решений широкого круга значимых проблем, связанных с раскрытием когнитивной структуры психики человека.

Существующие подходы, в которых ригидность концептуализируется как фиксированная форма поведения (Г.В. Залевский, Э.В. Галажинский, Н.В. Козлова К.W. Schaie, R. Dutta, S.L. Willis), как результат неврологических (патологических) повреждений (Э. Блейер, Ч. Шеррингтон, Т. Шапиро) и как интеллектуальная (когнитивной) незрелость (К. Гольдштейн, К. Дункер, Дж. Кеттелл, Р. Кеттелл, К. Левин, Г. Майер, И. Макдермотт, Дж. О'Коннор, Ж. Пиаже) не объясняют континуальный взгляд на природу феномена ригидности. Определению данной точки зрения на ригидность будет способствовать концепция когнитивно-личностного развития, так как непосредственно идея концепта сформирована в рамках социально-когнитивного подхода в психологии, который является следствием интеграции поведенческого и когнитивного подходов.

В настоящее время отмечается существование ряда точек зрения на соотношение социальной и когнитивной линии в развитии психики человека. Анализ различных точек зрения на соотношение когнитивной и аффективной линий развития в теоретическом аспекте, проведенный

Г. А. Виленской и Е. А. Сергиенко [1, 205], позволил реинтерпретировать и дополнить первичными механизмами их формирования. Так, возникновение когнитивных структур, согласно теории развития психики Ж. Пиаже, определяются механизмом познания мира (на основе психической врожденной активности), установления равновесия между аккомодацией и ассимиляцией [2]. Ученый отводит первичное место когнитивному развитию, наряду с тем, что когнитивное и социальное развитие протекает независимо, а их соотношение определяется адаптацией.

В рамках культурно-исторической концепции развития Л. С. Выготский, а затем и М. Лисина (1986) указывают на первичность аффективного развития. В основе психического развития лежат аффективные механизмы, которые определяются социальным взаимодействием. Акцент ставится на ведущей роли социального развития, которое ведет за собой когнитивное развитие. В концепции интерсубъективности К. Тревартен (1989) указывает на первичность аффективного развития (социальное познание), которое предшествует когнитивному (познанию предметного мира) развитию. В качестве механизма выступает механизм кинематической подстройки, т. е. синхронизации активности личности. Механизмами развития в концепции интерсубъективности П. Хобсона (1993) являются когнитивные и аффективные механизмы интерперсонализации (отношения «Я – Ты») и объективизации (отношения «Я – Оно»). Ведущая роль отводится когнитивному развитию на ранних стадиях онтогенеза. Тем самым полагается различие не только в подходах, но и механизмах формирования развития психики.

Непосредственно под когнитивно-личностным развитием понимается соотношение социальной и когнитивной линий, которые способствуют успешной адаптации личности через установление закономерностей взаимодействия с предметным и социальным миром. Положения концепции когнитивно-личностного развития служат основой разработки континуального взгляда на природу ригидности по ряду причин:

1) данный концепт содержательно отражает спектр решений проблем, связанных с раскрытием когнитивной структуры психики человека в единстве с социальным аспектом;

2) линии когнитивного и личностного развития относительно автономны, при этом первичность в формировании принадлежит когнитивным механизмам познания по отношению к личностным, что способствует успешной адаптации личности через установление закономерностей взаимодействия с предметным и социальным миром [1];

3) соотношение когнитивной и личностной линий развития определяет познание окружающего мира (решения проблем), которое первично по отношению к социальной функции [2], способствующей преодолению

эгоцентризма, в том числе ригидных «центрированных» когнитивных стратегий.

На основе положений концепции когнитивно-личностного развития конструкт ригидности представлен как качественно специфический процесс функционирования когнитивных структур и личностных свойств. Вместе с тем континуальный взгляд на природу феномена ригидности, как когнитивно-личностного конструкта, являющегося закономерным результатом процесса познания, содержательно включает спонтанность (реактивность) и отсроченность (торможение); систему 1 и систему 2; дивергентность и конвергентность; флексибельность (гибкость) и контроль. Гибкость, понимаемая как адаптивность и коррелирует с «социальной пластичностью как элементом структуры темперамента» [3, с. 166], а ригидность соотносится с пластичностью индивидуального поведения. В целом вывод требует расширения вектора направлений его изучения в области общей психологии, включая проведение как теоретических, так и эмпирических исследований.

Список использованной литературы

1. Виленская, Г. А. Социально-когнитивное развитие в раннем возрасте / Г. А. Виленская, Е. А. Сергиенко // Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998. – С. 199–216.
2. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Междунар. пед. акад., 1994. – 674 с.
3. Русалов, В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования / В. М. Русалов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 528 с.

Н. А. ПЫЛИНСКАЯ

Республика Беларусь, Минск, МОИРО

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЕГО ПОГРУЖЕННОСТИ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДУ

За последние несколько десятилетий информационно-коммуникативные технологии претерпели значительные изменения, их развитие и доступность для всех впечатляют. Эти процессы не могут не оказывать влияние на тот социальный контекст, в котором живет и развивается современный человек: огромные потоки получаемой информации, широкие возможности выстраивания коммуникации, опосредован-

ной различными контентом, с совершенно незнакомыми между собой людьми, вне зависимости от времени и расстояний, разделяющих их друг от друга.

В связи с выше изложенным нельзя игнорировать тот факт, что на фоне неизбежно происходящих в наше время трансформаций во всех сферах жизнедеятельности современного человека, значительные изменения претерпевает и социальная ситуация развития детей. Младшие подростки сегодня являются весьма активными пользователями социальных сетей, цели использования ими цифровых технологий варьируют от игровой деятельности, интернет-коммуникации до получения научной информации, иного серьезного контента в целях профессионально-ориентированного обучения, воспитания, личностного развития.

В исследовании Г.У Солдатовой с коллегами [1] было выявлено, что 100 % подростков ежедневно выходят в сеть интернет, имея свой личный смартфон (89 %). Количество времени, проведенного в онлайн пространстве, в выходные и будние дни различно: в будние дни оно регламентируется пребыванием в школе и подготовкой домашних заданий, в выходные и праздничные – менее лимитировано, соответственно, – возрастает.

Многие исследователи (Н.Я. Агеев, Ю.А. Токарчук, А.М. Токарчук и др.) сходятся в том, что игровая онлайн активность подростков может являться провоцирующим фактором по отношению к неконструктивным социальным и эмоциональным проявлениям в реальном, офлайн поведении личности [2]. Такая отслеживаемая особенность может объясняться времязатратностью игровых активностей, что в свою очередь влечет за собой недостаток времени для социализации в настоящем, осязаемом, а не виртуальном мире [2]. Как указывают Л.А. Регуш с коллегами: «интернет-среда может стать как ресурсом для решения актуальных проблем, так и средством ухода от реальности, формирующим и активирующим механизмы психологической защиты» [3, с. 33].

Проведенное исследование по изучению погруженности в интернет-среду 11-летних младших подростков, обучающихся в гимназиях Минской области (n=100), позволило выявить особенности их погруженности в цифровую среду (термины «интернет-среда» и «цифровая среда» в данном контексте нами используются как синонимичные).

Под погруженностью в интернет-среду, со ссылкой на Л.А. Регуш с коллегами, мы понимаем: «установку (disposition), заключающуюся в готовности к использованию технических средств и информационных ресурсов интернета для решения задач различных видов деятельности и осуществления интернет-коммуникации» [3, с. 33]. В структуре погруженности в интернет-среду были выделены следующие компоненты: поведенческий, когнитивный и аффективный.

Так, исследование поведенческого или деятельностного компонента, характеризующегося объемом цифрового потребления в структуре погруженности в цифровую среду, на изучаемой группе младших подростков позволило выявить следующие особенности: лишь 4 % обучающихся из числа опрошенных можно отнести к максимально потребляющим цифровой контент, как по времени пребывания в нем, так и по качественному разнообразию его использования. Выделенная таким образом группа младших подростков, как они сами указывают, – ««живут» в интернете», находясь в интернет-среде практически все свободное время, используют обозначенную среду как способ уйти от возможных или реальных проблем, испытывают зависимость от цифровой среды.

Еще 18 % респондентов определены как минимально пользующиеся интернет-средой. Лица, представляющие группу младших подростков, либо не пользуются интернетом вообще, либо, как они сами указывают, – один-два раза в неделю. Оставшиеся 78 % младших подростков, по результатам исследования, являются среднестатистическими потребителями интернет-ресурсов, что выражается в следующих особенностях, отличающих эту группу от двух других: выходят в интернет от одного до двух-трех раз в день, суммарно проводят в интернете в течение дня не более 3-х часов и менее, не используют виртуальную среду, как способ уйти от реальных проблем, не испытывают подавленности, беспокойства без доступа к сети интернет в течение дня.

Изучение когнитивного компонента, представленного самооценкой цифровой компетентности младших подростков в структуре их погруженности в интернет-среду, выявило следующие особенности: лишь у 4 % пользователей зафиксирован низкий уровень по рассматриваемому показателю (на момент проведения исследования), что характеризует их как пользователей сети интернет со стажем знакомства с ним – менее 2-х лет и как совсем неуверенных, либо не очень уверенных пользователей интернета. Еще 24 % респондентов можно отнести к обладателям высокого уровня цифровой компетентности, они характеризуют себя как очень уверенные пользователи интернет-сети и указывают на свой девятилетний стаж знакомства с ним. Остальные 72 % опрошенных обладают средним уровнем самооценки пользовательской уверенности (срез на момент исследования) и характеризуют себя как «довольно уверенных», либо «уверенных» пользователей сети интернет, стаж их знакомства с цифровой средой варьирует в пределах от 4–6 до 7–8 лет.

Аффективный компонент, представленный в структуре погруженности в интернет-среду эмоциональным отношением к рассматриваемому контенту, в среде младших подростков определяется следующими количественными показателями и качественными характеристиками: 45 % ре-

спондентов выявили низкий уровень эмоционального отношения к интернету, что дает основания сделать вывод об отсутствии проявления сильных эмоциональных переживаний, связанных со взаимодействием с интернет-средой, и низким или невысоким уровнем предпочтения различных видов деятельности, связанных с интернетом. Остальные 55 % пользователей младшего подросткового возраста не выявили ни высокого, ни низкого уровня эмоциональной включенности по отношению к интернет среде и деятельности, связанной с ней, имеют нейтральное эмоциональное отношение. Высокого уровня аффективного компонента по результатам проведенного исследования выявлено не было.

Таким образом, на основании анализа полученных эмпирических данных следует сделать следующие выводы:

– в среде младших подростков имеются учащиеся (4 %), прибегающие к замене реального контента на виртуальный, становясь зависимыми от него; они испытывают проблемы во взаимоотношениях с социальным окружением и, весьма вероятно, имеют проблемы с академической успеваемостью в гимназии; нуждаются в особом педагогическом внимании и позитивном родительском контроле, испытывают дефицит доверительного общения с близкими;

– преобладающему большинству младших подростков (78 %) ситуация отсутствия интернета не создает проблем в реальной, проживаемой ими «здесь и сейчас» жизни. Они обращаются к цифровой среде с целью получения интересующей их информации, в ситуациях коммуникации, при осуществлении игровой деятельности; 18 % из числа анализируемой группы имеют иные каналы получения информации, выстраивания социального взаимодействия и др.;

– цифровые технологии пронизывают сегодня все сферы жизнедеятельности человека, опосредуя тем самым и процессы его социализации.

Список использованной литературы

1. Солдатова, Г. У. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие / Г. У. Солдатова и др. – М. : Изд-во Акрополь, 2022. – 356 с.

2. Агеев, Н. Я. Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований / Н. Я. Агеев и др. // Психолого-педагогические исследования. – 2023. – Том 15. – № 1. – С. 37–55.

3. Регуш, Л. А. Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики / Л. А. Регуш и др. // Психолого-педагогические исследования. – 2021. – Том 13. – № 3. – С. 31–50.

Е. А. РОМАНЮК

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ, СКЛОННОЙ К ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ

В современной науке зависимое (аддиктивное) поведение относится к одной из форм деструктивного поведения и понимается как стремление к уходу от реальности посредством изменения собственного психического состояния различными способами: химическими (фармакологическими) в процессе применения психоактивных веществ и нехимическими (нефармакологическими) с помощью сосредоточения на определенных предметах и видах деятельности, что способствует возникновению субъективно приятных эмоциональных состояний [1].

Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, В. Д. Менделевич, Г. В. Старшенбаум и др., изучая психологические механизмы развития зависимого поведения, указывают, что «запуск» аддиктивного процесса происходит всегда на эмоциональном уровне, так как обнаружено эмоциональное состояние, которое является общим и для химических, и для нехимических зависимостей. В основе данного состояния лежит стремление индивида к психологическому комфорту. Обычно подобного состояния человек достигает разными способами: удовлетворением любопытства, преодолением различных внешних и внутренних препятствий, проявлением симпатии к окружающим людям и оказанием им необходимой помощи; занятиями физическими или психологическими упражнениями, погружением в религиозные переживания, уходом в мир грез и фантазий и др. При формировании зависимого поведения происходит фиксация на одном или нескольких ограниченных способах достижения психологического комфорта, все другие способы либо вовсе исключаются, либо отодвигаются на второй план и со временем используются все реже и реже. Этот процесс ученые называют конвергенцией эмоционального комфорта при резком ограничении используемых способов его достижения [2; 3; 4].

Следует отметить еще одну характеристику аддиктивного поведения. С. Даулинг отмечает, что в широком смысле зависимость можно рассматривать как «стремление полагаться на кого-то или что-то в целях получения удовлетворения или адаптации» [5, с. 71]. Ученые и практики отмечают интересный факт: всем людям в той или иной степени свойственно проявлять зависимость. Мы все в силу наличия витальных потребностей испытываем «нормальную» зависимость от таких объектов, как вода, еда, воздух. У большинства людей на ранних этапах онтогенеза формируется здоровая первичная привязанность к родителям либо к другим близким

взрослым, на основе которой впоследствии развиваются вторичные привязанности к друзьям, супругам [6; 7]. Но при определенных обстоятельствах обнаруживаются нарушения нормальных отношений. Другими словами, развивается склонность к чрезмерной зависимости. Следовательно, по мнению ученых, зависимое поведение формируется при нарушениях потребностно-мотивационной сферы личности, при злоупотреблении человеком чем-то или кем-то [5].

Ученые, изучающие различные формы зависимого поведения, сходятся во мнении, что и химические аддикции (алкоголизм, наркомания, токсикомания, табакокурение и т. д.), и нехимические аддикции (гемблинг, интернет-зависимость, кибераддикция, зависимость от пищи, любовные и сексуальные девиации, работоголизм, спортивные аддикции, шопоголизм и т. д.) имеют общие корни, так как чаще всего в их основе лежат сходные индивидуально-личностные качества человека. Так, Б. Сегал выделяет следующие особенности лиц, склонных к зависимости: сниженная переносимость трудностей повседневной жизни наряду с хорошей переносимостью кризисных ситуаций; скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешне демонстрируемым превосходством; внешняя социабельность наряду со страхом перед длительными эмоциональными контактами; стремление говорить неправду; стремление обвинять других, будучи уверенным, что они невиновны; уход от ответственности в принятии решений; стереотипность, повторяемость поведения; зависимость; тревожность.

Изучив литературу по заявленной теме, мы выяснили, что список личностных особенностей людей, склонных к зависимому поведению, достаточно широк. Вместе с тем, многие авторы упоминают такую характеристику аддиктивной личности, как инфантильность или психический инфантилизм – состояние психики, побуждающее взрослых людей регулярно прибегать к незрелым, детским способам поведения (в широком смысле инфантильность и означает «детскость» в мыслях, в эмоциональных и поведенческих реакциях). По мнению Г. В. Старшенбаума, к чертам незрелой аддиктивной личности относятся безответственность, неразвитость интеллектуальных и духовных интересов, неустойчивость нравственных норм, ненасытность, чувство стадности [2]. В. Д. Менделевич, Э. В. Макаричева выделяют ряд основополагающих признаков инфантилизма и, соответственно, сущностных характеристик зависимой личности: внушаемость и подражательность; прогностическая некомпетентность; ригидность и упрямство; наивность, простодушие и чувственная непосредственность; любопытство и поисковая активность; максимализм; эгоцентризм; яркость воображения, впечатлений и фантазий; нетерпеливость; склонность к риску и «вкусу опасности»; страх быть покинутым [3].

Чем обосновывается инфантильность как ключевая характеристика личности, склонной к зависимости? Во-первых, тем, что зависимости в основном формируются именно в подростковом и юношеском возрастах, то есть на завершающих этапах детства. Во-вторых, в психологии развития известно, что в процессе взросления гармонично развивающиеся молодые люди стремятся сепарироваться от контроля и опеки родителей, приобрести свободу и независимость [8]. Г. И. Малейчук, ссылаясь на исследования М. Малер, дополняет, что при незавершенности одной из наиболее важных стадий развития в раннем детстве – стадии установления психологической автономии, необходимой для развития собственного «Я», эмансипированного от родителей, формируется зависимая структура личности с патологической привязанностью к объекту зависимости. По сути, если человек полноценно не проживает стадии сепарации, не происходит полноценное второе рождение личности – психологическое рождение Я как автономного образования с собственными границами [9].

Таким образом, по мнению ученых, ключевой характеристикой личности, склонной к зависимому поведению, является инфантильность, а ее противоположность – личностная зрелость.

Список использованной литературы

1. Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990. – 224 с.
2. Старшенбаум, Г. В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г. В. Старшенбаум. – М. : Когито-Центр, 2006. – 367 с.
3. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича, СПб. : Речь, 2007. – 768 с.
4. Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск : Изд-во «Олсиб», 2001. – 251 с.
5. Даулинг, С. Психология и лечение зависимого поведения / С. Даулинг ; пер. с англ. Р. Р. Муртазина. – М. : Класс, 2000. – 240 с.
6. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби ; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой и Г. В. Бурменской. – М. : Гардарики, 2003. – 477 с.
7. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби ; пер. с англ. В. В. Старовойтова. – 2-е изд. – М. : Академический Проект, 2004. – 232 с.
8. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс ; пер. с англ. Е. И. Николаева. – СПб. : Питер, 2000. – 684 с.
9. Малейчук, Г. И. Особенности психотерапевтической работы с клиентами с зависимой структурой личности / Г. И. Малейчук // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2012. – № 2. – С. 35–41.

