

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

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Сборник материалов
VII Международного научно-практического семинара

Брест, 15 апреля 2022 года

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2022

УДК 316:6;614.2
ББК 88.71-7
С 69

*Рекомендовано редакционно-издательским советом учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»*

Редакционная коллегия:

кандидат психологических наук, доцент **А. В. Северин**
кандидат психологических наук, доцент **С. Л. Ящук**

Рецензенты:

доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии
УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
кандидат психологических наук, доцент **А. М. Кольшко**

доцент кафедры психологии и педагогики
УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств»,
кандидат психологических наук, доцент **Е. Ч. Алехнович**

С 69 **Социальная психология здоровья и современные информационные технологии** : сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. семинара, Брест, 15 апр. 2022 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: А. В. Северин, С. Л. Ящук. – Брест : БрГУ, 2022. – 136 с.
ISBN 978-985-22-0473-6.

Представленные в сборнике статьи отражают современное состояние исследования таких междисциплинарных проблем, как социальная психология здоровья и современные информационные технологии, рассматриваемых в рамках теоретической и прикладной психологии, психологии личности, медицинской психологии и психофизиологии, экстремальной и кризисной психологии, психологии профессиональной деятельности, психологии малых групп и социальной психологии.

Издание адресуется практикующим психологам, преподавателям вузов, работникам системы здравоохранения, аспирантам, магистрантам и студентам гуманитарных специальностей.

УДК 316:6;614.2
ББК 88.71-7

ISBN 978-985-22-0473-6

© УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2022

Н. С. АНУФРИКОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Ранний юношеский возраст (16–17 лет) характеризуется динамическими внутренними изменениями и постоянным усложнением взаимосвязей и отношений с окружающим миром. В данный период онтогенеза начинается обучение в учреждении высшего образования, сопровождающееся стрессогенностью и напряженностью механизмов адаптации, что повышает риск суицидального поведения.

В научной литературе суицидальное поведение определяется как аутоагрессивное поведение, проявляющееся в виде фантазий, мыслей, представлений или действий, направленных на самоповреждение или самоуничтожение и, по крайней мере, в минимальной степени мотивируемых явным или скрытым намерением смерти (Е. В. Ласый).

Количество суицидов среди обучающихся учреждений высшего образования в последние годы не растет, но увеличивается число суицидальных попыток, что обуславливает актуальность поиска новых условий профилактики суицидального поведения обучающихся раннего юношеского возраста в условиях учреждений высшего образования.

Многие исследователи отмечают важную роль антисуицидального потенциала личности, который минимизирует открытое суицидальное поведение молодых людей даже при высоком суицидальном риске. Одним из факторов, который помогает личности справиться с трудными жизненными ситуациями, является жизнестойкость. В рамках модели С. Мадди жизнестойкость рассматривается как убеждения человека, которые позволяют ему оставаться активным и препятствуют негативным последствиям стресса. Жизнестойкость выступает как система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, является основой стрессоустойчивости и опирается на три взаимосвязанные установки, определяющие взаимодействие людей с миром: вовлеченность, контроль и принятие риска. Таким образом, развитие жизнестойкости, которая способствует предотвращению душевных переживаний и препятствует осуществлению суицидальных намерений, может являться основой для проведения работы по профилактике суицидального поведения в раннем юношеском возрасте.

С целью определения взаимосвязи жизнестойкости и риска суицидального поведения обучающихся раннего юношеского возраста, в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина было проведено

эмпирическое исследование. Выборку составили 88 обучающихся 1 курса юридического и физико-математического факультетов. В рамках проведения исследования использовались следующие методики: опросник суицидального риска в модификации Т. Н. Разуваевой, тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева).

Расчет усредненных показателей факторов суицидального риска первокурсников (М) позволяет отметить, что достаточно высокий показатель наблюдается по фактору «социальный пессимизм» (3,09), который свидетельствует о восприятии мира как враждебно настроенного, недостойного личности исследуемых. Средние показатели отмечены по факторам «аффективность» (2,77), «максимализм» (2,69), «несостоятельность» (2,52), «слом культурных барьеров» (2,50). Молодые люди склонны чрезмерно эмоционально реагировать на стрессовые ситуации, представлять себя некомпетентными и ненужными, заимствовать суицидальные модели поведения из литературы и кино, распространять неудачи в одной сфере жизни на другие, фиксироваться на них. Низкие показатели отмечены по факторам «демонстративность» (1,77), «временная перспектива» (1,65) и «уникальность» (1,50).

Общий интегральный показатель суицидального риска позволяет отметить, что среди обучающихся раннего юношеского возраста у 50 % наблюдается средний уровень суицидального риска, у 45,5 % низкий уровень суицидального риска и у 4,5 % – высокий.

Детальное рассмотрение уровней выраженности компонентов жизнестойкости позволяет отметить, что по шкале «вовлеченность» у 59 % респондентов средние показатели, у 38,6 % высокие и у 2,3 % низкие. Большинство студентов получают удовольствие от собственной деятельности, убеждены в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности.

По шкале «контроль» у 61,3 % зафиксированы ожидаемо средние показатели, у 30,6 % высокие и у 7,8 % низкие. Более половины обучающихся отмечают, что жизненное благополучие зависит от их собственных волевых усилий, «борьба» со сложными жизненными ситуациями позволяет повлиять на результат происходящего. Однако небольшой процент респондентов ощущают собственную беспомощность перед жизненными ситуациями.

По шкале «принятие риска» у 65,9 % присутствуют средние показатели, у 20,5 % высокие и у 13,6 % низкие. Большая часть респондентов рассматривают жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать даже при отсутствии надежных гарантий успеха. Однако есть и такие студенты, кто не готов к принятию ответственного решения, предпочитает

бездействовать без полной убежденности в успехе. Представления о негативных последствиях поступков пугают, вызывают сожаление.