Е. В. СВЕРЕДЮК

Республика Беларусь, Минск, Академия образования

РОЛЬ ПОТЕРЬ И ПРИОБРЕТЕНИЙ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ В СОХРАНЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Жизнь современного человека характеризуется потоком разных событий и ситуаций, обилием социальных контактов, стремительным увеличением информации, постоянными физическими и психическими перегрузками. В связи с нарастающим влиянием стрессогенных факторов на человека актуальным становится поиск путей сохранения его физического и психологического здоровья, обеспечения качества жизни в целом. В отношении специалистов помогающих профессий эта проблема становится вдвойне актуальной, поскольку от психологического состояния педагога-психолога зависит эффективность оказываемой им психологической помощи субъектам образовательного процесса. Как следствие, возникает необходимость в разработке методов, техник, рекомендаций и психологических программ, призванных помочь практическим психологам справиться с возможными затруднениями на пути к благополучной жизни.

Согласно определению, предложенному Всемирной организацией здравоохранения: здоровье – это «состояние полного физического, социального и душевного благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [1, с. 1]. Существует три компонента здоровья человека: физическое, психическое и психологическое. И если проблематика первых двух рассматривается достаточно подробно в современной науке, то в отношении последнего остаются открытыми многие вопросы. Каковы критерии психологического здоровья? Каковы ресурсы и ограничения сохранения психологического здоровья? Существуют ли концептуальные модели, описывающие психологическое здоровье не только как статичный конструкт, но и как динамически функционирующую и развивающую систему? Поставленные вопросы и определили актуальность заявленной проблемы.

Условием поддержания жизненного благополучия является сохранение психологического здоровья личности как «динамической совокупности психических свойств обеспечивающих, с одной стороны, гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом, а с другой, возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности» [2, с. 55–56]. Ресурсный подход к психологическому здоровью связывает адаптационные возможности человека, его психологическую устойчивость к стрессу с наличием лич-

ностных ресурсов. Согласно теории сохранения ресурсов, предложенной профессором С. Хобфоллом, психологический стресс возникает при нарушении баланса между потерей и приобретением личностных ресурсов в ситуациях: «представляющих угрозу потери ресурсов; фактической потери ресурсов; неспособности адекватного возмещения потерянных ресурсов, когда вложение личных усилий не приводит к желаемому результату либо значительно превышает полученный результат» [3, с. 55]. Поэтому в основе сохранения психологического здоровья человека лежит его стремление получить ресурсы, которых у него нет; сохранить ресурсы, которыми он обладает; защитить ресурсы в случае угрожающей опасности и способствовать развитию ресурсов с целью их наилучшего использования [3].

Целью исследования явилось выявление статистически значимых взаимосвязей индекса личностной ресурсности, показателей потерь и приобретений ресурсов педагогов-психологов с различными показателями психологического здоровья и благополучия. Для достижения поставленной цели было проведено эмпирическое исследование на базе Академии последипломного образования (с 07.02.2024 – Академия образования, далее – Академия). В исследовании приняли участие 52 педагога-психолога, представляющих разные типы учреждений образования из разных регионов Республики Беларусь. Из них 50 женщин и 2 мужчин, что соответствует изучаемой генеральной совокупности. Средний возраст испытуемых – $37,4 \pm 10,2$ лет.

В исследовании использовались методики: Опросник общего здоровья (J. E. Ware et al, в адаптации Л. В. Марищук, Е. В. Пыжьяновой, Е. В. Свередюк) [4], Шкала психологического благополучия (K. Ryff, в адаптации Н. Н. Лепешинского) [5] и Опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» (Н. Е. Водопьянова, М. В. Штейн) [6]. Диагностический инструментарий позволяет выявить как общий интегральный показатель, так и уровень отдельных критериев психологического здоровья и благополучия. Испытуемые заполняли бланки методик в Электронной среде дистанционного обучения Академии.

Анализ результатов диагностики психологического здоровья и благополучия педагогов-психологов позволил разделить выборку на три группы. В первую группу с высоким уровнем психологического здоровья вошли 17 респондентов, продемонстрировавшие нормативные показатели и показатели выше нормы по шкале и субшкалам «Психологическое здоровье», а также высокий и / или средний уровень по шкале и субшкалам «Психологическое благополучие». Высокий индекс ресурсности наблюдается у 11 педагогов-психологов, средний – у 5. Вторая группа среднего уровня психологического здоровья представлена 14 психологами, у которых отмечены нормативные показатели по шкале и субшкалам «Психоло-

гическое здоровье» и средний уровень по шкале и субшкалам «Психологическое благополучие», допускается не более одной регистрации низкого показателя по субшкале в совокупности по обоим методикам. В этой группе у 9 респондентов отмечается высокий индекс ресурсности, у 5 – средний. В третью группу с низким уровнем психологического здоровья вошли 21 испытуемый, набравший низкие баллы по всем или большинству субшкал «Психологическое здоровье», а также средний и / или низкий уровень по шкале и субшкалам «Психологическое благополучие», из них 5 педагогов-психологов демонстрируют высокий индекс ресурсности, 12 – средний и 4 – низкий.

Наблюдается незначительное снижение индекса ресурсности от высокого к низкому уровню психологического здоровья респондентов, однако регистрация высокого и среднего уровней ресурсности и гармоничного баланса потерь и приобретений у психологов с низким уровнем психологического здоровья указывает на неспособность использовать в полном объеме внутренние и внешние ресурсы для достижения благоприятного эмоционального состояния и желаемых целей. Выявленная психологическая закономерность описывает перспективную стратегию сохранения психологического здоровья педагогов-психологов.

Для выявления статистически значимых взаимосвязей показателей психологического здоровья и индекса ресурсности педагогов-психологов был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В результате расчетов, которые производились в программе STATISTICA 10.0, были выявлены умеренные и заметные обратные корреляционные связи показателя потерь ресурсов, а также умеренные и заметные прямые корреляционные связи показателя приобретений ресурсов со всеми показателями психологического здоровья и благополучия. Поэтому вполне закономерно выявление значимых корреляционных связей индекса ресурсности педагогов-психологов с показателями психологического здоровья и благополучия. Заметные прямые связи регистрируются со следующими показателями: интенсивность боли и ее влияние на способность заниматься повседневной деятельностью ($R = 0,53$, $p \leq 0,05$), жизнеспособность ($R = 0,53$, $p \leq 0,05$), самооценка психологического здоровья ($R = 0,55$, $p \leq 0,05$), позитивные отношения с другими ($R = 0,54$, $p \leq 0,05$), управление средой ($R = 0,61$, $p \leq 0,05$), цели в жизни ($R = 0,51$, $p \leq 0,05$), самооценка психологического благополучия ($R = 0,68$, $p \leq 0,05$). Отмечена высокая прямая связь индекса ресурсности с показателем самопринятия ($R = 0,71$, $p \leq 0,05$).

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод: с одной стороны, психологически здоровые люди добиваются успехов в различных сферах жизнедеятельности, приумножая личностные и средовые ресурсы, с другой, обладая многообразием жизненных ресурсов люди способны

обеспечить поддержку и укрепление собственного психологического здоровья и, наоборот, дефицит внутренних и внешних ресурсов может стать существенным препятствием на пути к благополучной жизни.

Список использованной литературы

1. Глоссарий терминов по вопросам укрепления здоровья. – Женева : Всемирная организация здравоохранения, 1998. – 35 с.
2. Дубровина, И. В. Практическая психология образования : учеб. пособие / И. В. Дубровина и др. ; под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. [и др.] : Питер, 2004. – 588 с.
3. Hobfoll, S. E. Stress, Culture, and Community: The Psychology and Philosophy of Stress / S. E. Hobfoll. – N.Y. : Plenum Press, 1998. – 296 p.
4. Марищук, Л. В. Стандартизация методики диагностики качества жизни SF-36 / Л. В. Марищук, Е. В. Пыжьянова, Е. В. Свередюк // Психология социального развития: традиции и исследовательские перспективы : сб. науч. трудов кафедры психологии / Фил. Рос. гос. соц. ун-та в г. Минске ; науч. ред. Н. В. Гольцовой. – Минск : Амалфея, 2011. – С. 137–150.
5. Лепешинский, Н. Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф / Н. Н. Лепешинский // Психологический журнал. – 2007. – № 3. – Вып. 15. – С. 24–37.
6. Опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» (ОППР) / Н. Е. Водопьянова, М. В. Штейн // Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – С. 304–309.

А. В. СЕВЕРИН

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ЕСТЕСТВЕННОСТИ И РАЗБОРЧИВОСТИ СИНТЕЗА МОТИВОВ В ПСЕВДОИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ КОГНИТИВНОГО РОБОТА

Человек при изучении характеристик объектов окружающего мира выдвигает некоторые индивидуальные псевдоинтеллектуальные гипотезы, исходя из своего субъективного опыта. Так как поведение обусловлено во многом мотивами, то есть ради чего человек совершает те или иные действия, то приоритетность выявления этих мотивов для исследователя становится очевидной. Поведение человека может быть хаотичным как отражение воздействий стимулов окружающей биологической, социальной среды окружения. Но в случае познавательной активности, при изучении характе-

ристик объектов окружающего мира, приходится говорить о новом виде поведения – когнитивном, т. е. направленном на познание, анализ и последующий синтез характеристик объектов, и поэтому, такое поведение респондента может быть названо «когнитивным роботом».

Осуществление анализа мотивов поведения человека с объектами возможно в виртуальной среде, на специальном тренажере. Для психологической оценки естественности и разборчивости синтезированных по определенным правилам мотивов в псевдоинтеллектуальном поведении когнитивного робота была разработана программа «Истон», в которой включены модули для анализа и последующего синтеза в псевдоинтеллектуальном поведении когнитивного робота искусственных последовательностей реализации мотивов. В программном обеспечении заложен алгоритм определенного поворота объектов под разным углом, как самой программой, так и человеком, также человек может регулировать угол поворота объектов трехмерного плана под некоторым углом, создавать оси вращения, по которым можно впоследствии провести анализ его псевдоинтеллектуальных действий с трехмерными объектами на экране монитора. Логично предположить, что в зависимости от наличия разных мотивов и предпочтительности некоторых объектов для человека возможно и выявление особенностей и различий в характере действий с объектами, манипуляции с ними на экране монитора, а также и в направленности самого поведения человека. Когнитивный робот имеет возможность осуществить следующий набор из базовых когнитивных мотивов («посмотреть объект слева, справа, с обратной стороны, снизу, сверху, фронтально, повернуть символ») [1–5].

Проведенный теоретический анализ научной и методической литературы позволил установить следующее:

- предметы вариативной формы имеют определенные характеристики, которые могут указывать на когнитивные мотивы (при условии акцента на них респондентов);

- в качестве критериев естественности синтеза мотивов пользователей нами выбрана биологически обусловленная направленность их фокуса внимания; для диагностики такой направленности внимания использовалась методика «Фокус внимания»;

- в качестве критерия разборчивости синтеза мотивов пользователей нами выбрана социокультурно обусловленная доминантность в выборе манипуляций с объектами сложной формы; для диагностики такой доминантности применялась компьютерная программа «Истон» [1; 2; 3; 6; 7].

Результаты проведенного исследования [4; 5] показали наличие различий в направленности фокуса внимания и доминантности типов действий юношей и девушек с объектами сложной (вариативной) формы. В качестве критериев естественности синтеза мотивов пользователей нами

выбрана биологически обусловленная направленность их фокуса внимания; для диагностики такой направленности внимания использовалась методика «Фокус внимания»; в качестве критерия разборчивости синтеза мотивов пользователей нами выбрана социокультурно обусловленная доминантность в выборе манипуляций с объектами сложной формы; для диагностики такой доминантности применялась компьютерная программа «Истон». Так, были выявлены различия в выраженности когнитивных мотивов и типов действий с объектами у девушек и юношей и подтверждена гипотеза эмпирического исследования, которая заключалась в том, что у респондентов с преобладанием фокального фокуса внимания будут доминировать и когнитивные мотивы при изучении объектов вариативной формы ($r_s = 0,25$ при $p \leq 0,05$). У большинства респондентов с преобладанием фокального фокуса внимания доминируют когнитивные мотивы при изучении ими объектов вариативной формы. Также выявлены различия в выраженности когнитивных мотивов у девушек и юношей при изучении ими предметов вариативной формы.

Результаты, полученные по итогам исследования, подверглись статистической проверке при помощи критерия t Стьюдента, что позволило определить наличие и отсутствие различий в фокусе внимания у респондентов при изучении объектов сложной формы: фокального фокуса внимания ($t_{Эмп} = 15,7$ при $p \leq 0,01$), амбьентного ($t_{Эмп} = 3,9$ при $p \leq 0,01$), отсутствие различий – при смешанном фокусе внимания у респондентов ($t_{Эмп} = 0,3$ при $p \leq 0,05$). Статистическая проверка доминантности мотивов респондентов по типу действий с объектами сложной формы выявила различия и их отсутствие: наличие различий у юношей и девушек по типу действий: «Посмотреть слева» ($t_{Эмп} = 2,4$ при $p \leq 0,05$); «Посмотреть справа» ($t_{Эмп} = 2,4$ при $p \leq 0,05$); «Посмотреть сверху» ($t_{Эмп} = 4,5$ при $p \leq 0,01$); «Повернуть символ» ($t_{Эмп} = 3,3$ при $p \leq 0,01$) и отсутствие различий у юношей и девушек по типу действий: «Посмотреть с обратной стороны» ($t_{Эмп} = 0,7$ при $p \leq 0,05$); «Посмотреть снизу» ($t_{Эмп} = 1,9$ при $p \leq 0,05$); «Посмотреть фронтально» ($t_{Эмп} = 1,1$ при $p \leq 0,05$) [4; 5].

Таким образом, результаты исследования показали наличие различий в направленности фокуса внимания и доминантности типов действий юношей и девушек с объектами сложной (вариативной) формы. Полученные результаты требуют дальнейшего анализа и сравнения с другой выборкой, например, подростков.

Список использованной литературы

1. Лосик, Г. В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект / Г. В. Лосик. – Минск : ОИПИ НАН Беларуси, 2008. – 137 с.

2. Лосик, Г. В. Кодирование информации в мозге / Г. В. Лосик. – М. : LapLambertAcademicPublishing, 2015. – 135 с.

3. Северин, А. В. Перцептивные действия подростков: проблемы и перспективы изучения. Монография / А. В. Северин. – Брест: БрГУ, 2018. – 202 с.

4. Северин, А. В. «Когнитивный робот» как тренажер для дефиниции и верификации когнитивных мотивов обучающихся при восприятии ими предметов вариативной формы // Респ. науч.-практ. конф. «Образование XXI века: проблемы, приоритеты и перспективы развития» : материалы, Брест, 19 окт. 2023 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест: БрГУ, 2023. – С. 74–76.

5. Северин, А. В. Восприятие предметов вариативной формы подростками и юношами / А.В. Северин // Научный потенциал. – 2024. – № 2 (45). – С. 71–73.

6. Izmailov, Ch. A. Multidimension scaling of configurations from lines / Ch. A. Izmailov, K. Davydova // Psychometric methodology. – Stuttgart and New York: Gustav Fischer Verlag, 1993. – P. 579–584.

7. Sokolov E. Model of cognitive processes / Eds. M. Sabourin, F. Craik, M. Robert // Advances in psychological Science. Biological and cognitive aspects. Hove, Psychological press, 1998. V. 2. P. 355–379.

А. В. СЕВЕРИН

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ НАУКИ

Когнитивная психология – это направление психологии, которое рассматривает и изучает восприятие, память, внимание, мышление, речь и язык, их функционирование и нейромозговые корреляты, процессы переработки информации и принятия решений, репрезентации знаний и памяти, нейропсихическое моделирование, роль сознания в познании, когнитивное развитие человека. Также «cognitive psychology» называют психологией познавательных процессов, когнитивно ориентированным направлением в психологии [2].

Датой рождения когнитивной психологии считают 11 сентября 1956 г., когда на Симпозиуме по проблемам переработки информации в Массачусетском технологическом институте были сделаны следующие доклады: 1) Дж. Миллера «Магическое число 7 ± 2 , или о некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию»; 2) Н. Хомского «Три

модели описания языка»; 3) А. Ньюэлла и Г. Саймона «Модель “Логик-теоретик”», где была представлена работающая компьютерная модель, доказывавшая теоремы из математической логики Бертрانا Рассела и Альфреда Уайтхеда.

В этих докладах были освещены такие проблемы, как:

– изобретения компьютеров и попытки создания компьютерных программ, которые смогли бы решать задачи, решаемые людьми, в перспективе точнее и быстрее человека;

– развития экспериментальной психологии познания на основе метафоры познания как передачи и/или переработки информации техническим устройством, ставившей перед собой задачу выявления внутренних информационных процессов, задействованных в восприятии, памяти, мышлении, речи и др.;

– развития теории порождающей грамматики и связанных с ней направлений лингвистики [1; 2].

Когнитивная наука не рассматривается как синоним когнитивной психологии. Когнитивная наука выступает как область междисциплинарного научного знания, в котором принимают участие ученые разных наук (психологи, врачи, лингвисты, философы, биологи, математики и др.)

В качестве основных подходов внутри когнитивной психологии выделяют следующие: символьный, модульный, нейросетевой [2].

Приведем несколько положений из указанных выше подходов. Согласно Г. Саймону, компьютер и человек рассматриваются как символьные системы, которые обрабатывают, трансформируют и любым другим способом манипулируют символами различного вида. Процесс переработки информации по сути является процессом работы с символами [3].

Дж. Фодор [4] утверждает, что когнитивная система состоит из ряда определенных модулей (узкая специализация, локализация в мозге, врожденный характер, собственная история развития в онтогенезе и т.д.). Эти модули не взаимодействуют друг с другом, но и не препятствуют. Например, восприятие имеет модульную природу, не зависит от влияния на него мышления.

Д. Румельхарт одним из первых применил инструментарий искусственных нейронных сетей к моделированию процессов опознавания фрагментированных изображений, поиска в семантической памяти. Нейронные сети оказались прикладным инструментом для обработки информации, для ее поиска, для прогнозирования в бизнесе, распознавания лиц и почерков, системы машинного перевода и др. [5].

Заслуживает внимания в когнитивной психологии изучение проблемы «распределенного познания» (distributed cognition), разделенного между двумя людьми. В качестве одного из механизмов такого познания выявлен

механизм «совместного внимания» (Bruner, 1976; Jarrett, 1991), имеющего важное значение в языковом и социально-эмоциональном развитии ребенка, также в обучении совместной деятельности детей и взрослых [1; 2].

К перечню наиболее важных и актуальных проблем когнитивной психологии на современном этапе развития можно отнести следующие: понимание оптимального когнитивного развития человека; нейропсихологическое моделирование познавательных процессов; программирование разных видов деятельности человека и процессов познания при помощи нейронных сетей, понимание механизмов восприятия, памяти, мышления, речи и других процессов при работе с новым материалом и в изменяющихся условиях жизни и деятельности, проблемы использования языка и речи в познании или когнитивной лингвистике и др.

Список использованной литературы

1. Миллер, Д. Когнитивная революция с исторической точки зрения / Д. Миллер // Вопросы психологии. – 2005. – Т. 6. – С. 104–109.
2. Фаликман, М. В. «Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта / М. В. Фаликман, М. Коул // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 4–18.
3. Саймон, Г. Науки об искусственном / Г. Саймон. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 240 с.
4. Fodor, J. The modularity of mind / J. Fodor. – Cambridge, MA : MIT Press, 1983. – 182 p.
5. Rumelhart, D. Notes on a schema for stories / D. Rumelhart // Representation and understanding / D.G. Bobrow, A. Collins (Eds.). – New York : Academic Press, 1975. – P. 211–236.

Д. Д. СЕВРЮКОВА

Республика Беларусь, Брест, Средняя школа № 3 г. Бреста

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ РЕБЕНКА

Семья – эта среда, в которой происходит полноценное формирование ребенка как личности. То что, что ребенок получит в первые годы жизни, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Семья играет важнейшую роль в общественном прогрессе, выполняя роль воспитателя и учителя. Она формирует у ребенка определенные правила и нормы поведения, ценности и закладывает основу для духовного и мировоззренческого развития.

Главной функцией семьи можно отметить влияние стиля воспитания на здоровье ребенка. Всемирная организация здравоохранения дает следующее определение понятия «здоровье». Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических недостатков. К критериям психологического здоровья ребенка можно отнести: способность ориентироваться на реальность, трезво оценивать ситуацию, без «ухода» в виртуальный мир; принимать себя и окружающих такими какие они есть; проявлять спонтанность, способность активно действовать под влиянием внутренних побуждений; уметь решать трудные ситуации конструктивно, не винить себя за ошибки; самодостаточность: уметь ставить цели и достигать их; заниматься самообразованием; общаться с интересными людьми, перенимать их опыт; адекватно воспринимать критику, в том числе негативную; учиться рассчитывать на свои силы, но, при необходимости, попросить и о помощи; воспитывать в себе силу воли; способность поддерживать близкие отношения с людьми; обладать чувством юмора, креативностью и уметь отстаивать свое мнение.

Говоря о семье как о факторе психологического здоровья необходимо отметить условия нормального психологического развития ребенка.

В семье ребенок учится любить и быть любимым, устанавливать доверительные отношения и развивать эмоциональную интеллектуальность. Семья дает ребенку ощущение безопасности и защиты. В ней он может проявлять свои эмоции и чувства, выражать себя и быть принятым таким, какой он есть. Взаимодействуя с родителями и близкими, ребенок учится доверять другим людям и строить глубокие связи.

Установленные семейные ценности и обычаи помогают ребенку развивать чувство уверенности в себе и своих способностях. Он видит, что его родители верят в него и поддерживают его, что он может добиваться успеха и преодолевать трудности. В семье ребенок учится ставить цели и стремиться к их достижению.

Взаимопонимание является основой здоровых отношений в семье. Родители учат ребенка уважать чужие мнения и чувства, слушать других и быть внимательным к их потребностям. Семейные обсуждения и разговоры помогают развивать навыки коммуникации и решать конфликты конструктивным образом.

Любовь является самым важным чувством, которое ребенок получает в семье. Она питает его эмоциональную и духовную сферу, помогает развивать эмпатию и заботу о других людях. Ребенок воспринимает себя любимым и ценным, что дает ему основу для развития здоровой самооценки и уверенности в себе.

Все эти чувства и навыки, полученные в семье, оказывают влияние на всю дальнейшую жизнь человека. Они помогают ему строить гармоничные отношения с другими людьми, быть успешным в работе и достигать личных целей. Поэтому так важно создать благоприятную семейную среду, где ребенок будет чувствовать себя любимым и поддержанным.

Важным аспектом в профилактике психологического здоровья ребенка следует отметить предотвращения появления болезненной неудовлетворенности в дошкольном возрасте.

Список использованной литературы

1 Андреева, А. Д. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков / А. Д. Андреева, Т. В. Вохмянина, А. П. Воронова, Н. И. Чуткина. – Москва : Академия, 1995. – 170 с.

2 Бобрышов, С. В. Конфликты в сфере семейных отношений : социально-психологический аспект : учебное пособие / С. В. Бобрышов, В. В. Ивакина. – Ставрополь : СГПИ, 2017. – 194 с.

А. О. СЕМЯННИКОВА

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПОДРОСТКОВОЕ ОДИНОЧЕСТВО: ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Несмотря на распространенность мнения о том, что одиночество чаще всего испытывают люди пожилого возраста, многие психологи (И.С. Кон, И.В. Дубровина, С.В. Кривцова) считают это переживание возрастным новообразованием – специфическим свойством, появляющимся впервые в подростковом возрасте в результате развития познавательной и эмоциональной сферы личности и перехода подростка на новый уровень самостоятельности. Причем большинство авторов подчеркивают двойственность характера переживания одиночества и его влияния на подростка: с одной стороны, оно обогащает внутренний мир, позволяя почувствовать уникальность своего существования, с другой – может привести к поведенческим отклонениям.

Характеризуя одиночества как психологическое состояние, следует сказать о том, что прежде всего оно связано с осознанием и переживанием человеком своей обособленности и отдельности от других людей. Болезненным переживание одиночества становится в том случае, если человек начинает воспринимать свою отделенность от других как отсутствие связей с людьми и миром, недостаток общения, внимания, любви, челове-

ского тепла. Подростки, переживающие такое одиночество, чувствуют себя оторванными от окружающих, испытывая при этом грусть, печаль, обиду, а иногда и страх. Как правило, они не удовлетворены своим общением со сверстниками, считают, что у них мало друзей или нет верного друга, любимого человека, который смог бы понять при необходимости помочь. Причем такие подростки не всегда сами активно ищут друзей или стремятся к общению.

Выделяют несколько групп факторов, способствующих возникновению одиночества в подростковом возрасте. Первая группа составляет личностные особенности подростка: застенчивость, заниженная самооценка, завышенные требования к себе или другим, нереалистичные ожидания и представления о любви, дружбе и общении.

Следующая группа это социальные факторы приводящие к одиночеству: неприятие подростка группой сверстников (социальное отторжение), разрыв дружеских отношений или отсутствие круга общения от близких друзей, что может быть следствием как личностных особенностей подростка, так и результатом влияния ситуативных причин: переезда на новое место жительства, смены школы, потери близкого друга и т.п.

Отдельная группа факторов, связанные с семьей подростка, в том числе с типом семейного воспитания. Дисгармоничные взаимоотношения в семье (частые конфликты, низкая культура общения, отсутствие уважения и доверия между членами семьи, физическое насилие) формируют представления о межличностных отношениях как непредсказуемых и опасных, которых лучше избегать. Отсутствие эмоциональной близости между ребенком и родителями (эмоциональное отторжение), недостаток родительского внимания и заботы о ребенке (гипоопека) не дают положительного опыта общения и мешают нормальному развитию коммуникативных навыков. Чрезмерные требования и контроль, отсутствие позитивного отношения к ребенку и признание его ценности как личности, недостаток эмоционального, физического и духовного контакта с родителями и значимыми взрослыми способствуют возникновению у ребенка восприятия себя как ненужного, «плохого» и недостойного любви и формируют у него представление о себе как неспособном и никчемном человеке. В этом случае подросток не верит ни в себя, ни в других, ни в то, что кому-то он нужен и интересен как личность. Замыкаясь в себе, такой подросток все больше уходит в свое одиночество. Вместе с тем чрезмерная забота и повышенное внимание (гиперопека), характерные для воспитания ребенка по типу «кумир семьи», способствуют развитию эгоцентризма, высокой требовательности к окружающим в сочетании с низким контролем собственного поведения. Как правило, подросток, имеющий такие черты характера, отвергается сверстниками.

В реалиях сегодняшней жизни подростки чаще останавливают свой выбор на сознательном одиночестве. Одиночество предоставляет им возможность уединения и пространство физической и эмоциональной свободы и независимости. Главная цель уединения - обрести свою сущность, побыть наедине с самим собой. Это лекарство от усталости, в котором остро нуждается взрослеющий организм.

Д. Э. СИНЮК

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

КОММУНИКАТИВНЫЕ УСТАНОВКИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Проблема аутизма в настоящее время более чем актуальна. С каждым годом во всем мире растет количество детей, имеющих нарушения аутистического спектра, и все они нуждаются в особой поддержке. Также в адресной социально-психологической поддержке нуждаются и педагоги, работающие с данной категорией детей. Ведь взаимодействие с детьми-аутистами требует от специалистов бескрайнего терпения, полной отдачи и профессионализма в высшей его степени.

Для определения коммуникативных установок педагогов, работающих с детьми, имеющими нарушения аутистического спектра, была использована методика В. В. Бойко. В исследовании принимали участие 23 педагога ГУО «Вспомогательная школа г. Бреста». Сбор эмпирических данных был осуществлен С. Э. Якубовской.

Установлено, что у 43 % респондентов присутствуют негативные коммуникативные установки, влияющие на повседневное взаимодействие с окружающими в быту, на работе и общественных местах. В то же время 57 % респондентов отличаются низким уровнем выраженности негативных установок или же полным их отсутствием. Опрошенных с высокой степенью выраженности негативных установок выявлено не было. Наличие негативных коммуникативных установок мешает выстраивать конструктивные отношения с окружающим миром самому носителю этих установок, а в случае наличия таких установок у педагога проблема заметно обостряется, так как расширяется спектр влияния установок. Теперь они не только не позволяют продуктивно общаться с окружающими носителю установок, он обучает коммуникации других и, соответственно, вместе с приобретенным им самим опытом передает как знание свои негативные установки. Дело в том, что основной целью педагога, взаимодействующего с аутичными детьми, является обучение этих детей умению эффективно

коммуницировать в группе, что педагог с негативной коммуникативной установкой сделать не в состоянии [1]. Таким образом, мы выяснили, что 43 % опрошенных характеризуются профнепригодностью к работе с аутичными детьми.

В замаскированной или косвенной форме суждения личности могут содержать недоброжелательность, настороженность в отношениях. Рассмотрев данные по шкале «завуалированная жестокость», мы выяснили, что лишь у незначительной части обследованных педагогов (8 %) завуалированная жестокость не выражена либо вовсе отсутствует, у большей части респондентов (66 %) она выражена умеренно. При этом более четверти опрошенных (26 %) набрали высокие баллы по данной шкале. Это свидетельствует о том, что их суждения содержат в себе в основном отрицательные выводы о людях и нежелание откликаться на их проблемы. Учитывая, что речь идет о завуалированной жестокости представителей профессии типа «Человек – человек», картина складывается ужасающая. Педагоги, набравшие высокие баллы по данной шкале, не просто не смогут обучить аутичного ребенка эффективно коммуницировать с социумом. Скорее всего, они не станут разбираться в особенностях конкретного ребенка, а применят к нему стереотипные схемы взаимодействия. Нежелание откликаться на проблемы в работе с детьми любых категорий абсолютно неприемлемо, тем более, при взаимодействии с аутичными детьми, когда проблемы могут возникать совершенно внезапно.

Данные, полученные по шкале «открытая жестокость», свидетельствуют о том, что оценки и переживания большинства респондентов (70 %) по поводу окружающих не носят негативный характер. Негативные оценки и переживания примерно четверти опрошенных педагогов (26 %) выражены умеренно. Не скрывают и не смягчают свои негативные оценки и переживания 4 % респондентов. Такое поведение педагога совершенно недопустимо, так как речь идет об обучении детей с особенностями психофизического развития, а они воспринимают этот мир немного иначе и, следовательно, к вопросу взаимодействия с такими детьми стоит подходить с особой деликатностью. Грубость и тем более открытая жестокость по отношению к любым детям, а особенно к детям с РАС неуместна ни в каком виде.

Мы выяснили, что обоснованный негативизм в суждениях о людях отсутствует либо не выражен у большинства педагогов (70 %). Так как в жизни примерно третьей части респондентов (30 %) происходили неприятные явления, доля негативизма в их установках практически неизбежна, но умеренно выражена. Нельзя не согласиться с тем, что иногда приобретенный негативный опыт помогает человеку понять, как именно он должен

действовать в определенной ситуации, чтобы вновь не повторить своих ошибок.

Однако даже обоснованный негативизм мешает работе педагога тем, что при общении с аутичными детьми шаблонные действия не всегда эффективны, так как поведение каждого ребенка уникально. Безусловно, когда педагог принимает определенную дисциплинарную меру по отношению к конкретному ребенку, являющуюся эффективной, такое поведение уместно, но зачастую педагог пытается применить точно такие же меры ко всем детям, имеющим схожие расстройства. Нельзя действовать шаблонно по отношению к детям, имеющим один диагноз, и поэтому необходимо минимизировать влияние даже обоснованного негативизма на характер взаимодействия педагога и ребенка.

Опираясь на данные, полученные по шкале «брюзжание», можно судить о том, что большая часть респондентов (66 %) не склонны делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с окружающими, однако примерно у трети опрошенных (30 %) обнаружена данная тенденция в поведении. Еще 4 % респондентов набрали высокий бал по данной шкале, что свидетельствует о ярко выраженной у них склонности делать необоснованные негативные обобщения в суждениях о людях.

Далее проанализируем коммуникативные установки педагогов по поводу негативного опыта общения. Такой опыт играет роль конденсатора, который удерживает постоянное высокое напряжение отрицательной энергии эмоций. Порой достаточно небольшого провоцирующего обстоятельства, чтобы такой опыт воспроизвелся в сознании и поведении личности и отразился на отношениях с людьми [2].

Исходя из полученных эмпирических данных, можно сделать вывод об отсутствии либо слабой выраженности негативного опыта у большей части респондентов (66 %). У 17 % педагогов негативный опыт взаимодействия выражен умеренно. Такое же количество опрошенных характеризуется наличием выраженного негативного опыта взаимодействия, вследствие которого были сформированы негативные установки, отрицательно влияющие на построение взаимоотношений с окружающими.

Обобщив данные настоящего эмпирического исследования, следует отметить, что педагоги, работающие с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, нуждаются в квалифицированной социально-психологической поддержке, направленной на осознание и преодоление собственных негативных коммуникативных установок, являющихся серьезными барьерами общения не только при взаимодействии с «особенными» детьми, но и с различными категориями людей.

Список использованной литературы

1. Либлинг, М. М. Организационные модели дошкольного образования и воспитания детей с аутизмом / М. М. Либлинг // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 5. – С. 23–28.
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.

Ю. С. СМЕРНОВА

Республика Беларусь, Минск, БГУ

МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНФЛИКТЕ

Проблема конфликтного взаимодействия представляет собой актуальную область междисциплинарных исследований. Особое внимание ей уделяется в психологических науках, где подавляющее большинство работ посвящены межличностным конфликтам [1, с. 118]. При этом категория «поведение (поведенческий)» входит в первые десять наиболее часто применяемых терминов в формулировках тем диссертационных исследований по психологии, посвященных проблематике конфликтов [1, с. 151]. Несмотря на интерес исследователей к поведению субъектов межличностных конфликтов, методический инструментарий, который психолог может использовать для измерения соответствующих переменных, нам представляется ограниченным. Не претендуя на полный обзор имеющихся методов и методик, рассмотрим некоторые из них.

Наиболее известной методикой диагностики поведения в конфликте является опросник Томаса-Килманна (ТКИ), который позволяет измерить выраженность пяти способов (стилей, тактик, стратегий) поведения в конфликте: конкуренция, сотрудничество, компромисс, приспособление и избегание. Несомненным преимуществом инструмента, помимо простоты использования, является возможность его применения в кросс-культурных исследованиях. Опросник переведен на разные языки и прошел апробацию в разных странах и культурах [2]. В исследованиях отечественных авторов применяется русскоязычная версия методики в адаптации Н.В. Гришиной.

Методика диагностики ведущего типа реагирования М.М. Кашапова и Т.Г. Киселевой позволяет измерить степень выраженности трех типов поведения в конфликте: агрессия, уход и оптимальное разрешение. М.М. Кашапов считает целесообразным объединить выделенные К. Томасом стратегии «приспособление», «сотрудничество» и «компромисс» в один тип в силу их содержательной близости и общей направленности на успешное разрешение конфликта [3, с. 41], что позволит более

четко определять специфику поведения его субъекта. Имеющийся у нас опыт применения методики в исследованиях межличностных конфликтов позволяет высоко оценить ее преимущества, включая простоту и удобство применения, а также диагностическую валидность, т.е. способность методики дифференцировать испытуемых по типу реагирования на конфликт. Авторы данной методики рассматривают тип реагирования как «совокупность вербальных и невербальных эмоциональных реакций, проявляющихся в конфликте и определяющих агрессивный способ поведения, уход или оптимальный способ разрешения конфликта» [3, с. 42]. Задачи дифференциации особенностей вербального и невербального поведения в конфликте требуют применения соответствующего инструментария, к характеристике которого мы и перейдем.