Общий показатель жизнестойкости в целом по исследованной выборке распределился следующим образом: 68,2 % – средний, 27,2 % – высокий и 4,6 % – низкий.

Для установления значимых взаимосвязей между склонностью к суицидальному риску и выраженностью жизнестойкости личности обучающихся раннего юношеского возраста был использован критерий ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ показал следующие значимые взаимосвязи:

1. Вовлеченности с несостоятельностью ($r_{\text{эмп.}} = -0,64$), временной перспективой ($r_{\text{эмп.}} = -0,56$), интегральным тестовым показателем суицидального риска ($r_{\text{эмп.}} = -0,41$), уникальностью ($r_{\text{эмп.}} = -0,32$), демонстративностью ($r_{\text{эмп.}} = -0,28$), социальным пессимизмом ($r_{\text{эмп.}} = -0,24$): студенты, получающие удовольствие от собственной деятельности, конструктивно планируют свое будущее, у них нет желания привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, они не нуждаются в сочувствии, чувствуют свою принадлежность к окружающему миру. Общий уровень суицидального риска у таких студентов находится на низком уровне.

2. Контроля и принятия риска с несостоятельностью ($r_{\text{эмп.}} = -0,46/-0,30$) и временной перспективой ($r_{\text{эмп.}} = -0,27/-0,37$): обучающиеся, убежденные в зависимости их жизненного благополучия от собственных волевых усилий, рассматривающие жизнь как способ приобретения опыта, готовы действовать даже при отсутствии надежных гарантий успеха, направлены на конструктивное планирование будущего, имеют позитивную концепцию собственной личности и взаимоотношений с миром.

3. Общего уровня жизнестойкости с несостоятельностью ($r_{\text{эмп.}} = -0,58$), временной перспективой ($r_{\text{эмп.}} = -0,48$), интегральным тестовым показателем суицидального риска ($r_{\text{эмп.}} = -0,31$), уникальностью ($r_{\text{эмп.}} = -0,23$): студенты с высоким показателем жизнестойкости чувствуют единение с другими людьми, свою принадлежность к миру, конструктивно планируют будущее и имеют низкий уровень суицидального риска.

Таким образом, установленная отрицательная связь факторов риска суицидального поведения с показателями жизнестойкости позволяет отметить, что одним из условий профилактики суицидального поведения среди обучающихся раннего юношеского возраста является организация и проведение мероприятий, направленных на развитие жизнестойкости: активности и вовлеченности в собственную деятельность, развития волевых усилий, ответственного поведения.

А. В. АХАЕВ, Н. В. АХАЕВА, И. С. СТЕБЛЕЦОВА

Казахстан, Усть-Каменогорск, валеологическая
специализированная школа-комплекс для одаренных детей

**О НЕКОТОРЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ
РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ
(НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ШКОЛА
ЭКОПРОФИЛАКТИКИ»)**

Недостаток знаний в области экологии и экологической культуры приводит к ухудшению качества жизни и здоровья взрослого и детского населения. Особенно актуальна эта проблема для крупных промышленных регионов, к которым относится Восточно-Казахстанская область.

В силу исторически сложившегося развития, связанного с преобладанием цветной металлургии и горнодобывающей промышленности, Восточный Казахстан – один из наиболее экологически неблагополучных регионов в Республике Казахстан. Основным источником загрязнения атмосферного воздуха являются выбросы от стационарных источников 372 предприятий. Значительная доля в загрязнении атмосферы приходится на передвижные источники: в Восточно-Казахстанской области автомобильным транспортом осуществляется до 80 % грузоперевозок. На грани исчезновения находятся и леса в Восточном Казахстане. На территории республики леса занимают всего 3,5 % от общей площади. В Восточно-Казахстанской области расположено 60,5 % всех лесов Казахстана. Масштабы промышленного производства, несовершенство технологии и оборудования, диспропорции в размещении производственных сил привели к устойчивым изменениям окружающей среды с нарушением природоохранного равновесия.

Все это негативно воздействует на здоровье населения, особенно детей и подростков. Научно доказана взаимосвязь между заболеваемостью населения, прежде всего детского, и загрязнением окружающей среды.

Знания, которые даются обучающимся в современной школе, обширны, но не показывают целостной картины взаимосвязи между ухудшением состояния здоровья населения и сложившейся экологической ситуацией, недостаточно ведется целенаправленная работа по формированию у обучающихся практических навыков и мотивации в вопросах здоровьесбережения.

Таким образом, проблема заключается в том, что экологическая безграмотность подрастающего поколения приводит к ухудшению как его собственного здоровья, так и окружающей среды. Поэтому для эффективного преодоления последствий неблагоприятной экологической ситуации современному обществу необходимо поставить перед собой задачу

воспитать поколение, которое будет хорошо понимать взаимосвязь между экологией и здоровьем, иметь достаточно знаний для сбережения собственного здоровья и продления дееспособного возраста, осознавать свою ответственность перед окружающим миром и ощущать себя частью единой экосистемы.

В формировании экологической культуры особая роль отводится образованию, суть которого заключается не только в накоплении информации и обогащении обучающихся знаниями, но и в самом процессе формирования их мировоззрения, убеждений и алгоритмов поведения. «Школа экопрофилактики» – инновационный проект, объединяющий знания и опыт специалистов в области медицины, экологии и образования. Проект направлен на внедрение инновационных технологий здорового образа жизни, правильного питания и сбережения здоровья.

Проект базируется на научно-практической концепции «Экопрофилактика», разработанной доктором медицинских наук, профессором Д. В. Воробьевым, а также программе, разработанной Д. В. Воробьевым и кандидатом педагогических наук Е. А. Быковой. Концепция включает в себя такие основные направления, как экологическое, медико-техническое и образовательное, что позволяет оценить и предотвратить воздействие всего комплекса негативных факторов (природных, техногенных и социальных) на организм человека.

Программа дополнительного образования «Школа экопрофилактики» направлена:

- на создание условий для развития личности обучающихся и повышения их экологической культуры;
- развитие мотивации обучающихся к здоровьесбережению;
- формирование у обучающихся нового экологического мышления и ответственности за свое здоровье;
- освоение базовых знаний и навыков, необходимых для сохранения здоровья в экологически неблагоприятных условиях;
- создание условий для творческой самореализации обучающихся.

Программа включает в себя три основные темы: «Принципы сохранения здоровья в неблагоприятных экологических условиях»; «Особенности правильного питания с позиций экопрофилактики»; «Стресс как неблагоприятный экологический фактор». Каждая тема подразумевает теоретические аспекты экопрофилактики, конкретные практики, самостоятельную творческую работу обучающихся.

В соответствии с программой занятия предусматривают индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Это выражается в регулярной самодиагностике и самотестировании и ведении индивидуального дневника ЗОЖ, в котором прописываются личные цели и задачи, отмечается их достижение.

Цель программы – формирование у обучающихся базовых привычек здорового образа жизни в экологически неблагоприятных условиях, повышение общей экологической культуры. *Задачи* программы – повышение экологической культуры обучающихся; развитие мотивации обучающихся к здоровьесбережению; формирование базовых знаний и навыков, необходимых для сохранения здоровья в экологически неблагоприятных условиях; освоение конкретных методов и техник экопрофилактики как основы здоровьесбережения; стимулирование социальной и творческой активности обучающихся.

Условия и сроки реализации. Программа адресована обучающимся общеобразовательных школ и студентам учреждений технического и профессионального образования. Предварительного собеседования или входного тестирования не требуется, заниматься могут все желающие. Занятия проводятся в группах. Количество человек в группе – не более 25 человек. Каждому обучающемуся для формирования базовых привычек здорового образа жизни необходим дневник ЗОЖ (напечатанный по предлагаемому макету или общая тетрадь на 40 листов).

Образовательные технологии и формы обучения. В ходе реализации программы используются следующие образовательные технологии:

– традиционные образовательные технологии – ориентируются на организацию образовательного процесса, предполагающую прямую трансляцию знаний от преподавателя к обучающемуся (преимущественно на основе объяснительно-иллюстративных методов обучения);

– технологии проблемного обучения – организация образовательного процесса, которая предполагает постановку проблемных вопросов, создание учебных проблемных ситуаций для стимулирования активной познавательной и творческой деятельности обучающихся;

– игровые технологии – предлагают использование игры как формы организации учебной деятельности: проведение конкурсов, игровых заданий, викторин;

– технологии проектного обучения – организация образовательного процесса в соответствии с алгоритмом поэтапного решения проблемной задачи или выполнения учебного задания, выполнение творческого проекта: создание комиксов, настольных игр и рукотворных антистрессоров;

– информационно-коммуникационные образовательные технологии – организация образовательного процесса, основанная на применении специализированных программных сред и технических средств работы с информацией.

Формы обучения:

– фронтальная форма работы предполагает взаимодействие педагога со всеми учащимися (во время объяснения материала);

– индивидуальная, при реализации которой педагогическое взаимодействие осуществляется с одним индивидуумом. Предполагает реализацию дифференцированного подхода, что позволяет использовать воспитательный, развивающий потенциал личного опыта обучающегося (индивидуальные консультации);

– групповая – работа в малых группах (в случае если обучающиеся работают по двое за одним компьютером).

Планируемые результаты реализации программы. В результате прохождения программы «Школа экопрофилактики» обучающиеся приобретут соответствующие знания и умения.

Обучающиеся будут знать: основные понятия экопрофилактики; особенности сохранения здорового образа жизни в условиях экологически неблагоприятной ситуации; о вреде курения, употребления алкоголя и наркотиков с позиции экопрофилактики; правила приема лекарств; причины возникновения номофобии и способы ее предотвращения; об альтернативных методах укрепления здоровья; об экологических проблемах, влияющих на здоровье человека; особенности правильного питания с позиций экопрофилактики; взаимосвязь питания, здоровья и окружающей среды; конкретные приемы для распознавания вредных пищевых добавок; экологические причины, вызывающие стресс у человека; правила конструктивного общения; о влиянии окружающей среды на эмоциональное состояние человека.

Обучающиеся будут уметь: ставить и достигать цели, связанные со здоровым образом жизни; правильно использовать для улучшения здоровья воздушные, солнечные и лесные ванны; грамотно работать с инструкцией к применению лекарственных средств; выбирать безопасные для здоровья продукты питания на рынках и в супермаркетах; минимизировать содержание экотоксикантов в продуктах питания; применять конкретные техники для снижения уровня стресса.

Выявление результатов обучения по программе «Школа экопрофилактики» осуществляется в процессе выполнения промежуточных практических заданий, а также с помощью наблюдения, бесед и опросов. В конце каждой темы обучающиеся заполняют итоговую таблицу.

Эффективность внедрения принципов экопрофилактики как основы здоровьесбережения в жизнь обучающихся определяется путем сравнения результатов входного и выходного тестирования.

Содержание программы дополнительного образования «Школа экопрофилактики». Программа рассчитана на один учебный год. На освоение программы требуется 34 занятия при режиме обучения один академический час в неделю.