Опросник «Стратегии невербального поведения в конфликтно-напряженных ситуациях» Н.И. Леонова позволяет измерить степень выраженности партнерской, нейтрально-независимой, конфликтной или соперничающей, защитно-неуверенной и манипулятивной невербальных стратегий [4, с. 52–60]. Помимо простоты применения в качестве преимущества методики можно указать уникальность ее назначения. Она сфокусирована на измерении невербальных составляющих целостного поведения личности, несущих на себе его основные характеристики. Здесь нам представляется уместным назвать еще один метод изучения особенностей поведения в конфликте, который применяется намного реже в силу сложности реализации применительно к заявленной проблематике. Это метод наблюдения. Н.И. Леоновым была разработана карта наблюдения особенностей поведения в конфликтно-напряженной ситуации, базирующаяся на поуровневой системе анализа, которую составляют цель, действие и операции, реакции [4, с. 45–52]. Особенностью данной карты наблюдения является включение в нее вербальных и невербальных проявлений, что позволяет решать задачи как их дифференциации, так и комплексного изучения. В отличие от опросных методов, наблюдение позволяет зафиксировать характеристики собственно поведения, а не самооценки или представления респондентов о нем. Однако сложность и трудоемкость использования метода наблюдения негативно сказываются на его популярности.

Проективные методики также позволяют выявить особенности поведения личности в условиях конфликта. Так, в исследованиях межличностных конфликтов успешно применяются методика рисуночной фрустрации С. Розенцвейга и ее модификации, в частности, методика «Деловые ситуации» Н.Г. Хитровой [5].

Психосемантические методики также включены в арсенал средств исследования поведения конфликтующих, а точнее репрезентации этого поведения в их субъективном семантическом пространстве. Так, на основе

процедуры семантического дифференциала построена методика «Образ конфликтной ситуации» Н.И. Леонова, которую автор позиционирует в качестве идиографического способа исследования конфликтов и конфликтного поведения [4, с. 40-44], что является ее несомненным преимуществом.

К методикам экспресс-диагностики особенностей поведения участников конфликта можно отнести оценку стилей разрешения конфликта и эффективности их использования Дж.Г. Скотт, методики «Самооценка рационального поведения в конфликте», «Самооценка конструктивного поведения в конфликте», «Экспресс-диагностика поведенческого стиля в конфликтной ситуации» и др. [5; 6]. Такого рода инструментарий имеет ряд ограничений: отсутствие сведений о валидности и надежности данных методик, высокая вероятность социальной желательности ответов. Областью их использования, на наш взгляд, является не столько изучение конфликтов, сколько коррекционно-диагностическая работа, направленная на осознание субъектом особенностей собственного поведения в конфликте и повышение уровня конфликтной компетентности.

Проведенный нами обзор методов и методик не является полным. Так, он не включает опросники, предназначенные для измерения характера поведения в отдельных видах конфликтов, например, супружеских, детско-родительских, организационных, а также методики изучения переговорных стилей. Не уделили внимания мы и другим методам, которые наряду со стандартизированными опросниками и наблюдением могут использоваться в целях выявления особенностей поведения в конфликте: анкетный опрос и интервью, методы анализа содержания документов, в частности, контент-анализ, моделирование, эксперимент. Их применение в изучении конфликтного поведения может стать объектом отдельного рассмотрения.

Таким образом, стандартизированные опросники являются наиболее популярным и востребованным инструментарием в психологических исследованиях конфликтного поведения, что явно контрастирует с ограниченностью имеющегося набора валидных и надежных методик соответствующего назначения.

Список использованной литературы

1. Анцупов, А. Я. История отечественной конфликтологии. Указатель 1892 диссертаций / А. Я. Анцупов, С. П. Прошанов. – Москва : Проспект, 2021. – 352 с.
2. Kilmann Diagnostics [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://kilmanndiagnostics.com>. – Дата доступа : 13.02.2024.
3. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова. – Ярославль : ЯрГУ, 2012. – 428 с.

4. Леонов, Н. И. Психология конфликта: методы изучения конфликтов и конфликтного поведения / Н. И. Леонов. – Москва : Юрайт, 2022. – 264 с.

5. Емельянов, С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.

6. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 490 с.

Т. В. СОКОЛОВА

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОЦИУМЕ

Безопасность является одной из основных потребностей человека, без реализации которой невозможно полноценное развитие и самореализация личности. В современной педагогической науке появилось новое направление – педагогика безопасности, изучающая закономерности развития жизненного опыта безопасного существования (жизнедеятельности) человека. Данный опыт формируется в детском возрасте в условиях образовательных организаций, в частности, в начальной школе, когда происходит активное освоение мира, расширяется круг общения и взаимодействия, сфер деятельности, географии передвижения ребенка.

Формирование основ безопасной жизнедеятельности детей младшего школьного возраста в социуме является одной из важнейших задач образовательного процесса, который представляет целостную систему работы и организации жизнедеятельности детей в условиях образовательного учреждения и включает несколько направлений работы: организация просвещения обучающихся по правилам безопасного поведения, формирование умений и навыков безопасного поведения в процессе изучения практико-ориентированных курсов, организация внеурочной работы, создание безопасной образовательной среды, организация физкультурно-оздоровительной работы, сотрудничество с педагогом-психологом и с родителями, использование учителем методов и приемов работы, обеспечивающих деятельностный характер обучения безопасному поведению, психоэмоциональное благополучие каждого ребенка.

В школах Республики Беларусь в настоящее время уделяется большое внимание организации работы по формированию безопасной жизнедеятельности младших школьников в социуме посредством уроков без-

опасности и классных часов. Вместе с тем, необходимо проводить работу по формированию основ безопасности жизнедеятельности не только в школе, но и вне ее. Важна просветительская работа с родителями (законными представителями) по формированию единого подхода к формированию основ безопасного поведения младших школьников, привлечение родителей (законных представителей) к совместной работе по разработке безопасных маршрутов для детей из школы домой, проведению оздоровительных мероприятий, спортивных соревнований, ролевых игр, тренировочных занятий по оказанию первой помощи и т.п.

Ученые выделяют следующие этапы формирования основ безопасного поведения младших школьников: 1 этап – информационный, когда младшие школьники получают знания об опасностях, их преодолении и предотвращении; 2 этап – мотивационный, когда вырабатывается мотивация навыков безопасного поведения; 3 этап – тренировочный, предполагающий упражнения в применении навыков безопасного поведения.

В связи с этим особенности формирования основ безопасной жизнедеятельности детей младшего школьного возраста в социуме заключаются в следующем: необходимо учитывать возрастные особенности детей. Дети младшего школьного возраста еще не обладают достаточным жизненным опытом и знаниями, поэтому необходимо использовать доступные им формы и методы обучения; формирование основ безопасной жизнедеятельности должно быть систематическим и комплексным. Оно должно охватывать все аспекты безопасности, такие как физическая, психологическая, социальная и экологическая безопасность; формирование основ безопасной жизнедеятельности должно быть индивидуализировано. Каждый ребенок имеет свои особенности и потребности, поэтому необходимо учитывать их при формировании основ безопасной жизнедеятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил составить характеристику детей младшего школьного возраста, обладающих опытом безопасной жизнедеятельности в социуме:

– это ребенок, который мотивирован на охрану своих жизни и здоровья, а также окружающих его людей, общества в целом. Это ребенок, знающий свои возможности и верящий в собственные силы, выполняющий правила безопасного поведения в быту;

– знает: свое имя, фамилию, домашний адрес; предметы бытовой техники, инструменты, используемые дома (утюг, чайник, лампа, пылесос, мясорубка, терка (овощерезка), стиральная машина, ножницы, нож, иголки); их назначение и правила обращения с ними. Такой ребенок знает возможные травмирующие ситуации, опасные для здоровья и жизни, а также знает приемы оказания первой помощи при порезах, ссадинах и ушибах;

– умеет пользоваться с осторожностью: самостоятельно – столовыми приборами; с разрешения взрослых – иголкой, теркой, молотком, гвоздями; совместно со взрослыми – мясорубкой, утюгом и другими инструментами и бытовыми приборами (по усмотрению родителей); обращаться к взрослым в использовании пожароопасных предметов пользоваться телефоном (если родителей нет дома) для вызова пожарных. Милиции, скорой помощи, службы газа; оказать себе при необходимости первую помощь при порезах, ссадинах, ожогах, ушибах, а также обратиться за помощью; различать съедобные и несъедобные ягоды и грибы; проявлять осторожность при общении с незнакомыми животными; соблюдать правила дорожного движения; держаться на воде, плавать, правильно вести себя на воде; правильно вести себя на солнце; элементарно обезопасить себя от контакта с незнакомым человеком на улице; как себя вести при встрече с незнакомым животным в случае его атаки; оказать элементарную помощь самому себе и другому (промыть глаза, ранку, обработать ее, обратиться к взрослому за помощью).

Показатели развития детей младшего школьного возраста, отражающие его уровень сформированности культуры безопасности, могут быть следующими: знания ребенка о правилах безопасного поведения (об источниках возможной опасности, мерах предосторожности и способах преодоления угрозы); умения действовать в ситуациях контактов с потенциально опасными объектами окружающего мира; понимание ребенком необходимости соблюдения мер предосторожности и оценивание своих возможностей по преодолению опасности [1; 2].

Для формирования основ безопасной жизнедеятельности детей младшего школьного возраста в социуме используются различные формы, такие как:

1. Игровые: часто используется в образовательном процессе для привлечения внимания и активного участия детей. Может включать ролевые игры, настольные игры, интеллектуальные игры, конкурсы и т.д. Игры создают эмоционально-психологическую атмосферу, которая способствует запоминанию и пониманию правил безопасности;

2. Практические: предполагает проведение различных практических занятий в условиях, максимально приближенных к реальным. Например, ученики могут проводить эвакуационные учения, обучаться оказанию первой помощи или участвовать в специальных тренировках с инструкторами по безопасности;

3. Информационно-просветительские: включает презентации и дискуссии, нацеленные на ознакомление детей с основными принципами безопасной жизнедеятельности. Важным элементом является использование

наглядных материалов и визуальных средств обучения, которые помогают усвоить информацию наиболее эффективным способом;

4. Индивидуальные: специально разработанные индивидуальные программы могут быть использованы для работы с детьми, испытывающими трудности или имеющими особые потребности. Индивидуальный подход поможет максимально учесть индивидуальные особенности каждого ребенка и обеспечить оптимальные условия для его успешного обучения и развития.

Таким образом, формирование основ безопасной жизнедеятельности детей младшего школьного возраста в социуме является одной из важнейших задач образовательного процесса. Для ее решения необходимо учитывать возрастные особенности детей, использовать системный и комплексный подходы, а также индивидуальный подход к каждому ребенку.

Список использованной литературы

1. Белая, К. Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников, пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей / К. Ю. Белая – М. : Мозаика – Синтез М., 2011. – 64 с.

2. Волков, Б. С. Психология младшего школьника: Учебное пособие / Б. С. Волков. – М. : Академический проект; 2005. – 208 с.

Л. А. СУРДОВА

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы

ВОСПРИЯТИЕ СЕБЯ ЮНОШАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

Современные исследователи все чаще обращают внимание на «омоложение» проблемы одиночества. Если ранее считалось, что переживанию одиночества в большей степени подвержена пожилая часть населения, в связи с сокращением межличностных связей и прекращением трудовой деятельности, то на данный момент все чаще стали говорить о том, что это проблема юношества.

Но насколько это негативное чувство? Какое-то время назад одиночеству в большей степени придавали негативную окраску, его считали нежелательным состоянием, сравни отчуждению. Такой взгляд прослеживается в работах Рубинштейна, Ф.Шейвера и др. [1].

Однако в последнее время взгляды на одиночество изменились в пользу позитивного ресурса, который нуждается в культивировании. Примером такого подхода могут стать исследования, где уединение носит положительный аспект (Storr, 2005) [2].

Результаты исследований одиночества населения в рамках программы «Quality of Life in New Zealand's Largest Cities Survey 2004» показывают, что в 2004 году 18 % юных новозеландцев чувствовали себя одинокими в течение 12 месяцев, из которых 15% сказали «иногда», 2 % – «часто», 1 % – «всегда». Одиночество оказалось самым распространенным явлением в юношеской среде и в других странах, чему есть ряд доказательств. Исследования показывают, что в возрастной когорте 15–24-летних юношей – 21 % чувствуют себя одинокими «иногда», «часто» и «постоянно», среди 24–49-летних – 17 %, среди 50–64-летние – 15 % , среди 65-летних и старше – 19 % [3].

Эти же результаты подтверждаются крупнейшим исследованием ВВС об одиночестве, проведенном в 2018 году. Его участниками стали 55000 человек, а результаты говорят о том, что 40 % юношей в возрасте от 16 до 24 лет чувствуют себя одинокими или часто ощущают свое одиночество. В возрастном диапазоне 65–74 года, только 29 % процентов пожилых людей говорят о том, что для них одиночество также актуально.

В исследовании пытались выявить насколько это чувство является травматичным. Оказалось, что только 41 % опрошенных отметили, что одиночество иногда может нести положительный опыт, остальные же 59 % респондентов указали на то, что хотели бы переживать это чувство гораздо реже [4].

В связи с вышесказанным нами была предпринята попытка изучить особенности самовосприятия юношей, переживающих разный уровень одиночества.

Для изучения данной проблемы была отобрана гетерогенная выборка в размере 160 человек, которая состоит из 50 юношей и 110 девушек. Возраст респондентов: 17–18 и 20–21 год (1 и 4 курс).

Мы подсчитали общее количество характеристик, которые использовали юноши, переживающие одиночество, описывая себя. По количественному критерию мы получили 4751 характеристику, при этом среди них нами выявлено 481разнородное качество. При подсчете характеристик, которые приходятся на 1 курс факультета психологии, нами была получена 1286 характеристик, 259 из которых разнородны. Студенты 4 курса факультета психологии указали 1280 характеристик суммарно и 297 разнородных характеристик. Студенты 1 курса факультета математики и информатики указали 1074 характеристик, где 256 характеристик разнородны, а студенты 4 курса того же факультета вывели у себя 1111 характеристик суммарно и 295 разнородных характеристик.

106 респондентов из 160 показали низкий уровень субъективного переживания одиночества, что составило 66,3 % от общей выборки, 43 ре-

спондента показали средний уровень (26,9 %), 11 респондентов показали высокий уровень переживания одиночества (6,9 %).

Все разнородные характеристики, которые были получены нами, были сгруппированы в группы, согласно критерию классификации, предложенному Р. Бернсом. Затем мы проанализировали результаты восприятия себя юношами с *низким уровнем переживания одиночества*. Оказалось, что данная группа респондентов, характеризуя себя, используют качества, которые мы отнесли к «физическому Я». При этом они используют следующие характеристики: «красивый» и другие.

Вторую группу качеств, которые использовали юноши с низким уровнем одиночества, составили характеристики блока «социального Я»: «отзывчивость», «забота», «трудолюбие» и так далее.

Респонденты данной группы использовали в описании себя и качества, характеризующие их интеллектуальную сферу. В группы качеств, которые мы отнесли к «умственному Я» относятся такие характеристики как «ум», «мудрость», «рассудительность» и другие.

Четвертая группа качеств характеризует «эмоциональное Я» респондента с низким уровнем переживания одиночества: «доброта», «понимание», «хороший» и др.

Группа респондентов *со средним уровнем переживания одиночества* также выделили физические характеристики своего Я. Респондентами подчеркиваются качества – «милая», «красивая» «прекрасная» и др.

Вторая группа качеств, приписываемых себе респондентами со средним уровнем переживания одиночества, характеризует «умственное Я» юноши: «ум», «мудрость», «рассудительность» и др..

Третья группа характеристик описывает «социальное Я» респондента: «доброта», «трудолюбие», «отзывчивость» и другие. В то же время, следует отметить, что качества, описывающие «эмоциональное Я» респондента со средним уровнем переживания одиночества, используются ими очень редко.

Юноши с *высоким уровнем переживания одиночества* в первую очередь отмечают у себя качества, относящиеся к «умственному Я»: «рассудительность», «ум», «проницательность» и другие.

Нами установлено, что респонденты с высоким уровнем переживания одиночества в меньшей степени используют характеристики, описывающие их «физическое Я», «социальное Я», «эмоциональное Я».

Также было выявлено, что для респондентов всех трех групп с разным уровнем переживания одиночества «доброта» является самым значимым качеством их личности. Такое качество является фундаментом формирования моральных ценностей и может стать значимой частью личности для оценки своего поведения и поведения референтной группы.

Таким образом, можно сделать выводы, что респонденты гуманитарного и технического профиля с низким и средним уровнем переживания одиночества, описывая себя, в большей степени выделяют характеристики «физического Я». Респонденты-юноши с высоким уровнем переживания одиночества склонны характеризовать себя, используя, в первую очередь, качества, входящие в группу «умственное Я».

Список использованной литературы

1. Рубинстайн, К. Опыт одиночества / К. Рубинстайн, Ф. Шейвер. – М. : Прогресс, 1989. – С. 275–300.
2. Storr, A. Solitude : a return to the self / A. Storr. – New York : Free Press, 1988. – 216 с.
3. Ministry of Social Development [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://socialreport.ms.govt.nz/2006/social-connectedness/loneliss.html>. – Дата доступа: 08.02.2024.
4. BBC [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bbc.co.uk/programmes/articles/2yzhfv4DvqVp5nZyxBD8G23/who-feels-lonely-the-results-of-the-world-s-largest-loneliness-study>. – Дата доступа: 08.02.2024

И. А. ТАШЛИЕВА

Республика Беларусь, Брест

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ SOFT SKILLS СОТРУДНИКОВ В КОРПОРАТИВНОЙ СРЕДЕ

Оценка – это одна из функций управления персоналом, которая помогает компании оптимизировать процессы работы, улучшить коммуникацию, направить процесс обучения, выявить лучших сотрудников и сформировать развивающую позитивную культуру.

Итак, дадим определение основным терминам.

Soft skills – надпрофессиональные навыки, которые помогают решать жизненные задачи и работать с другими людьми. Данные навыки полезны в любых сферах, формируются в детстве и связаны с эмоциональным интеллектом.

Hard skills – узкие профессиональные навыки, которые нужны для решения конкретных задач в повседневной работе. Они формируются в процессе обучения и основаны на технических знаниях.

Ученые из Гарварда, Стэнфорда и Фонда Карнеги выяснили, что «гибкие навыки» – это 85 % успеха человека в профессии, жесткие составляют только 15 % [1].

В 2017 году Google провела внутреннее исследование, чтобы определить самые продуктивные команды внутри компании. Исследователи обнаружили, что их лучшими командами были смешанные группы сотрудников с сильными «гибкими навыками». Дальнейшие исследования показали, что на успех работы повлияли развитые навыки коммуникации, эмпатии и лидерства.