1. *Введение.* Экопрофилактика. Цели и задачи экопрофилактики. Основные направления экопрофилактики.

Практика: Рисунок-коллаж на тему «Экопрофилактика».

2. *Принципы сохранения здоровья в экологически неблагоприятных условиях.* Что такое здоровье и здоровый образ жизни. Дневник ЗОЖ. Курение как распространенная вредная привычка. Алкоголь и его вредное воздействие на организм человека. Наркотики – пристрастие, опасное для жизни. Опасность самолечения и правила приема лекарств. Номофобия – пагубное пристрастие XXI века. Альтернативные методы укрепления здоровья. Здоровые привычки – основа здорового образа в жизни. Экологические проблемы, влияющие на здоровье человека, и их профилактика. Комиксы против вредных привычек

Практика: Метод «m100M». Игра-дискуссия «Вредно – глупо». Дискуссия о вредных привычках. Работа с инструкцией к применению лекарственных средств. Видеомедитация. Работа с таблицей «Экологические проблемы: мои действия в настоящем и в будущем». Заполнение дневников ЗОЖ. Создание комикса против вредных привычек.

3. *Особенности правильного питания с позиции экопрофилактики.* Основные принципы питания. Питьевая вода – для здоровья без вреда. Взаимосвязь питания, здоровья и качества окружающей среды. Роль витаминов в повышении иммунитета и устранении вредного воздействия на организм человека экотоксикантов. Микроэлементы для красоты, здоровья, силы и осанки. Вредные добавки и примеси в пищевых продуктах. Минимизация содержания экотоксикантов в продуктах питания. Фальсификация продуктов питания. Посуда, опасная для здоровья.

Практика: Деловая игра «Что такое рациональное питание». Тестирование на обеспеченность организма витаминами-антиоксидантами. Экоигра «Польза или вред?». Экоигра «Съедобное – несъедобное». Мнемонический прием запоминания вредных пищевых добавок. Деловая игра «Экоресторан». Работа с таблицей «Экологические проблемы: мои действия в настоящем и в будущем». Заполнение дневников ЗОЖ. Создание настольной игры «Питайся правильно!».

4. *Стресс как неблагоприятный экологический фактор.* Стресс и его последствия для человека. Токсичные люди. Конструктивное общение как способ предотвращения стресса. Обида как сильная негативная эмоциональная реакция. Влияние окружающей среды на эмоциональное состояние человека. Видеомедитация «Лесные ванны». Анималотерапия против стресса.

Практика: Практикум «Слушать – слышать – говорить». Практикум «Нельзя обидеть, можно обидеться». Работа с таблицей «Проблемы стресса: мои действия в настоящем и в будущем». Заполнение дневников ЗОЖ. Создание рукотворного антистрессора.

5. *Итоговое занятие.* Обобщающая беседа по курсу «Школа экопрофилактики».

Описанная выше программа дополнительного образования апробирована на базе КГУ «Валеологическая специализированная школа-комплекс для одаренных детей» управления образования Восточно-Казахстанской области в рамках проекта «Школа экопрофилактики». Для его реализации была создана творческая команда из числа педагогов, учащихся – представителей школьного органа самоуправления «Юнита», родительской общественности.

Этапы реализации проекта:

1) организационный – проведение авторами программы «Школа экопрофилактики» Д. В. Воробьевым и Е. А. Быковой обучающих вебинаров для творческой команды школы-комплекса;

2) реализация проекта, внедрение программы «Школа экопрофилактики»;

3) подведение итогов реализации проекта.

Эффективность программы «Школа экопрофилактики» доказана полученными в ходе мониторинга показателями и достижением ожидаемых результатов. Это позволяет сделать вывод о возможности рекомендации программы для внедрения в других общеобразовательных школах и детских экологических центрах Восточно-Казахстанской области и в целом Республики Казахстан.

Список использованной литературы

1. Воробьев, Д. В. Экопрофилактика лекарственной болезни в современных оздоровительных и спортивно-тренировочных технологиях / Д. В. Воробьев // Экопрофилактика, оздоровительные и спортивно-тренировочные технологии : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Балашов, 1–3 окт. 2015 г. – Саратов : Сарат. источник, 2015. – С. 31–35.

2. Воробьев, Д. В. Важная роль концепции «Экопрофилактика» в развитии оздоровительных и спортивно-тренировочных технологий / Д. В. Воробьев // Экопрофилактика, оздоровительные и спортивно-тренировочные технологии : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Балашов. ин-та ФГБОУ ВО «Сарат. нац.-исслед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского», Балашов, 20–21 февр. 2018 г. – Саратов : Сарат. источник, 2018. – С. 81–85.

3. Грибанова, О. В. Витамины для вашего здоровья: физиология и биохимия для любознательных / О. В. Грибанова. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 240 с.

4. Охрана здоровья и экопрофилактика заболеваний у обучающихся : учеб. пособие для студентов пед. вузов / авт.-сост.: Н. В. Тимушкина, Д. В. Воробьев. – Саратов : Сарат. источник, 2018. – 160 с.

5. Рудницкий, Л. Что мы едим? Как определить качество продуктов / Л. Рудницкий. – СПб. : Питер, 2011. – 156 с.

6. Смотровая, И. А. Укрепление духовно-нравственного здоровья обучающихся и педагогов как актуальное направление экопрофилактики / И. А. Смотровая, С. Ю. Саломахин // Экопрофилактика, оздоровительные и спортивно-тренировочные технологии : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Балашов. ин-та ФГБОУ ВО «Сарат. нац.-исслед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского», Балашов, 20–21 февр. 2018 г. – Саратов : Сарат. источник, 2018. – С. 275–278.

7. Стейтем, Б. Чем нас травят? Полный справочник вредных, полезных и нейтральных веществ, которые содержатся в пище, косметике, лекарствах / Б. Стейтем. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2008. – 319 с.

8. Суворов, В. В. ЗОЖ как фактор развития личности и экопрофилактики / В. В. Суворов, С. В. Петров // Актуальные проблемы экопрофилактики и пути их решения : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Саратов, 14–15 мая 2019 г. – Саратов : Сарат. источник, 2019. – С. 255–263.

9. Хата, З. И. Здоровье человека в современной экологической обстановке / З. И. Хата. – М. : ФАИРПРЕСС, 2001. – 120 с.

А. Ю. БОБРОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЧЕМУ УЧАТ КОСТЫЛИ. ПРИМЕНЕНИЕ КАРЬЕРНОЙ СПИРАЛИ В СИТУАЦИИ ВРЕМЕННОЙ МАЛОМОБИЛЬНОСТИ

Исследование темы профессионализации как непрерывного процесса личностных изменений, протекающего на протяжении всего онтогенеза, приводит нас к рассмотрению внешних детерминант, влияющих на становление личности профессионала. Экономические и внешнеполитические изменения влияют на профессиональное сообщество в целом в каждой индустрии и соответственно решаются обществом совместными усилиями (государственными рычагами управления либо частным способом на каждом отдельном предприятии). Однако неожиданные кризисные ситуации, происходящие в жизни конкретного профессионала, предстоит проходить самостоятельно.

В данной статье мы рассмотрим одно из таких обстоятельств – временная маломобильность, связанная с получением травмы профессионала. Нам удалось провести включенное наблюдение о профессиональной самореализации человека, оказавшегося в инвалидном кресле.

Полученные данные не были специальным экспериментом с целью погружения в обстоятельства людей с ограниченными физическими возможностями (временными либо постоянными). Стечение обстоятельств привело к перелому ноги, недельной полной обездвиженности и постельному режиму, неделе обучения пользоваться костылями для передвижения по дому и на улице, двум неделям передвижения на инвалидном кресле и последующей двухмесячной реабилитации на костылях и освоению навыков хождения заново.

Рассмотрим особенности профессиональной самореализации с точки зрения карьерной спирали человека, временно ограниченного физическими возможностями. Напомним, что карьерная спираль включает в себя семь последовательных компонентов: рефлексия и освобождение от ограничивающих убеждений, знакомство со спектром возможностей, выявление прирожденных талантов, определение профессиональной миссии, принятие решения о будущей деятельности, накопление и применение карьерного капитала [2].

Личностная рефлексия в данных обстоятельствах играет главенствующую роль, помогая осознавать новые условия профессионализации и адаптироваться к ним. Кризисная ситуация и адекватная оценка происходящего требует разработки новой стратегии профессиональной самореализации на время маломобильности.

Фактически происходит новая оценка предыдущего опыта и появляется добавленная ценность всего того, что ранее воспринималось как должное. Например, утренний уход за собой у свободного в передвижении человека может занять 15 минут и не является чем-то особенным с точки зрения реализации, в то время как человек, ограниченный в передвижении (в нашем примере передвигающийся на одной ноге и костылях в домашнем помещении), прикладывает большее количество усилий, а весь процесс занимает около полутора часов. Решение простой бытовой задачи увеличивается в шесть раз по времени (с 15 до 90 минут), то же касается приготовления пищи и других привычных действий. Соответственно, кардинально меняется как расписание дня, так и возможности выполнять привычные профессиональные обязанности. Даже если они могут быть заменены на дистанционную работу, нельзя не учитывать значительные изменения жизненного уклада профессионала (в бытовой сфере прежде всего).

Меняются обстоятельства не только внешние, касающиеся маломобильности, но и внутренние психологические механизмы восприятия себя и мира. Например, повышенное доброжелательное внимание к человеку на коляске либо костылях чревато извлечением выгоды и нежеланием прикладывать дополнительные усилия к реабилитации. Речь также идет о выученной беспомощности, когда любое действие, требующее прикла-

дывания усилий, отвергается ввиду временного недуга и призывается внешняя помощь. Перечисленные выше примеры приводят к следующему этапу – работе с ограничивающими убеждениями. Согласно теории Р. Дилтса об ограничивающих убеждениях, если реализация чего-либо кажется невозможной, то необходимо найти хотя бы один пример в мире, когда при таких же обстоятельствах что-либо подобное было успешно реализовано. В случае с временной маломобильностью – перемещением на инвалидном кресле либо костылях – она не может восприниматься ограничивающим фактором для какой-либо деятельности. Приведем в пример Ника Вуйчича, человека, рожденного без рук и ног, успешно руководящего своей многомиллионной компанией, катающегося на скейтборде и создавшего семью с детьми, ярко демонстрирует, что любая реализация возможна.

Спектр профессиональных возможностей, на первый взгляд, значительно сужается ввиду маломобильности, исключаются командировки и выезды за границу для работы в международных проектах. Однако практика показала, что, проработав ограничивающие убеждения на предыдущем компоненте карьерной спирали, можно не менять привычный образ профессиональной жизни – ездить в командировки как на близкие расстояния на машине, так и на дальние расстояния на поезде и даже самолете. Мы провели опрос работников службы сопровождения маломобильных пассажиров аэропорта Пулково, и оказалось, что ежедневно более 150 человек на костылях и инвалидных креслах совершают полеты, прибегая к помощи сопровождения.

Реализация способностей, одаренности и талантов не просто продолжается, но и активизируется в связи с мобилизацией организмом всех своих ресурсов. Концентрация внимания увеличивается, а также включаются иные возможности организма за счет выполнения новых действий либо привычных действий новым способом, образуются новые нейронные связи.