Вот несколько ключевых soft skills, которые оказывают значительное влияние на успех:

1. Коммуникация. Умение эффективно и четко общаться как устно, так и письменно играет важную роль в установлении доверительных отношений и понимании потребностей клиента. Сотрудники с развитыми навыками общения могут эффективно общаться с любой аудиторией, понимать и эффективно действовать в соответствии с инструкциями, а также объяснять сложные вопросы коллегам и клиентам.

2. Эмоциональный интеллект. Умение человека распознавать, понимать и управлять собственными эмоциями, а также его способность считывать, понимать и влиять на эмоции другого человека.

3. Самомотивация. Позитивный настрой и стремление хорошо работать без постоянного контроля со стороны работодателя - жизненно важный гибкий навык для любого сотрудника.

4. Способность решать проблемы. Умение помогать клиентам разрешать конфликты и находить компромиссы является важным навыком. Решение проблем требует не только аналитических, творческих и критических навыков, но и особого мышления; те, кто может подойти к проблеме с хладнокровием и уравновешенностью, часто найдут решение более эффективно, чем те, кто на это не способен.

5. Адаптивность. Способность быстро приспосабливаться к изменяющимся ситуациям. Работодатели ищут сотрудников, которые могут проявить готовность и оптимизм и которые воспринимают перемены позитивно.

6. Управление временем и стрессом. Эффективное управление временем, умение справляться со стрессом и поддерживать эмоциональное равновесие являются важными для специалистов помогающих профессий. Работодатели ценят кандидатов, которые демонстрируют решительный настрой, способность ясно мыслить, а также способность эффективно работать в ситуации стресса.

7. Ответственность. Это означает принятие ответственности не только за свои личные цели, но и за более широкие цели компании [2].

С целью оценки soft skills часто используют количественные методы, такие как тестирование. В противоположность количественным выделяют качественные методы исследований, которые являются неформализован-

ными и нацелены на получение информации путем глубинного исследования небольшого по объему материала. Одним из наиболее часто применяемых методов является интервью.

На основе различных параметров принято выделять несколько видов интервью.

Биографическое интервью сосредоточено на прошлой трудовой деятельности кандидата. При его проведении исходят из того, что поведение в прошлом является индикатором поведения в будущем.

Поведенческое интервью содержит структурированный перечень вопросов, разработанных относительно опыта или способностей в определенных областях или применительно к критериям, связанным с работой.

Ситуационное интервью основано на построении определенных ситуаций и предложении оцениваемому сотруднику описать модель своего поведения или выхода из данной ситуации. В процессе оценки сотрудник старается дать социально-желательные ответы, то есть те, которые он считает социально верными. В ходе интервью появляется возможность оценить, насколько данные представления соответствуют ценностям организации, принятым моделям поведения, а также той работе, которую выполняет сотрудник.

Проективное интервью основано на особом построении вопросов таким образом, что они предлагают сотруднику/кандидату оценить не себя, а людей вообще или какого-то персонажа.

Существуют методы, содержащие признаки как качественных, так и количественных методов. Прежде всего, это относится к бизнес-кейсам. Бизнес-кейс – это всестороннее описание ситуации, в которой когда-то оказалась реальная компания, организация [3].

После проведения оценки персонала заинтересованная сторона получает:

1. Подробный портрет каждого сотрудника или собственный профессиональный портрет: уровень знаний, навыков, личные качества, сильные и слабые стороны, возможности, угрозы.
2. Описание перспектив сотрудников с предложениями по развитию компетенций, или самостоятельное определение перспектив работы в организации.
3. План обучения в соответствии с личными целями и целями организации.
4. Карту мотиваторов на каждого сотрудника с понятными инструментами управления.
5. Рекомендации по разработке карты развития в профессии.

Результаты оценки можно использовать для коррекции собственных компетенций, корпоративной культуры, определения обучающих про-

грамм и мотивационных мероприятий. Это, в свою очередь, позволяет улучшить общую производительность и психологический климат в коллективе.

Список использованной литературы:

1. Миронова, П. В. Сущностно-содержательная характеристика понятия «надпрофессиональные навыки» / П. В. Миронова // Современные научные исследования: достижения и инновации : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Маркер, 2020. – С. 153–159.

2. Голованова, А. Л., Вержбицкая П. И. Soft skills будущих педагогов / А. Л. Голованова, П. И. Вержбицкая // Национальные тенденции в современном образовании : сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф. – Омск : Риф, 2020. – С. 89–93.

3. Панкова, Т. Н. Качества современного профессионального мобильного специалиста в поле понятий «soft skills» и «hard skills» / Т. Н. Панкова, Ю. Р. Лифенко // Наука сегодня: вызовы и решения: материалы междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. 2018. М. : Сифос, 2012. – С. 103–104.

Т. В. ТРОФИМОВА

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ

Семейные ценности играют важную роль в формировании психологического здоровья личности. Семья является первым и наиболее значимым социальным окружением, в котором человек растет и развивается. Такие ценностные установки, как любовь, уважение, поддержка, доверие, искренность, терпимость, сплоченность, играют ключевую роль в формировании личности и помогают укреплению психологического здоровья. Отношения в семье, построенные на доверии и уважении развивают, способность к сотрудничеству и конструктивному решению конфликтов.

Семейные ценности – культивируемая в обществе совокупность представлений о семье, влияющая на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия [3]. Они складываются из общечеловеческих ценностей, к которым относятся: жизнь, здоровье, мир, время, свобода личности, ее честь, личное достоинство, роскошь общения с другими людьми, опыт человечества, истина, добро, красота, справедливость, благородство и др. Ценности влияют на поведение человека в семье, а семья служит способом реализации семейных ценностей [4].

Психологическое здоровье – оптимальное функционирование всех психических структур, необходимых для текущей жизнедеятельности. Психологическое здоровье – это не только душевное, но еще и личностное здоровье. Это состояние, когда душевное здоровье сочетается с личностным. Психологически здоровый человек разумен, открыт к сотрудничеству, защищен от ударов жизни и вооружен необходимым инструментарием, чтобы справляться с жизненными вызовами [2].

Понятие психологического здоровья включает в себя:

- полноценное функционирование и развитие человека в процессе его жизнедеятельности при условии адекватного выполнения им своих возрастных, социальных и культурных ролей, обеспечивающего возможность непрерывного развития человека в течение всей его жизни;

- неразделимость и необходимость полноценного функционирования телесного и психического развития человека;

- гармония между различными составляющими самого человека – эмоциональными и интеллектуальными, телесными и психическими и т.п.;

- гармония между человеком и окружающими, природой, космосом;

- совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение жизненной задачи;

- саморегулируемость личности, т. е. возможность адекватного приспособления как к благоприятным, так и к неблагоприятным условиям, воздействиям;

- развитие этической системы личности, духовности, его ориентация на абсолютные ценности: Истину, Красоту, Добро.

Соответственно можно говорить о том, что психологическое здоровье представляет собой жизненную задачу, которую можно рассматривать как то, что необходимо сделать для окружающих конкретному человеку с его способностями и возможностями [5, с. 4–5].

Семейные ценности, когда они поддерживают здоровые отношения, эмоциональную поддержку и понимание, могут создать благоприятную среду для психологического здоровья личности.

Приведем примеры позитивного влияния семейных ценностей на психологическое благополучие:

- 1) эмоциональная поддержка. Семейные ценности создают атмосферу поддержки и понимания, что помогает личности чувствовать себя в безопасности и защищенности. Семейная среда, где ценятся чувства и эмоции каждого члена семьи, способствует укреплению самооценки личности, эмоциональной стабильности, безопасности и уверенности. Поддержка, понимание и уважение со стороны близких помогают справиться с трудностями, что благоприятно сказывается на психическом здоровье;

2) социальная адаптация. Через принятие и освоение семейных ценностей личность учится взаимодействовать с другими людьми, развивает навыки уважения и толерантности. Это помогает ей успешно адаптироваться к общественным нормам и ценностям;

3) ориентир в жизни. Семейные ценности могут служить ориентиром в принятии жизненных решений, определении целей и путей достижения успеха. Личность, придерживающаяся семейных ценностей, чаще всего имеет четкое представление о своих приоритетах и жизненных принципах;

4) поддержка индивидуальности. Семьи, где ценится уникальность и индивидуальность каждого, способствуют формированию здорового самоуважения и самооценки личности. В такой среде индивидуум чувствует себя принятым и уважаемым таким, какой он есть, что способствует психическому равновесию;

5) установление границ. Здоровые семейные ценности помогают устанавливать четкие границы и правила взаимодействия, что способствует формированию чувства безопасности и предсказуемости для каждого члена семьи. Это помогает личности развивать навыки общения и умение устанавливать здоровые границы в отношениях;

6) обучение ценностям и навыкам. Семейная среда является местом, где передаются и укрепляются ценности, которые способствуют развитию здоровых отношений, уважения к окружающим и толерантности. Это помогает личности развивать навыки межличностного общения и конструктивного решения конфликтов [1, с. 6].

Семейные ценности оказывают влияние на формирование мировоззрения и ценностных установок личности. Человек, выросший в семье, где ценятся доброта, честность, трудолюбие, обычно руководствуется этими ценностями в своей личной жизни и отношениях с окружающими. Такие люди чаще проявляют сочувствие, уважение к другим, стремление к самосовершенствованию и развитию.

Семейные ценности могут служить ориентиром в принятии важных жизненных решений и построении целостной жизненной философии. Личность, которая чтит свои семейные традиции, может лучше понимать свои потребности, цели и жизненное направление. Это способствует формированию самоидентичности, укреплению самосознания и уверенности в своих собственных ценностях.

Таким образом, семейные ценности играют важную роль в формировании психологического здоровья личности, определяя ее ценностные ориентации, отношения с окружающими и способность противостоять жизненным вызовам. Под влиянием семейных ценностей личность получает поддержку, уверенность и понимание, что способствует ее эмоциональной стабильности и удовлетворенности жизнью. Кроме того, закрепленные в

семейных ценностях навыки общения, конструктивного решения конфликтов, сотрудничества и эмоциональной поддержки помогают личности развивать здоровые отношения с другими людьми, что важно для ее психологического благополучия.

Список использованной литературы

1. Лаптенюк, А. С. Нравственная культура личности: условия формирования / А. С. Лаптенюк. – Минск : НИО, 2001. – 180 с.
2. Психологическое здоровье [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://psychologos.ru/articles/view/psihologicheskoe-zdorove> – Дата доступа 15.03.2024.
3. Семейные ценности [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Семейные_ценности – Дата доступа 14.03.2024.
4. Семейные ценности как объект социально-философского анализа [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynye-tsennosti>. – Дата доступа 14.03.2024.
5. Торохтий, В. С. Психологическое здоровье семьи / В. С. Торохтий. – СПб. : КАРО, 2009. – 160 с.

В. А. ХРИПТОВИЧ

Республика Беларусь, Минск, РИВШ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ

Среди интегративных личностных образований, способствующих формированию компетентности, выделяется психологическое благополучие. В то же время, при успешном развитии необходимых компетенций и навыков, психологическое благополучие как способность сохранять благополучие, быть удовлетворенным собственной жизнью может стать результатом успешной социализации личности.

В основу понятия психологического благополучия заложен принцип постоянной активности самого субъекта: невозможно быть одновременно пассивным и благополучным. Психологическое благополучие есть переживание удовлетворенности собственной жизнью как результата позитивного функционирования, достигнутого посредством личностного развития.

О.А. Идобаева указывает, что индивидуально-типологические особенности личности, соответствующие возрасту психологические новообразования и ведущий тип деятельности, механизмы психологической защиты, адаптационный ресурс, опосредованные социальной ситуацией развития и образующие различные варианты взаимосвязей, интегративно

будут проявляться как психологическое благополучие/неблагополучие личности [1].

За время пандемии с психологическим неблагополучием столкнулись 74 % из 32 тысяч опрошенных студентов. Они испытывали высокий уровень стресса и тревожности, чувство одиночества, трудности с концентрацией внимания. Исследователи установили, что сложнее справляться со стрессом было студентам из семей с низким социально-экономическим статусом, тем, кто живет в общежитии, а также будущим медикам. Уязвимой группой часто становятся первокурсники, 26,5 % которых имеют сложности в общении со сверстниками, а 20,9 % сталкиваются с эмоциональными проблемами. Только четверть белорусских студентов имеют высокие показатели психологического благополучия, – показано в работе Г.А. Фофановой. Некоторые показатели психологического благополучия («автономия» и «управление окружением») у студентов первого курса значимо ниже, чем у старшекурсников; другие («позитивные отношения с окружением») у юношей значимо ниже, чем у девушек [2]. Если высокий уровень психологического благополучия отмечен у 20 % первокурсников (средний у 50 %, низкий у 30 %), то на завершающем этапе обучения высокий уровень психологического благополучия отмечается у 50 % студентов (средний у 40 %, низкий у 10 %) [3].

По данным Е.Ю. Григоренко, девушки-студентки ощущают себя более психологически благополучными, чем юноши. Свое психологическое благополучие студенты связывают с такими факторами, как «личностный рост» и «позитивные отношения с окружающими» [4].

Результаты исследования О.М. Исаевой свидетельствуют о том, что молодые люди, характеризующиеся позитивным восприятием перспектив в будущем, ориентацией на крепкую семью и получение хорошего образования, доверительным отношением и принятием современных технологий, следованием мировым трендам экологической и гуманистической направленности, имеют более высокие значения общего благополучия и его компонентов по сравнению с теми, для кого приоритетна ориентация на повышение материального достатка и власти над другими людьми, характерны пессимистичное отношение к будущему, неудовлетворенность материальным положением, низкое доверие современным технологиям [5].

Изучение связи образа мышления с благополучием, проведенное М.Р. Хачатуровой и коллегами, показало, что благополучие коррелирует с мышлением, ориентированным на рост, а неблагополучие – с фиксированным мышлением [6]. Способность планировать, отслеживать и контролировать процесс учебной деятельности (метакогнитивная включенность), направленность на внешний мир (экстраверсия) и более высокая

степень организованности (осознанность) оказывают положительное влияние на уровень субъективного благополучия [7]. В работе Т.С. Пилишвили констатируется связь психологического благополучия с осознанностью и смыслом жизни, жизнестойкостью как личностным ресурсом при противостоянии стрессу, эргичностью и социальным темпом, самоэффективностью, депрессией, влиянием классической музыки, йоги и медитации, оптимизмом, застенчивостью, психологической уязвимостью, самостоятельностью, самоактуализацией [8]. Уровень психологического благополучия в условиях дистанционного обучения у будущих педагогов существенно различается в зависимости от того, насколько выражена самоорганизация деятельности. У студентов-педагогов с высоким уровнем самоорганизации отмечается более высокий уровень психологического благополучия [9].

Буллинг в детстве может способствовать нарушениям здоровья и сложностям с социализацией в дальнейшем. Неблагополучный школьный опыт «догоняет» выросших школьников в студенчестве – те, кто характеризуют школьную атмосферу негативно, демонстрируют более низкий уровень аутентичной жизни и в тенденции более высокий уровень самоотчуждения и депрессии [10].

Исследование А.А. Герасимовой, выборку которого составили девушки, выявило: ставшее для многих более плотным общение с семьей в период изоляции могло быть и фактором риска, и фактором-протектором. Если до периода изоляции взаимодействие с членами семьи уже имело негативный характер, то изоляция усилила и обострила имевшиеся проблемы. Как следствие, в таком случае наблюдалось снижение уровня различных аспектов психологического благополучия и увеличение уровня проблемного использования интернета как компенсаторной практики. В случае если до изоляции общение с близкими носило скорее ресурсный характер, то в период изоляции оно стало дополнительной поддержкой, защищающей от чувства одиночества и повышающей уровень психологического благополучия [11].

В исследовании Т.Е. Черчес и Т.А. Колос было выявлено, что 67,5 % студентов-психологов обладают средним уровнем психологического благополучия, а высокий уровень благополучия характерен лишь для 5 % испытуемых. Наибольший процент испытуемых с низким уровнем психологического благополучия (54,5 %) относится к группе студентов с преждевременной профессиональной идентичностью. Выявлена статистически значимая взаимосвязь между эмоциональным отношением к получаемой профессии и психологическим благополучием личности [12].

Я.И. Павлоцкая установила, что личность с низким уровнем психологического благополучия не имеет опыта позитивных близких отношений со значимым другим, что определяет потребность в нахождении других ресурсов, одним из которых со временем может стать ощущение компетентности в управлении окружающей средой. Респондентам с высоким уровнем благополучия свойственна стрессоустойчивость, социальная адаптированность с учетом сохранения собственной позиции [13].

Факторизация индикаторов психологического благополучия студентов позволила А.Г. Самохваловой выявить взаимосвязь благополучия с мотивационно-потребностными показателями, к которым субъект стремится как к образу желаемого благополучного будущего (благополучие как цель); с достижением целей (благополучие как деятельность); контролем и саморегуляцией, что отражает высокую ориентированность субъекта на строгое соответствие его деятельности социальным нормам (благополучие как контроль), сконцентрированностью на себе, ценностью своей индивидуальности, независимости, определением личных границ (благополучие как автономность) [14].

Одной из основных задач современной системы образования выступает создание условий для позитивного развития обучающихся в динамичном и непредсказуемом мире. Знание факторов, влияющих на психологическое благополучие студентов, позволит педагогам и работникам университетов создать психологически безопасную образовательную среду, которая выступит оптимальным условием для сохранения и укрепления психологического благополучия студентов.

Список использованной литературы

1. Идобаева, О. А. Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.07 / О. А. Идобаева. – М., 2013. – 389 л.
2. Фофанова, Г. А. Психологическое благополучие студентов Беларуси / Г. А. Фофанова // Психология образования: современный вектор развития. – Екатеринбург : Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина. – 2020. – С. 277–293.
3. Липская, Т. А. Особенности психологического благополучия студентов на начальном и завершающем этапах обучения / Т. А. Липская // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-3. – С. 270–274.
4. Григоренко, Е. Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы / Е. Ю. Григоренко // Проблемы развития территории. – 2009. – № 2 (48). – С. 98–105.

5. Исаева, О. М. Факторы психологического благополучия российской молодежи / О. М. Исаева, А. Ю. Акимова, Е. Н. Волкова // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 4. – С. 24–35.

6. Хачатурова, М. Р. Образ мышления и субъективное благополучие обучающихся в период «становящейся взрослости» / М. Р. Хачатурова, В. Г. Ерофеева, В. А. Бардадымов // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 1. – С. 121–135.

7. Бохан, Т. Г. Особенности субъективного благополучия студентов в условиях образовательной миграции / Т. Г. Бохан [и др.] // Социальная психология и общество. – 2021. – Т. 12. – № 1. – С. 59–76.

8. Пилишвили, Т. С. Психологическое благополучие и ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов / Т. С. Пилишвили, А. И. Савушкина [и др.] // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 4. – С. 126–156.

9. Волосникова, Л. М. Самоорганизация студентов-педагогов как детерминанта благополучия в условиях дистанционного обучения / Л. М. Волосникова, Г. В. Кухтерина, Ж. Ю. Брук // Вестник Вятского государственного университета. – 2022. – № 3(145). – С. 148–154.

10. Бочавер, А. А. Школьный опыт буллинга и актуальное благополучие у студентов / А. А. Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 2. – С. 17–27.

11. Герасимова, А. А. Стратегии совладания, психологическое благополучие и проблемное использование интернета в период пандемии / А. А. Герасимова, А. Б. Холмогорова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 6. – С. 31–40.

12. Черчес, Т. Е. Психологическое благополучие студентов-психологов с различным уровнем профессиональной идентичности / Т. Е. Черчес, Т. А. Колас // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика: материалы II Международной научно-практической конференции. – Красноярск : Издательство Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева», 2019. – С. 53–55.

13. Павлоцкая, Я. И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности: монография / Я. И. Павлоцкая. – Волгоград : Издательство ВИУ, 2016. – 168 с.

14. Самохвалова, А. Г. Особенности психологического благополучия русских и армянских студентов / А. Г. Самохвалова [и др.] // Социальная психология и общество. – 2022. – Т. 13. – № 2. – С. 123–143.

Н. Н. ЧАЙЧИЦ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Вопрос реабилитации больных алкоголизмом все чаще сдвигается из медико-биологической в социально-психологическую область, что актуализирует проблему ключевых различий в личности здоровых и зависимых людей, так как опора на эти данные позволяет выстраивать эффективные реабилитационные программы. Анализ проблемы в социологии и психологии направлен на исследование социально-психологических и личностных причин употребления алкоголя, исследуются потребностно-мотивационная сфера лиц, страдающих алкогольной зависимостью (Э.Е. Бехтель, М.Ф. Тимофеев, Е.М. Крупицкий), эмоционально-волевая (Ц.П. Короленко, И.М. Пятницкая, И.В. Литвиненко), особенности их самосознания и самоконтроля (И.С. Павлов, О.Т. Смирнов).

Поэтому целью настоящего эмпирического исследования выступило определение индивидуально-психологических особенностей лиц с алкогольной зависимостью. В исследовании приняли участие 25 мужчин и женщин, посещающих группы «Анонимные алкоголики» и находящихся в стадии стойкой ремиссии и 25 человек, которые находятся на излечении в УЗ «БОНД». Изучение осуществлялось посредством батареи диагностических методик.

1. Тест «Самооценка силы воли» Н.Н. Обозова. В целом по всей группе испытуемых лиц с алкогольной зависимостью установлено, что четверть испытуемых характеризуются слабой силой воли, половина – средней и еще четверть – большой силой воли, что показывает, что сила воли у лиц с алкогольной зависимостью присутствует на достаточном уровне. Высокая сила воли во многих случаях может усугублять состояние больного, и сама по себе не может помочь человеку бросить пить, то есть сила воли в отказе от алкогольной зависимости не является определяющим фактором.

2. Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана. Почти треть лиц с алкогольной зависимостью имеют мотивационную направленность на неудачу: 10 % обнаруживают тенденцию к мотивации на неудачу и у 20 % эта мотивация является выраженной. При таком типе мотивации вся деятельность человека направлена на то, чтобы избежать срыва, осуждения, наказания, неудачи. Человек стремится только к одному – избежать ситуаций, в которых он может быть порицаем, он замыкается, перестает вести нормальный образ жизни. Такие особенности мотивационной сферы постепенно формируют тревожность, низкую уверенность в

своих силах, низкую самооценку. Ситуативная тревожность у таких людей выражена очень сильно.

Более чем у половины испытуемых выявлена направленность на успех: у 20 % есть тенденция к мотивации на успех и у 36 % такая мотивация сформирована. Мотивация на успех относится к позитивной мотивации. Такие люди, как правило, уверены в себе, уверены в своих силах, они активны и инициативны, могут быть целеустремленными. Мотивация на успех – не редкое явление среди лиц с алкогольной зависимостью. Алкоголь постепенно уничтожает у человека способность к адекватной самооценке и здоровой критике.

3. Тест определения самооценки М. Соренсен. Среди испытуемых лиц с алкогольной зависимостью преобладает низкая самооценка. У 14 % испытуемых обнаружена немного пониженная, но в целом нормальная самооценка. У 20 % испытуемых лиц с алкогольной зависимостью самооценка умеренно пониженная. А у большей части всех испытуемых (66 %) самооценка сильно понижена. Такие результаты характерны для лиц с алкогольной зависимостью, имеющих длительный стаж употребления алкоголя. Многолетнее употребление алкоголя и неудачи в попытках перестать пить постепенно формируют у алкоголиков низкую самооценку.

4. Методика «Диагностика враждебности» (шкала Кука – Медлей). Высокого уровня цинизма среди испытуемых не выявлено. Только чуть более чем у четверти испытуемых выявлена тенденция к высокому уровню цинизма. Почти у половины испытуемых диагностирована тенденция к низкому уровню, у четверти – низкий уровень.

Следовательно, лица с алкогольной зависимостью, принявшие участие в настоящем исследовании, не обладают высоким и даже повышенным уровнем цинизма. У трех четвертей группы диагностирован низкий или пониженный уровень цинизма. Это говорит о том, что лица с алкогольной зависимостью, вопреки распространенному стереотипу, не всегда отличаются повышенным уровнем цинизма, не обязательно склонны игнорировать морально-этические устои общества, правила поведения. Люди с алкогольной зависимостью, напротив, в большинстве случаев понимают, что многие обладают развитыми компетенциями в тех или иных сферах деятельности, могут совершать бескорыстные поступки.

Лица с алкогольной зависимостью практически поровну распределяются между склонностью к пониженному и повышенному уровню агрессивности, при том, что крайние уровни (низкий и высокий) не выражены. Следовательно, лица с алкогольной зависимостью имеют средний уровень агрессивности, который может иметь тенденцию как к повышению, так и к понижению.

Мужчины и женщины, принявшие участие в исследовании, не обладают выраженной склонностью к агрессивному устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует их ожиданиям и желаниям. Они в умеренной степени склонны к созданию конфликтных ситуаций, могут проявлять реакции в виде гнева, раздражения, но эти реакции редко достигают реализации угроз или стремлением к применению физической силы. Две трети участников исследования, страдающих алкогольной зависимостью, имеют пониженный уровень враждебности, чуть менее пятой части – обнаруживают тенденцию к низкому уровню, и столько же – тенденцию к высокому уровню. Высокого уровня враждебности не выявлено ни у одного участника.

Следовательно, большинство лиц с алкогольной зависимостью не склонны испытывать чрезмерно негативные эмоции по отношению к окружающим, не склонны проявлять открыто чувства разочарования, раздражения, гнева, неприязни, злости. Также большинство таких людей не имеют привычки давать резкие отрицательные оценки личностных качеств окружающих.

5. Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний (В.А. Жмуров). В группе лиц с алкогольной зависимостью, принявших участие в исследовании, не диагностировано ни одного испытуемого с выраженной депрессией. Более, чем у двух третей испытуемых с алкогольной зависимостью обнаружены признаки депрессии – от легкой до выраженной. Алкоголизму часто сопутствуют такие симптомы, как тревожность, меланхолия, внутреннее смятение, слезливость, плаксивость. Это одно из последствий употребления спиртных напитков – так называемая посталкогольная депрессия или, как ее еще называют, эмоциональное похмелье.

Выраженные депрессивные состояния при алкоголизме достаточно опасны. В группе испытуемых, принявших участие в исследовании, таких лиц выявлено только 8 %. У этих испытуемых выявлена выраженная, но не глубокая депрессия, что объясняется тем, что данные лица находятся в течение значительного периода на излечении в УЗ «БОНД».

В итоге корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) выявлен ряд статистически значимых связей. Обнаружена прямая зависимость между силой воли и мотивационной направленностью лиц с алкогольной зависимостью ($r_s = 0.412$).

Установлены обратные корреляционные связи: 1) между силой воли и депрессивностью ($r_s = -0.701$); 2) между мотивационной направленностью и депрессивностью ($r_s = -0.341$); 3) между мотивационной направленностью и самооценкой ($r_s = -0.345$); 4) между самооценкой и цинизмом ($r_s = -0.409$); между самооценкой и агрессивностью ($r_s = -0.415$); между самооценкой и враждебностью ($r_s = -0.3$); 5) между депрессивностью и цинизмом ($r_s = -0.349$).

Таким образом, сила воли лиц с алкогольной зависимостью и мотивация на успех способствуют понижению уровня депрессивности. Между собой эти личностные особенности связаны прямой статистически значимой зависимостью, усиливают друг друга; самооценка, вызывает снижение проявлений враждебности у лиц с алкогольной зависимостью; повышение проявлений цинизма у лиц с алкогольной зависимостью позволяет снизить уровень депрессивных состояний и выступает в качестве защитного механизма.

О.В. ЧУМАКОВА

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ И СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, ПОСТРАДАВШИХ ОТ ПРЕСТУПЛЕНИЙ ПРОТИВ ПОЛОВОЙ НЕПРИКОСНОВЕННОСТИ

Одним из основополагающих критериев, по которым можно судить о здоровье общества, о его способности к развитию и совершенствованию, является отношение к детям, поскольку дети одновременно являются и самой незащищенной частью общества, и залогом его будущего. В связи с этим, защита прав и законных интересов несовершеннолетних, охрана их жизни и здоровья является одними из основных приоритетов государства. Насилие над детьми — не теряющая актуальности и латентности трагедия, жертвами которой становятся далеко не один десяток мальчиков и девочек, юношей и девушек. Сексуальное насилие, совершаемое по отношению к ребенку, по своим последствиям можно отнести к тяжелым психологическим травмам.

Ребенок, пострадавший от сексуального насилия, может длительное время находиться в состоянии посттравматического стресса (ПТС), особенно если он не проходил восстановительного лечения или психологической реабилитации.

Столкнувшись с жестокостью или став ее свидетелем, ребенок хочет, чтобы его поняли, приняли, говорили с ним о произошедшем как можно мягче и ненавязчивее. Сопровождение ребенка, ставшего жертвой или свидетелем преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы, тяжких и особо тяжких преступлений, предполагает проведение дружественного опроса, медицинского (клинического) осмотра, медицинской судебной экспертизы и оказание комплексной реабилитационной помощи. Психологическое сопровождение расследования преступлений с участием несовершеннолетних потерпевших предполагает:

1) оказание с применением методов прикладной психологии практической помощи следователю при проведении следственных и иных процессуальных действий с целью получения значимой информации от несовершеннолетних;

2) оказание психологической поддержки и психологической помощи несовершеннолетним для минимизации негативных психологических последствий насилия над ними в результате преступных действий, а также их участия в уголовном судопроизводстве.

Механизм привлечения педагога-психолога для участия в уголовном процессе определен Положением о порядке привлечения педагога-психолога для участия в уголовном процессе (утверждено постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 24 октября 2001 г. № 1533). Педагог-психолог может быть привлечен в любое время суток для участия в уголовном процессе согласно утвержденному графику.

Специалистам, работающим с детьми, следует учитывать, что ребенок может не осознавать факта насилия в силу своего возраста или других причин. Чрезвычайно важно понимать, что даже в том случае, когда дети осознают значение производимых с ними действий, они все равно не обладают достаточным опытом, чтобы предвидеть все последствия таких действий для своего психического или физического здоровья. При общении с потерпевшим несовершеннолетним необходимо снизить уровень его травматизации, ослабить симптомы негативного воздействия, по возможности восстановить уровень функциональной и психологической активности ребенка. Дети часто бывают единственными источниками информации о совершенных в отношении их преступлениях. Специалистам, работающим с детьми, важно учитывать, что ребенок может не осознавать факта противоправных действий (насилие и иные действия сексуального характера).

Нарушения психики, возникающие вследствие насилия, затрагивают все уровни функционирования ребенка: познавательную сферу, аппетит и сон, возникает множество соматических жалоб, наблюдаются стойкие изменения личности, которые препятствуют самореализации ребенка в будущем и вызывают нарушения поведения – раннюю алкоголизацию, наркотизацию, произвольное воспроизведение травматических действий в поведении, аутоагрессивное поведение (самоистязания, суицид и пр.). Деструкции подвергается физическое здоровье ребенка, нарушается функционирование высших психических функций, искажается система самооценки и мотивационно-смысловая сфера личности. При любом взаимодействии с ребенком, специалисты должны относиться к ребенку с заботой, чуткостью, безоценочностью и уважением, с особым вниманием к его личной ситуации, благополучию и особым потребностям, а также с полным уважением к его физическому и психологическому здоровью.

Пострадавший может испытывать комплекс сильнейших переживаний: чувство вины, стыда, безысходности, невозможности контролировать и оценивать события, страх из-за того, что «все узнают», брезгливость к собственному телу.

Способы, которыми дети могут выражать то, что с ними произошло:

– у маленьких детей возможно отражение события в игре и в рисунке (преобладание черно-красной цветовой гаммы, на собственном изображении отсутствуют руки, ярко выражена штриховка в области гениталий);

– у детей постарше (после 5 лет) сообщение открытым текстом обычно свидетельствует об отчаянии или о большом доверии взрослому. Причем старшие дети рассказывают только о части случившегося, тогда как маленькие говорят обо всем прямо.

Можно услышать рассказы о третьем лице: «Это произошло с моей знакомой». Важно помочь ребенку преодолеть неловкость, возможный страх, стеснение. Дать время и возможность познакомиться со специалистами, создать условия для адаптации к происходящему. Перед общением желательно провести «экскурсию» по помещению, предложить ребенку освоиться, использовать игры и творчество.

На установление контакта, в зависимости от обстоятельств, можно выделить от 5 до 20 минут. Вся совместная деятельность и тон предварительной беседы должны быть позитивными и нейтральными по отношению к обстоятельствам совершенного преступления (так, например, не следует сходу говорить о том месте, где произошло интересующее следствие событие).

Продолжительность опроса должна учитывать возрастные особенности ребенка, особенности восприятия речи взрослого (например, темп) и способность к концентрации внимания. Мероприятие должно проходить в дневное время суток (исключая экстренные случаи).

Необходимо предусмотреть перерывы для отдыха, а также учитывать, на какой период времени ребенок может сконцентрировать свое внимание, а именно:

– способность концентрации внимания школьников в зависимости от возраста и уровня развития может варьироваться от 30 минут до полутора часов, однако оптимальная продолжительность опроса (допроса) – 45 минут (один урок в школе);

– оптимальная продолжительность опроса (допроса) дошкольников – не более 20 минут.

Чем старше ребенок, тем дольше он может удерживать внимание на собеседнике. Время ожидания также влияет на результаты беседы. Каждая минута, проведенная в ожидании, усиливает усталость, тем самым снижая продуктивность мышления ребенка.

К любому юридическому мероприятию с несовершеннолетним необходимо готовиться заранее, чтобы не затягивать процесс. Некоторые особенности развития когнитивной сферы и восприятия оказывают влияние на способности детей разных возрастов запоминать и воспроизводить информацию о событиях, произошедших с ними.

Обращение с любым ребенком должно происходить как с дееспособным свидетелем, который может быть опрошен (допрошен) и показания которого не должны считаться недействительными или недостоверными лишь по причине его возраста, если возраст и степень зрелости ребенка позволяют ему давать ясные и заслуживающие доверия показания с использованием или без использования вспомогательных средств общения (игрушки, рисунки и пр.). Необходимо прилагать все усилия для создания максимально благоприятной для ребенка обстановки и наиболее подходящих условий, с учетом возраста, степени зрелости, а также любых трудностей, которые ребенок может испытывать при общении.

Список использованной литературы

1. Малкина-Пых, И. Г. Экстремальные ситуации / И. Г. Малкина-Пых. – Москва: Издательство Эксмо, 2005. – 960 с.
2. Методы диагностики и реабилитации ребенка, пострадавшего от насилия: пособие для специалистов / И. В. Винокурцева, Е. В. Жуковская. – Минск: ФУАинформ, 2013. – 220 с.
3. Платонова, Н.М. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации: учебное пособие / Н.М. Платонова, Ю.П. Платонов. – Санкт-Петербург, 2004. – 154 с.

С. А. ШАКУНОВА

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

АКТУАЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

Здоровье населения является важным показателем социального благополучия, качества человеческого капитала и нормального функционирования общества во всех сферах его жизнедеятельности. В данном смысле молодежь является особой частью населения, от которой зависит будущее всей нации. Здоровый образ жизни (далее ЗОЖ), в современных условиях является единственным стилем жизни, который способен обеспечить и сохранить благополучие общества.

Для эффективной работы с подростками и старшеклассниками важно знать их реальное отношение к некоторым острым социальным

проблемам нашего времени, и в первую очередь, к проблемам здоровья. Концепция ВОЗ определяет хорошее здоровье, как «состояние полного физического, психического и социального благополучия».

Здоровье является одним из условий эффективной профессиональной деятельности современного человека, а также составляет основу продуктивности всех аспектов труда и общего благополучия. Ранее философами древности здоровье понималось как главное условие свободной деятельности человека, его совершенства [1, с. 45].

На наш взгляд, значительное влияние на становление системного подхода определения здоровья оказало научное наследие академика В.М.Бехтерева и его последователей. В целом ряде выступлений и публикаций он приводит мысль о том, что борьба за свободу личности состоит в борьбе за ее здоровое развитие.