Профессиональная миссия действительно является тем высоким стимулом для движения вперед и помогает на стадии реабилитации, когда можно на долгое время остаться в позиции жертвы и выученной беспомощности либо приложить максимум усилий, чтобы вернуться в профессиональный строй и приносить пользу обществу, применяя свои таланты на практике.

Отметим, что преодоление физических трудностей благоприятно влияет на такой компонент карьерной спирали, как принятие решений о дальнейшей деятельности. Может показаться, что изменений в процессе принятия решений не должно быть, так как оно зависит только от работы мозга, а физическая мобильность необходима для действий, но не решений. Однако оказывается, что преодоление физических трудностей

активирует волевой компонент в психологии личности, который играет значительную роль в принятии решений.

Проходя опыт маломобильности, человек обретает бесценные в профессиональном мире личностные качества: смирение с решением новых и трудных задач, навык просить о помощи и навык благодарить за оказанную помощь, способность видеть ценность каждого действия как своего, так и другого человека, что ведет к улучшению работы в команде. Все это влияет на накопление и применение карьерного капитала.

Ближе к изменению статуса от маломобильного человека, передвигающегося на костылях, к человеку со здоровым опорно-двигательным аппаратом вновь активируется потребность в рефлексии опыта и переходе на новый виток карьерной спирали с новым спектром возможностей. Укрепляется вера в собственные силы, поскольку подтверждается возможность самореализации даже в кризисных условиях.

Список использованной литературы

1. Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе многоуровневого образования: организационные и методические аспекты : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 18 нояб. 2016 г. / сост.: В. Д. Байрамов, Н. А. Ореховская. – М. : МГГЭУ, 2016. – 847 с.
2. Батура, А. Ю. Сущность и структура понятия профессионального самоопределения / А. Ю. Батура // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2016. – № 2. – С. 126–135.

Н. В. БЫЛИНСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕВУШЕК ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА О НЕЖЕЛАТЕЛЬНОЙ БЕРЕМЕННОСТИ

Предупреждение незапланированной беременности, выбор времени для деторождения в зависимости от возраста и состояния здоровья родителей, рождение только желанных детей имеют огромное значение при планировании здоровой, полноценной семьи. При этом существующие в обществе проблемы, связанные с большим числом нежелательных беременностей, растущим числом ранних беременностей, искусственным прерыванием беременности посредством медицинского аборта, причинением вреда здоровью молодой девушки и ее будущему ребенку, не теряют своей актуальности и не перестают обсуждаться специалистами разных направлений науки и практики (Л. Н. Гальдикас, О. С. Куценко, Л. Е. Круглова, В. И. Макарова и др.).

Необходимо отметить, что незапланированная, нежелательная беременность – распространенные явления во многих странах мира. Беременная женщина сталкивается с новыми адаптационными задачами, для решения которых требуется активная личностная перестройка. В течение беременности она должна постепенно принять роль матери, научиться воспринимать будущего ребенка, соотнося свои потребности с фактом его существования. В период вынашивания ребенка женщина иным образом воспринимает собственное тело, сексуальность, чувствительность, положение в семье и обществе. Процесс принятия роли матери рассматривается как кризисный этап в развитии личности. Он предъявляет особые требования к личностным ресурсам и несет в себе как потенциальные возможности, так и потенциальные опасности для личности [1].

Переживания, связанные с осознанием факта беременности, особенно если она не запланирована, могут быть настолько интенсивными, что способны дорасти до фобии, которая вполне может стать причиной искусственного прерывания беременности.

В ходе непосредственного взаимодействия с представителями молодого поколения в рамках дискуссий и обсуждений проблематики беременности большинство из девушек независимо от наличия сексуального опыта неоднократно выражали опасения относительно беременности, ее протекания, послеродовых осложнений и ухода за ребенком. Ожидания связанных с беременностью изменений и трудностей в жизни могут способствовать формированию представлений относительно того, что беременность воспринимается как нежелательное состояние.

Цель настоящего исследования – изучение особенностей представлений о нежелательной беременности у девушек в возрасте 18–19 лет ($n = 82$). В качестве диагностического инструментария использовались методы свободного описания и контент-анализа. Для вторичной обработки данных был использован факторный анализ. Для этого на основе индивидуальных протоколов строились обобщенные матрицы данных – «дескрипторы» \times «респонденты». Из матриц были исключены единичные ответы, которые принято рассматривать как результат индивидуальной вариации. Факторизация полученных данных позволила зафиксировать семь независимых факторов-категорий.

Первый по субъективной значимости фактор образован шкалами, обозначающими переживание состояний страха, отчаяния, опустошения, которые возникают в проблемной или кризисной ситуации, не имеющей быстрого решения в данный момент времени. В период беременности происходят изменения не только на физиологическом уровне, но и на социальном (изменяется социальное положение беременной женщины, формируются новые модели поведения, примеряется на себя новая

социальная роль будущей матери), что влияет на межличностные отношения в семье, коллективе, обществе в целом. При отсутствии поддержки со стороны близких людей страх за свое будущее приводит к оценке ситуации как кризисной.

В содержании *второго фактора* зафиксированы характеристики (крики, слезы, истерика, паника и др.), связанные с переживанием стресса, возникшего в результате наступления преждевременной беременности. Это состояние может быть связано с нежеланием менять уклад собственной жизни, осуждением со стороны других людей, эмоциональным неприятием ребенка, страхом перед родами, а также необходимостью делать выбор – сохранять или не сохранять беременность. Содержание *третьего фактора* (любовь, тепло, семья, добро, счастье и пр.), зафиксированного в процессе факторизации, указывает на ожидание респондентами поддержки и понимания со стороны близких им людей. При этом к категории «близкие люди» девушки могут относить не только мать или отца, но и партнера, если это любимый человек, который готов создать семью. Содержание *четвертого фактора* (депрессия, аборт, убийство и пр.) свидетельствует о том, у девушек нежелательная беременность ассоциируется с искусственным прерыванием беременности, причины которого могут быть достаточно разными: недостаточное материальное положение, нестабильные отношения с партнером, случайная половая связь, в результате которой наступила беременность, нежелание брать ответственность за будущего ребенка, нежелание иметь детей вообще и др.

Содержание *пятого конструкта* (проблемы с семьей, учебой, друзьями, близкими) говорит о том, что девушками несвоевременная беременность воспринимается как угнетенное состояние, поскольку это может стать причиной многочисленных проблем, с решением которых сталкиваться нежелательно. В содержание *шестого фактора* включены шкалы, опосредующие ассоциацию беременности с бедностью, материальными трудностями и невозможностью строить карьеру. Необходимо отметить, что в ходе процедуры исследования девушки вслух озвучивали мысли о том, что в первую очередь необходимо состояться в профессии, заработать деньги, пожить для себя и только потом можно создавать семью и планировать ребенка.

В содержание самого слабого по субъективной значимости *седьмого фактора* в структуре представлений девушек о незапланированной беременности включены шкалы «опыт», «взрослая жизнь», «самостоятельное решение», «ответственность». Это свидетельствует о том, что респонденты оценивают эту ситуацию как время перехода во взрослую, самостоятельную жизнь, как испытание себя «на прочность» и умение нести ответственность за собственную жизнь и принятые решения.

Таким образом, результаты исследования содержания представлений девушек о нежелательной беременности показали, что респондентами подобная ситуация воспринимается как кризисная, проблемная, поскольку она влечет за собой значительные изменения в их жизни, связанные с материальным, эмоциональным благополучием и социальным статусом. Интересно, что среди ассоциаций у респондентов не было зафиксировано слов, обозначающих средства или способы контрацепции или близких по смысловому значению слов к этим понятиям. Это говорит о том, что молодые девушки мало задумываются о мерах предупреждения незапланированной беременности и недостаточно информированы о возможностях современной контрацепции в молодом возрасте.

Список использованной литературы

1. Соколова, О. А. Динамика личностных характеристик женщины в период беременности как фактор психического здоровья матери и ребенка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О. А. Соколова ; Ин-т психологии Гос. ун-та гуманитар. наук. – М., 2006. – 226 л.

И. Е. ВАЛИТОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ТИПОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРИ С РЕБЕНКОМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НЕВРОЛОГИЧЕСКИМ ДИАГНОЗОМ

При рассмотрении взаимодействия матери и ребенка встает проблема критериев его развивающего характера, определения условий, при которых взаимодействие обеспечивает развитие ребенка. Л. С. Выготский указывал на взаимосвязь развития ребенка и форм взаимодействия взрослых и детей, обосновывая влияние социальных взаимодействий на развитие ребенка. Организуя жизнедеятельность ребенка, обучая ребенка и играя с ним, мать фактически организует ситуации совместной деятельности, а при наличии у ребенка отклонений в психофизическом развитии взаимодействие с близким взрослым выполняет коррекционную функцию. В литературе констатируется необходимость «обеспечить психолого-педагогическую поддержку развивающего взаимодействия семьи со своим ребенком с учетом ограничений его здоровья и специфики психического развития, оказать семье содействие в выборе образовательного маршрута, отвечающего критерию создания зоны ближайшего развития» [1, с. 95].

Развивающее взаимодействие должно учитывать субъектные проявления ребенка, т. е. быть субъект-субъектным: «Субъект-субъектное взаи-

модействие должно быть значимо и иметь смысл для каждого из участников, оно объединяет «психологические особенности ребенка, специфику и закономерности его развития, действия, которые он совершает для своего развития, и помогающие (развивающие) действия взрослого, позицию взрослого по отношению к ребенку и ребенка по отношению к взрослому, способы и средства их взаимодействия друг с другом» [2, с. 36]. Например, о высоком уровне развития взаимодействия в диадах свидетельствует феномен «непрерывающийся диалог», который характеризуется продолжительными эпизодами взаимодействия, взаимной заинтересованностью участников диалога в общении, относительно равной инициативностью участников [3]. Поведение матери в таком взаимодействии направлено на поддержку поведения ребенка, оно характеризуется высокой чувствительностью и отсутствием негативной оценки действий ребенка. Взаимодействие матери и ребенка раннего возраста может быть охарактеризовано с помощью показателей владения матерью способами создания зоны ближайшего развития ребенка и обеспечения его эмоционального благополучия [4].

Особенности взаимодействия матери и ребенка определяются как характеристиками самого ребенка, так и поведением матери по отношению к нему [5]. Качественные отношения матери и ребенка определяются пятью переменными: умение чутко и эмпатически реагировать на сигналы ребенка, обеспечивать частый физический контакт, создание условий для свободного исследования ребенком окружающего, организация совместной деятельности. Качественное раннее взаимодействие матери и ребенка способствует когнитивному, речевому и социальному развитию ребенка [6].

В качестве метода исследования мы использовали наблюдение взаимодействия матери и ребенка в специально организованных ситуациях, процесс взаимодействия фиксировался с помощью видеозаписи. Матери предъявлялся набор типичных игрушек для детей раннего возраста и давалась инструкция: «Поиграйте с ребенком, как обычно Вы это делаете. Используйте эти игрушки». Общая продолжительность наблюдения составляла не менее 20 минут. Были проанализированы данные 54 диад: дети в возрасте от 1 года до 3 лет с неврологической патологией (неврологические диагнозы «ДЦП» и «последствия раннего органического поражения ЦНС») и их матери. Рассматривая организацию исследования, следует отметить его приближенность к условиям повседневной жизни ребенка.