Проблема психологического здоровья человека напрямую связана с психологическим здоровьем нации и государства. Психическое здоровье является одной из важнейших составляющих общего здоровья человека—это важнейшая предпосылка для хорошего качества жизни и продуктивной деятельности отдельных лиц, семей и народов в целом [4].

Стоит отметить, что здоровая личность психически устойчива, это позволяет ей поддерживать собственную надежность и противостоять воздействиям среды, преодолевать сопротивление внешних условий, бороться с препятствиями и, в конечном счете, достигать поставленных целей, осуществлять реализацию своих намерений. Здоровая личность способна приводить в полное равновесие свои мысли, чувства и действия. При формировании психологической устойчивости с помощью самоконтроля и самонаблюдения необходимо учитывать волевой аспект. Однако около 50 % населения Беларуси признают, что нехватка силы воли и упорства являются причинами несоблюдения принципов ЗОЖ. Статистика среди населения Беларуси свидетельствует о том, что 31 % в свободное время выбирают нахождение в сети Интернет (за компьютером для развлечения), нахождение перед телевизором – 58 % населения, что подтверждает наличие Интернет и медиа-зависимости, а это свидетельствует о недостатке самоконтроля и мотивации [3].

Сегодня специалисты опасаются и сравнивают феномен интернет-зависимости с пристрастием к алкоголю и наркотикам. Проводимые исследования на тему интернет-зависимости показывают, что при длительном и неконтролируемом нахождении в сети происходят изменения в состоянии сознания и в функционировании головного мозга, появляются проблемы в различных системах и органах человека.

Психология здоровья — это наука о психологических причинах здоровья, о методах и средствах его сохранения, укрепления и развития.

Первоначальные ценности психологии здоровья транслируются в семье, в формальных и неформальных сообществах, во взаимодействии со сферами науки, культуры, искусства, но наиболее системно и последовательно ценности усваиваются подрастающим поколением в сфере образования.

Оказывают огромное влияние на психическое здоровье неконструктивные взаимоотношения между несовершеннолетними, такие как буллинг, моббинг, притеснение, насилие. Следует отметить и тот факт, что учащиеся, включенные в ситуации неконструктивного взаимодействия в школе, начинают искать комфортные формы общения за пределами школьного коллектива и часто находят решение своих проблем посредством приобщения к употреблению спиртных напитков, наркотических веществ и другого, выходят в плоскость девиантного поведения [2, с. 22].

С целью сохранения и укрепления физического и психического здоровья молодежи различными общественными и государственными организациями ежегодно ведется активная работа по пропаганде здорового образа жизни и профилактике никотиновой, алкогольной, наркотической зависимостей. Однако, проблема употребления алкоголя очень актуальна в наши дни. Потребление спиртных напитков в мире характеризуется огромными цифрами. От этого страдает все общество, но в первую очередь молодежь находится под угрозой [1, с. 88]. Стоит отметить, что в 1997 году по данным социологических исследований 70 % детей в возрасте 10–16 лет приобщались к сигаретам, и 72 % попробовали спиртные напитки [4]. Для сравнения в 2022 попробовали спиртное 77 % старших школьников [3]. Наркотические вещества пробовали 2,8 % опрошенных школьников старших классов Брестской области. Эти данные свидетельствуют о необходимости совершенствования процесса воспитания и пропаганды ЗОЖ.

Как известно, процесс воспитания многогранен. В этом процессе формируются потребности и отношения личности, ее желания, интересы, стремления, идеалы, мировоззрение и убеждения [1, с. 91]. В работе по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних следует уделять внимание вопросам нравственного воспитания, которое включает формирование у человека соответствующих убеждений, нравственных склонностей, чувств, привычек, устойчивых моральных качеств личности [2, с. 52].

Необходимо подчеркнуть важность профилактики, выраженной в своевременно предпринятых действиях, направленных на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных обстоятельств у несовершеннолетних, входящих в группу социального

риска; сохранение, поддержание и защиту высокого уровня их здоровья [2, с. 41].

В целом же выявленные негативные тенденции, отрицательно влияющие на здоровье детей и подростков, в том числе поведенческие факторы являются серьезным поводом для более тесного взаимодействия учителей, психологов, врачей-валеологов и других специалистов, которые могут и должны влиять на сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения [3].

Вместе с тем большинство молодых людей относятся к собственному здоровью весьма небрежно, декларируя ценность здоровья лишь на когнитивном уровне. В то время как на поведенческом уровне не соблюдают принципы здоровой жизнедеятельности, пренебрегая возможностями его сохранения, но выражают желание совершенствовать свой образ жизни. Так в 1997 году 52 % школьников Брестской области обеспокоены своим здоровьем, и 58 % хотели бы знать о ЗОЖ больше. Для сравнения в 2022 выражают обеспокоенность – 89 %, и нуждаются в дополнительной информации 75,5 % [3].

Формирование ценностного отношения к здоровью осложнено особенностями современной социокультурной ситуации. Несмотря на активную здоровьесберегающую деятельность на государственном уровне и на уровне образовательной системы, среди подростков и молодежи продолжает сохраняться отношение к здоровью как к неисчерпаемому ресурсу.

Список использованной литературы

1. Секач, М. Ф. Психология здоровья : пособие / М. Ф. Секач. – Москва : Силос, 2003 – 192 с.
2. Ничишина, Т. В. Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье : пособие / Т. В. Ничишина. — Минск : Нац. инст. обр., 2018 – 248 с.
3. Стасевич, Г. С. Исследование здорового образа жизни детей и подростков Брестской области / Г. С. Стасевич [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-zdorovogo-obraza-zhizni-detey-i-podrostkov-brestskoy-oblasti/viewer>. – Дата доступа: 21.09.2024.
4. Информационный бюллетень ВОЗ по психическому здоровью [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://web.archive.org/web/20161128140542/http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/ru/>. – Дата доступа: 21.09.2024.

Е. П. ШЕВЧУК

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ САМОРАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

Период ранней юности занимает особое место в педагогической науке и рассматривается как стадия «второго рождения» человека. В это время происходит, с одной стороны, открытие своего внутреннего мира, своей индивидуальности, с другой – становление субъектной жизненной позиции. Данный временной отрезок, по мнению Б.Т. Лихачева, «представляет собой качественно новый этап в нравственном развитии личности. Если подросток находится на пути самопознания и самоутверждения, то юноша, продолжая этот трудный процесс становления, стремится к реальному определению своего места в жизни» [1, с. 192].

Данные большинства исследователей указывают на то, что формирование самосознания наиболее эффективно осуществляется в раннем юношеском возрасте, поскольку именно в это время формируются все те управляющие и регулирующие силы, которые влияют на личностное самоопределение. Наступает новый этап в развитии мышления, главное на этом этапе – образование понятий и оперирование ими. Появляется способность абстрагировать понятия от действительности, делать предметом анализа собственную мысль. Л.С. Выготский акцентирует внимание на том, что «образование понятий и оперирование ими – то существенно новое, что приобретается в этом возрасте, ...речь идет о познании собственной внутренней деятельности. Только с образованием понятий наступает интенсивное развитие самовосприятия, самонаблюдения, интенсивное познание внутренней деятельности, мира собственных переживаний» [2, с. 264].

У юношей и девушек формируется мировоззрение, определяются жизненные ценности и нравственные позиции; ориентированность на будущее, развитие временной перспективы, определение жизненных планов, целей, идеальных представлений, развитие процессов целеполагания и планирования. «Под влиянием мировоззрения возникает достаточно устойчивая иерархическая структура мотивационной сферы старшего школьника, в которой решающими являются мотивы, связанные с его взглядами и убеждениями, с его намерениями и решениями» [3, с. 91].

В ранней юности появляется чувство автономности, независимости от мнения родителей, желание совершить индивидуальный выбор и пе-

рейти от зависимого существования к самостоятельной деятельности взрослого человека, формируется чувство идентичности [4]. Путь юношеского развития – это путь социализации, освоения новых социальных ролей. На данном этапе многие молодые люди сталкиваются со значительными трудностями, так как самостоятельный выбор в настоящем и определение планов на будущее происходит на фоне противоречивых взглядов и ценностей, на основе ограниченного жизненного опыта.

Возрастные особенности старшеклассника, качественные изменения самосознания в этот период создают основу становления юношей и девушек практическими субъектами своей жизни, у них появляется установка на сознательное построение собственной жизни. Нравственно-мировоззренческая готовность старших школьников ставить и решать различные жизненные задачи в этом возрасте очевидна. Но, к сожалению, речь идет лишь о возможностях, а не об их наличии. Старшие школьники, независимо от их индивидуальных особенностей, знают, понимают и следуют определенным нормам морали. Их нравственное самосознание достигает достаточно высокого уровня зрелости, дифференциации и стабильности, а нравственные нормы имеют сложную индивидуальную структуру и соотносятся со всеми основными видами общения и деятельности [3].

По мнению И.С. Кона, вопросы: «Кем быть?» (профессиональное самоопределение) и «Каким быть?» (нравственное самоопределение) – на подростковом этапе развития не различаются. В юношеском возрасте выбор профессии в значительной мере также нравственная проблема, представленная в жизненных планах, возникающих в результате обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой личность, интеграции и иерархизации ее мотивов, становления ее ценностных ориентаций [5]. В профессиональных планах отражается процесс конкретизации целей и мотивов профессионального выбора, поиск путей и средств их достижения. Центр тяжести в развитии самосознания у юношей и девушек переносится от внешней к внутренней стороне личности и от отдельных представлений о себе – к видению целостного образа своего «Я» и формированию Я-концепции. Социальная ситуация в данном возрастном периоде также обуславливает активизацию процесса формирования профессионального самоопределения, определяет его содержательную характеристику.

Содержательно-процессуальная модель профессионального самоопределения старшеклассников, разработанная Н.С. Пряжниковым [6], включает в себя следующие компоненты: осознание ценности общественно-полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения); ориентировка в

социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда; общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели – мечты; определение ближних профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели; информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства; представление о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив; наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения; начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка намеченных планов по принципу обратной связи.

Вследствие этого приоритетным направлением педагогического процесса, по нашему мнению, должна являться педагогическая поддержка стремления учащихся к полноценной личностной и будущей профессиональной самореализации, формированию и совершенствованию профессионального самоопределения. В XXI веке профориентация выходит за рамки общеобразовательной школы и стремится охватить всю жизнь человека. При этом в центре внимания оказывается уже не «кадровый заказ» экономики, а человек, которому следует создать оптимальные условия для развития способностей на протяжении всей его жизни.

Список использованной литературы

1. Лихачев, Б. Т. Философия воспитания / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд. – М. : Юрайт-Издат, 1995. – 320 с.
2. Выготский, Л. С. Полное собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 2 : Проблемы общей психологии; под ред. В. В. Давыдова. – 1982. – 504 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Эриксон, Э. Идентичность: Юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
5. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
6. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение (Методы активизации) / Н. С. Пряжников. – Мозырь : Белый ветер, 1998. – 150 с.

И. Н. ШКРЕДОВА

Республика Беларусь, Могилев, Детский сад № 37 г. Могилева

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Здоровье ребенка – было и будет всегда самым важным вопросом для родителей. Молодые родители окружают заботой своего малыша начиная с самого рождения. Дошкольный же период является периодом более интенсивным для физического и психического развития ребенка. От того, как он будет протекать и при каких условиях, будет зависеть будущее ребенка.

Здоровый образ жизни – это определенный образ жизни, который человек выбирает для себя и придерживается его с целью сохранения и укрепления своего здоровья. В каждом учреждении дошкольного образования одной из главных задач является сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста в рамках воспитательно-образовательного процесса. Воспитывать у детей дошкольного возраста положительное отношение к здоровому образу жизни необходимо с раннего возраста, формируя при этом представления о правильном питании, необходимости занятия спортом, воспитывая культурно-гигиенические навыки. Именно дошкольный возраст представляет собой тот период жизни человека, в котором происходит интенсивное становление и развитие всех функциональных систем организма. Именно в этом возрасте у ребенка закладываются основные черты личности.

Некоторые основные направления работы воспитателя дошкольного образования, которые направлены на воспитание у детей дошкольного возраста положительного отношения к здоровому образу жизни:

1. Организация физкультурно-оздоровительных мероприятий. К ним можно отнести: утреннюю гимнастику, подвижные игры, закаливающие мероприятия (умывание в течение дня, полоскание рта прохладной водой, воздушные ванны);

2. Специально организованные тематические занятия. В рамках такого познавательного занятия ребята имеют возможность получить знания о своем организме, способах укрепления своего иммунитета. Воспитатель дошкольного образования использует на своем занятии яркие иллюстрации по теме, метод обследования ребятами друг друга (чистые руки и лицо, опрятная одежда и волосы и др.), приводит примеры сказочных персонажей из известных детям сказок (что же приключилось с мальчиком из детской сказки Корнея Чуковского «Мойдодыр»).

3.Опытно-экспериментальная деятельность детей дошкольного возраста совместно с педагогом. Она основывается на осознании воспитанниками значимости своих ощущений с окружающими природными условиями (например, зимой рукам холодно-надо надеть варежки, летом жарко-без панамы нельзя, фрукты не мытые-кушать нельзя и т.д.). Ребенку дошкольного возраста должен быть понятен сам конечный результат – не причинять вред своему здоровью, придерживаясь элементарных правил.

4.Дидактические игры, направленные на формирование положительного отношения к здоровому образу жизни у детей дошкольного возраста. Игры оказывают положительное влияние на все стороны развития ребенка, и являются одним из главных методов воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста. Воспитанники с большим интересом играют в подобные игры, осознавая при этом необходимость в проявлении заботы о собственном организме. Пример некоторых игр: «Наши помощники», «Угадай по вкусу», «Вредно или полезно?», «Угадай, чей голосок», «Найди пару», «Отгадай загадку по картинке» и т.д.

5.Специально организованные тематические праздники, развлечения, досуги, например, «В гостях у доктора Айболита», или «В стране под названием Чистота». Целью этих мероприятий является расширение и обогащение знаний детей дошкольного возраста о здоровом образе жизни, его важности в жизни каждого человека, а также воспитание у детей желания соблюдать те несложные правила, благодаря которым организм всегда будет здоров. Тематический праздник может проводить как руководитель физического воспитания, так и музыкальный руководитель. Участие в нем принимают ребята и воспитатель дошкольного образования.

Воспитатель дошкольного образования в дошкольном учреждении обязательно должен организовать и запланировать свою работу с детьми, соблюдая при этом индивидуальные и возрастные особенности детей, их потребности и возможности. Педагогу также не нужно забывать о создании психологически-приятной и эмоционально-положительной атмосферы в группе, на улице при выполнении режимных моментов, играя с детьми в игры. Ребятам будет познавательно и, что главное, очень приятно и интересно, если воспитатель дошкольного образования будет привлекать их к оказанию посильной помощи: смена постельного белья, замена полотенец и салфеток, стирка кукольной одежды и т.д. Весь этот процесс необходимо проводить вместе с детьми, и при этом объяснять им для чего это нужно делать. Так у детей дошкольного возраста будут воспитываться культурно-гигиенические навыки, что очень важно в формировании положительного отношения к здоровому образу жизни.

Все эти факторы, по которым педагог строит свою работу в дошкольном учреждении, направленную на воспитание у детей дошкольного

возраста положительного отношения к здоровому образу жизни, крепко и неразрывно связаны между собой. Вся эта деятельность в течении каждого дня и является активной двигательной деятельностью детей дошкольного возраста. Она оказывает положительное влияние не только на физическое развитие ребенка, но и обеспечивает его психологический комфорт.

Хочу отметить, что немаловажную роль в формировании положительного отношения к здоровому образу жизни у детей дошкольного возраста играет семья. Ребенок растет и развивается в семье, принимая правила, установленные в семье, и, конечно же, подражает своим родителям. Родители обязаны позаботиться о том, чтобы их ребенок подрастал культурным, воспитанным, вежливым человеком. Гораздо больше ребенок именно дома практическим путем усваивает культурно-гигиенические навыки, навыки культурного общения в семье и с близкими людьми, проводит здоровый и полезный досуг в культурных местах и т.д.

Нужно всегда помнить о том, что слабое здоровье наших детей является причиной плохого самочувствия, нездорового внешнего вида и плохого настроения. Только при активном участии педагогов дошкольного учреждения и членов семьи воспитанников можно достичь того, чтобы дети росли здоровыми, а соблюдать правила здорового образа жизни стало полезной привычкой.

С. И. ЮМАТОВА

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ЭФФЕКТОВ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ВНИМАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

За последние десятилетия появилось достаточное количество исследований, описывающих специфические характеристики цифрового поколения. Среди ведущих особенностей детей, подростков, молодежи отмечаются: 1) проблемы в живом общении и социальном взаимодействии; 2) инфантилизация; 3) прокрастинация; 4) ослабление волевых процессов; 5) особые феномены функционирования когнитивных процессов.

Под когнитивными процессами понимается вся совокупность процессов, которая обеспечивает рациональные познания мира и взаимодействие с ним. Изменения когнитивных процессов, происходящие под влиянием информационных технологий, исследователи обобщенно обозначают как «клиповое мышление» или «Net-мышление» [1]. Российский психолог Т. В. Семеновских под клиповым мышлением подразумевает «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов без учета связей

между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [2]. Клиповое мышление требует быстрого переключения внимания и его увеличенного объема, что приводит к преобразованию традиционных характеристик этого процесса.

В исследованиях детей и подростков изучаются основные общепсихологические характеристики и свойства внимания (концентрация, распределение, переключаемость, помехоустойчивость и др.). В исследовании большой выборки ($n = 2\,500$) американских учителей старшей и средней школы 87 % опрошенных отмечают, что использование Интернета способствовало появлению «поколения с низкой концентрацией внимания, легко отвлекающихся» (Mills, 2016). Научные исследования внимания представителей цифровых поколений по своему предмету можно систематизировать на две группы:

1) изучение влияния видеоигр как одной из форм активного интернет-пользования и «ключа к пониманию нового поколения» (Бек, Уэйд, 2006) на особенности внимания и академическую успеваемость школьников (Солдатова, Теславская, 2017);

2) формирование и функционирование внимания в режиме многозадачности, более характерном для представителей цифрового поколения, чем для предшествующих.

В целом ряде исследований были получены данные, что у детей, которых можно отнести к активным пользователям, способность к концентрации внимания ниже, что проявляется, например, в затруднениях при чтении длинных текстов и выделении главного и второстепенного (Карр, 2012), развивается синдром дефицита внимания и гиперактивности (Baron, 2010; Greenfield, 2003); у подростков, соответствующих диагностическим критериям чрезмерной увлеченности Интернетом и видеоиграми, снижается способность к концентрации внимания, в целом, и во время школьных уроков, в частности (Strutzman, 2007; Gentile, 2009; Rosen, Lim, Felt, 2014).

В то же время появляется все больше исследований, в которых не было выявлено тотального негативного влияния использования компьютера и Интернета на концентрацию внимания и связанную с этим академическую успеваемость детей и подростков. Так, в исследовании, проведенном на испанских школьниках, было показано, что ведущая роль в снижении среднего балла школьной успеваемости и появлении проблем со вниманием, принадлежит не видеоиграм, а трудностям в семье, уровню семейного дохода, повышенному уровню тревожности и особенностям личности, определяющим отклоняющееся поведение (Ferguson, 2010).

Коллективом итальянских психологов были получены данные, свидетельствующие о положительном влиянии приключенческих видеоигр на детей, страдающих дислексией. Выявлено, что динамичный характер развития событий в игре способствует сохранению концентрации и сосредоточенности детей, что может непосредственно привести к улучшению способности к чтению, обеспечивая эффективный способ преодоления дислексии (Franceschini, Gori, Ruffino et al., 2013).

Исследования влияния гаджетов и информационных технологий на внимание обучающихся не так многочисленны, но при этом более однозначны. По результатам исследований, сам факт доступности для учащихся гаджетов на занятиях выступает соблазном для отвлечения внимания, который усиливается при возникновении сложных учебных ситуаций. Последствиями выступают худшее понимание, и соответственно запоминание учебного материала (Carrier et al., 2015; Wammes et al., 2019 и др.).

В эксперименте российских ученых, направленном на выявление эффекта влияния мультимедийной формы лекции на когнитивные параметры студентов, установлено значимое ухудшение произвольности внимания. Это объясняется легкостью восприятия учебного содержания за счет его внешней привлекательности: «...дидактический материал, эстетично представленный на экране, оформленный в цвете с использованием анимации» (Семенова и др., 2005).

Аналогичные результаты получены и в экспериментах белорусских ученых, направленных на определение условий учебной деятельности наиболее оптимальных для развития когнитивных процессов младших школьников (Гайдич, 2022). Их результаты доказывают, что параметры внимания (избирательность, концентрация) существенно снижаются после 20 мин выполнения учебных заданий с гаджетами по сравнению с их актуальным состоянием в традиционной урочной деятельности без использования каких-либо ИКТ.

Таким образом, интересы ученых в изучении проблем функционирования внимания во взаимодействии с цифровыми технологиями преимущественно сосредоточены на медиамультитаскинге и осуществляются с подростками и юношами. Результаты большинства из них позволяют характеризовать внимание представителей названных возрастных групп как скользкое, рассеянное, не способное к длительной концентрации на объекте (Солдатова, Николаева и др., 2020; Firth et al., 2019; Small et al., 2020, Wilmer et al., 2017 и др.).

Проведенный анализ свидетельствует, что влияние цифровых технологий на свойства внимания обучающегося не следует трактовать категорично и однозначно. С одной стороны, ряд исследований показывает положительные эффекты использования компьютера и Интернета, с другой

стороны, существуют исследования, которые указывают на их негативную роль в формировании психики и личности у представителей цифровых поколений. Как следствие, происходящие при этом изменения, возможно, приводят к дефициту развития «классических» когнитивных механизмов (восприятия длинных линейных последовательностей, произвольного внимания, долговременной памяти, системного аналитического мышления, письменной и устной речи, рефлексии), необходимых для успешного обучения при традиционных моделях образования, что и является предметом для дальнейшего нашего исследования. Полагаем, что результаты нашей работы являются основанием для дальнейших исследований когнитивной сферы поколения Z и выработки новых образовательных стратегий для взаимодействия с его представителями.

Список использованной литературы

1. Загидуллина, М. В. Информационное общество в контексте Нет-мышления / М. В. Загидуллина // Вестник Челябинского государственного университета. Серия Филология. Искусствоведение. – 2012. – Вып. 63. – № 5. – С. 48–51.

2. Семеновских, Т. В. «Клипное мышление» – феномен современности / Т. В. Семеновских // Оптимальные коммуникации (ОК): Эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ. – Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208>. – Дата доступа: 28.12.2023.

С. Л. ЯЩУК

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

К ВОПРОСУ О СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

В современных условиях общество переживает кризис. Он обусловлен преобразованием социально-экономического уклада (рост интернет-технологий, пандемия, социальная изоляция, цифровизация). Этот уклад приводит к разрыву социальных связей, ломке сложившихся социальных систем и отношений на всех уровнях.

Современный человек сталкивается со множеством проблем, когда приходится выбирать между карьерным ростом и семьей, необходимостью совмещать профессиональную деятельность и семейные обязанности, испытывать постоянные физические и ментальные перегрузки.

Решение этих проблем требует от человека самоорганизации, стрессоустойчивости, умения управлять своими эмоциями. Для преодоления

стресса индивиду необходимы ресурсы, способствующие формированию устойчивости его функционирования и преодолению ситуаций дестабилизации. Таким внутренним ресурсом является стрессоустойчивость.

Однако складывающиеся жизненные условия способны понижать стрессоустойчивость, и человек становится особенно чувствительным к негативным влияниям. Теряется его способность и общества в целом поддерживать целостность личности, своих экономических и социальных структур. Встает вопрос об изучении содержательных характеристик стрессоустойчивости с целью осуществления целенаправленной деятельности по развитию данного компонента интеллектуальной, эмоциональной и личностной сферы человека. Именно от уровня сформированности стрессоустойчивости зависит эффективная адаптация, в том числе и развитие умения противостоять стрессам.

Анализ исследований по данной проблематике позволяет выявить широкий спектр концепций и соответствующих им моделей стресса и стрессоустойчивости. Многообразие исследовательских позиций отражает различия в понимании того, что такое стрессоустойчивость и как это понятие может быть операционализировано.

Стрессоустойчивость представляется как свойство человека, позволяющее ему преодолевать стрессогенные ситуации (как положительные, так и негативные) без серьезных соматических и психологических последствий. Это свойство затрагивает все компоненты психической деятельности человека: эмоциональный, мотивационный, когнитивный, поведенческий, а также определяет степень воздействия стрессора на физическое и психическое состояние человека.

Теоретические, методологические и практические вопросы изучения стрессоустойчивости нашли отражение в работах таких отечественных психологов, как В.А. Бодров (информационный стресс), Т.Г. Бохан (идея самоорганизации в контексте культурно-исторического подхода), Т.Б. Дмитриева (концепция стресса как генерализованной реакции целостного организма человека на воздействие внешней и внутренней среды) и ряда других исследователей. В зарубежной психологии к числу базовых моделей стрессоустойчивости можно отнести следующие: двухфакторная модель ответственности и контроля Р.А. Карсека, аддитивная модель субъективных составляющих Дж.Р. Олдхэма и Дж. Хакмана, модель дисбаланса усилий и подкрепления И. Зигриста, модель личностных модераторов К. Паркес и другие.

Предметом нашего эмпирического исследования выступает стрессоустойчивость у мужчин и женщин. Выборка составила 40 человек (22 мужчин и 18 женщин) в возрасте 40–50 лет. Респондентам был предъявлен тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона.

Эмпирические данные, отражающие показатели сформированности стрессоустойчивости у мужчин и женщин, наглядно представлены на рисунке.

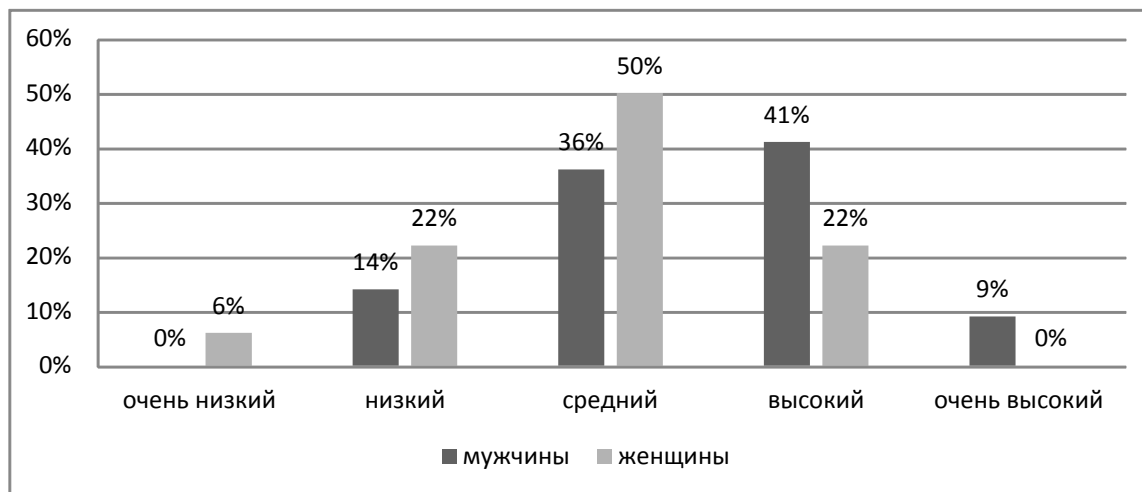


Рисунок – Показатели стрессоустойчивости у мужчин и женщин по тесту С. Коухена и Г. Виллиансона, %

Из рисунка мы можем заключить следующее: только 14 % мужчин и 22 % женщин имеют низкий уровень стрессоустойчивости. Таким мужчинам и женщинам одним из характерных способов их поведения выступает неумение регулировать свои психологические импульсы. Перед значимым событием человек находится в состоянии эмоционального напряжения, что приводит его к тому, что он скорее может «сломаться» или по крайней мере результаты будут ниже потенциально возможных. Человек на этом этапе находится в состоянии предельного возбуждения. При таком состоянии даже при незначительном раздражении может возникать стресс и соответствующие ему последствия, затрагивающие все сферы жизнедеятельности. При этом самым разрушительным итогом нахождения в стрессе выступают психосоматические заболевания.

Для данной выборки респондентов 50 % женщин имеют средний уровень стрессоустойчивости. Среди мужчин примерно каждый третий имеет средний уровень стрессоустойчивости. Мужчины и женщины со средним уровнем стрессоустойчивости имеют оптимальный показатель его проявления, поэтому при увеличении стрессовой нагрузки может наблюдаться снижение показателей адаптационного потенциала личности.

Высокий уровень стрессоустойчивости выявлен у 41 % мужчин и 22 % женщин. Люди с высоким уровнем стрессоустойчивости могут успешно выдерживать стрессовые нагрузки, их деятельность в состоянии стресса отличается стабильностью и достаточно высокими результатами успешности.

Таким образом, по результатам оценки уровня стрессоустойчивости установлено, что большинство мужчин имеют высокий уровень стрессоустойчивости. Можно предположить, что мужчины обладают достаточным адаптивным ресурсом и набором способов продуктивного взаимодействия с раздражителями-импульсами, способными нарушить гармоничное равновесное состояние индивида.

Большинство женщин имеют средний уровень стрессоустойчивости. Можно предположить, что такие показатели у женщин обусловлены эмоциональностью и чувствительностью в отношении взаимодействия с собой и окружающим пространством во всех сферах жизнедеятельности.

Низкий уровень стрессоустойчивости имеют каждый десятый мужчина и каждая пятая женщина, что выступает как показатель низкой адаптационной способности в ситуации недостатка ресурса при попадании в ситуации стресса. Мы полагаем, что несмотря на то, что количество респондентов с низким уровнем стрессоустойчивости в данной выборке в процентном соотношении не выступает преобладающим, однако необходима просветительская и профилактическая работы в отношении сформированности адаптационного потенциала личности.

СОДЕРЖАНИЕ

Белава О. А. Особенности волевых качеств подростков	3
Былинская Н. В. Представления мужчин и женщин о зависти	6
Васильева Т. В. Особенности жизнестойкости и стрессоустойчивости у современных студентов	9
Вильчевская В. Е. Взаимосвязь агрессивности и типа ролевой виктимности подростка в контексте психологического здоровья личности в образовательной среде	12
Воронцова Е. В. Психология здоровья: определение, цели, задачи	15
Гаврилович А. А. Особенности социальной тревоги у студентов-спортсменов с разной самооценкой	20
Головня С. В. Характеристика эмоциональных схем матерей детей с особенностями психофизического развития	23
Гузаревич И. М., Сидоревич П. Ф. Оценочные характеристики качеств тренера студентами спортсменами в зависимости от их спортивного стажа	26
Гузюк Е. А. Особенности временной перспективы современных студентов	28
Даниленко А. В. Психолог в реабилитации: проблемы и перспективы профессии	31
Домбровский В. И. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у студенческой молодежи	36
Домбровский В. И., Белый К. И. Приоритетность использования средств и форм физического воспитания у студентов в процессе физической и психологической самоподготовки	38
Ермакович О. В., Кишея И. Л. Особенности типов стрессоустойчивости у педагогов общего среднего образования	41
Занько О. Л. Тревожность у детей дошкольного возраста	44
Зубарева Н. С. Особенности мотивационно-потребностной сферы личности представителей разных видов профессий	47
Казаручик Г. Н. Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста в условиях реализации принципа инклюзии	49
Калачева И. В. Особенности самоотношения лиц юношеского возраста, склонных к модификациям тела	52
Кандыбович С. Л., Разина Т. В. Условия научной профессионализации в процессе обучения в вузе и подготовки в аспирантуре	56
Карпинский В. В. Деформация духовности как источник нарушения психологического здоровья личности	59

Касперович В. В. Анализ развития личности	62
Кипель А. С. Информационное давление: карта ассоциируемых понятий.....	65
Клавкина Н. О., Рогова Е. В. Особенности эмоциональной направленности личности в подростковом возрасте.....	67
Клецкова К. Е. Эмоциональный интеллект как условие успешного управления конфликтом.....	70
Коверец Е. С. Особенности профессионально-познавательной активности у студентов второго курса	73
Колышко А. М. Психологические источники осмысления текста как целостного и связного феномена учебного процесса	76
Комарова Т. К. Оценочно-содержательная интерпретация внешности как фактор психологического здоровья женщин.....	80
Костюченко Е. В. Перфекционизм в период ранней взрослости.....	83
Кошик Т. Н. Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентаций молодежи	86
Куликова В. В. Невротическое поведение учащихся как следствие школьной дезадаптации	90
Лагонда Г. В. Сравнительный анализ краткосрочной стратегической и когнитивно-поведенческой терапии.....	93
Ларюшина С. Г., Зинкевич Г. Н. Инновационные направления в фитнес индустрии как способ повышения интереса студентов к занятиям физической культурой	96
Ласовская К. С., Кишея И. Л. К вопросу о половых особенностях проявления толерантности у педагогов общего среднего образования..	98
Левонюк А. Е. Мозговые и психофизиологические механизмы речи младших школьников.....	101
Лыбко И.В. Имплицитные теории личности в работе психолога-консультанта	104
Малейчук Г. И. Сепарация: между агрессией и виной.....	106
Марищук Л. В., Воровко О. В. Развитие себя – атрибут самовыражения в творчестве.....	109
Марищук Л. В., Каратерзи В. А., Климович М. В. Исследование выбора воспитанниками дома ребенка игрушки в качестве «переходного объекта».....	112
Матушко А. В., Окулич Н. А. Особенности эмоционального выгорания матерей, воспитывающих ребенка в возрасте до 3-х лет	116
Мельник О. А. Факультативные занятия в системе формирования психологического благополучия подростков.....	119
Москалюк В. Ю., Ли С. Социальные представления студентов о профессиональных качествах психолога-консультанта.....	122

Ничишина Т. В. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции	125
Певнева А. Н. Проблема ригидности в контексте когнитивно-личностного развития	128
Пылинская Н. А. Социальная ситуация развития младшего подростка сквозь призму его погруженности в интернет-среду.....	130
Романюк Е. А. Характеристика личности, склонной к зависимому поведению.....	134
Свередюк Е. В. Роль потерь и приобретений личностных ресурсов в сохранении психологического здоровья и благополучия педагогов-психологов.....	137
Северин А. В. Психологическая оценка естественности и разборчивости синтеза мотивов в псевдоинтеллектуальном поведении когнитивного робота	140
Северин А. В. Актуальные проблемы когнитивной психологии на современном этапе развития науки	143
Северюкова Д. Д. Влияние семьи на психологическое здоровье ребенка	145
Семяникова А. О. Подростковое одиночество: причины и последствия	147
Синюк Д. Э. Коммуникативные установки педагогов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра	149
Смирнова Ю. С. Методы и методики изучения поведения личности в конфликте	152
Соколова Т. В. Особенности формирования основ безопасной жизнедеятельности детей младшего школьного возраста в социуме ...	155
Сурдова Л. А. Восприятие себя юношами с разным уровнем переживания одиночества	158
Ташлиева И. А. Психологические методы диагностики soft skills сотрудников в корпоративной среде	161
Трофимова Т. В. Семейные ценности и психологическое здоровье личности	164
Хриптович В. А. Психологическое благополучие студентов	167
Чайчиц Н. Н. Индивидуально-психологические особенности лиц с алкогольной зависимостью	172
Чумакова О. В. Особенности и сопровождение несовершеннолетних, пострадавших от преступлений против половой неприкосновенности	175
Шакунова С. А. Актуальность психологии здоровья молодежи в современных реалиях	178

Шевчук Е. П. Психологические ресурсы саморазвития личности в юношеском возрасте в процессе профессионального самоопределения	182
Шкредова И. Н. Формирование положительного отношения к здоровому образу жизни у детей дошкольного возраста	185
Юматова С. И. Анализ исследований эффектов влияния цифровых технологий на внимание обучающихся.....	187
Ящук С. Л. К вопросу о стрессоустойчивости мужчин и женщин	190

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Материалы конференции

Подписано в печать .2024. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. . Уч.-изд. л. .

Тираж 50 экз. Заказ № .

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий

№ 1/55 от 14.10.2013.

Ул. Мицкевича, 28, 224016, Брест.