Выделены четыре типа взаимодействия в диаде «мать – ребенок раннего возраста». Наиболее благоприятным является тип взаимодействия «оптимальный». Он характеризуется согласованностью действий матери и ребенка, направленных на создание продукта деятельности, инициативностью партнеров по отношению друг к другу, соблюдением принципа

диалогичности взаимодействия, положительным эмоциональным фоном. Тип взаимодействия «доминирование матери» отличается высокой степенью доминирования матери в общении, преимущественным игнорированием матерью интересов ребенка, низким уровнем инициативности ребенка по отношению к матери в ходе совместной деятельности. Тип взаимодействия «доминирование ребенка» характеризуется пассивно-подчиняющейся позицией матери по отношению к ребенку, преимущественно негативными реакциями ребенка на проявления инициативы матери. Тип взаимодействия «параллельный» характеризуется сниженным интересом матери и ребенка к процессу совместной деятельности, преимущественным игнорированием как матерью, так и ребенком обращений и действий партнера, фактическим отсутствием диалогичности и согласованности действий матери и ребенка.

В аспекте эмоционального отношения матери к ребенку тип «оптимальный» характеризуется как принимающий и поддерживающий ребенка: принятие матерью ребенка с оказанием ему эмоциональной поддержки сочетается с низким уровнем восприимчивости матери и ориентации на эмоциональное состояние ребенка, поддержка оказывается всегда, независимо от состояния ребенка, неуверенностью в себе как родителе и низким уровнем принятия себя как родителя. Тип «доминирование матери», или действенный тип с уверенностью в правильности своих действий, характеризуется уверенностью матери в себе как родителе, восприимчивостью матери к состоянию ребенка и умением воздействовать на него, что сочетается с низким уровнем принятия ребенка и оказания ему эмоциональной поддержки. Тип «доминирование ребенка», или принимающий эмоционально насыщенный тип, характеризуется высоким уровнем безусловного принятия матерью ребенка и эмпатии к нему, принятия себя как родителя, эмоционально насыщенным фоном взаимодействия, он сочетается с низким уровнем восприимчивости матери к ребенку и понимания причин его состояния. Тип «параллельный», или понимающий отстраненный тип взаимодействия, характеризуется высоким уровнем понимания матерью ребенка и причин его состояния, что сочетается с безучастным к нему отношением и низким уровнем эмпатии, с отсутствием эмоциональной поддержки ребенка и низким уровнем принятия себя как родителя.

Установлена взаимосвязь действий матери в отношении ребенка и его активности и продуктивности, что позволяет определить условия развивающего взаимодействия в диаде: чувствительность матери к инициативным обращениям ребенка, поддержание инициативы ребенка, позитивные оценки и комментирование матерью действий ребенка, эмоциональная доступность матери.

Список использованной литературы

1. Карабанова, О. А. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода / О. А. Карабанова, Н. Н. Малофеев // Культур.-ист. психология. – 2019. – Т. 15, № 4. – С. 89–99.
2. Слепович, Е. С. Взаимодействие с ребенком с отклонениями в психофизическом развитии как основа оказания ему психологической помощи / Е. С. Слепович, А. М. Поляков // Дефектология. – 2020. – № 2. – С. 34–41.
3. Айвазян, Е. Б. Феномен «непрерывающийся диалог» во взаимодействии матери с ребенком раннего возраста с синдромом Дауна / Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одиноква // Синдром Дауна. XXI век. – 2011. – № 2 (7). – С. 14–21.
4. Шматкова, И. В. Взаимосвязь эмоционального благополучия детей раннего возраста и материнской позиции : дис. ... канд. психол. наук / И. В. Шматкова. – Минск, 2014. – 197 л.
5. Ainsworth, M. D. Attachment beyond infancy / M. D. Ainsworth // Amer. Psychol. – 1989. – № 44. – P. 709–716.
6. Clark, R. Theoretical and empirical foundations for early relationship assessment in evaluating infant and toddler mental health / R. Clark // The Oxford handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment / Edited by Rebecca DelCarmen-Wiggins and Alice S. Carter. – 2nd Edition. – 2019. – С. 29–50.

Т. В. ВАСИЛЬЕВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ОТНОШЕНИЕМ К ЭКЗАМЕНАЦИОННЫМ ИСПЫТАНИЯМ

Основной деятельностью студентов является учебная деятельность. И. А. Зимняя определяет учебную деятельность как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку [2].

Процесс обучения в высшей школе сопряжен с постоянным контролем знаний, который в наиболее яркой форме представлен в период экзаменационных сессий. Неудовлетворительная экзаменационная оценка не только является своеобразным «ударом» по самолюбию студента,

но и может привести к отчислению из высшего учебного заведения. Таким образом, ситуация необходимости постоянно организовывать и контролировать собственную познавательную деятельность, а также наличие внешнего контроля и оценки деятельности учения делают учебно-профессиональную деятельность постоянным источником эмоционального напряжения и стресса, совладание с которым становится для молодых людей значимой проблемой.

Р. Лазарус говорил о том, что взаимодействие человека со средой постоянно изменяется под действием определенных адаптационных условий. Для того чтобы взаимосвязь между человеком и средой стала стрессовой, должна присутствовать высокая мотивация достижения и заинтересованность. Психологический стресс возникает только тогда, когда человек оценил, что внешнее и внутреннее требования вызывают чрезмерное напряжение сил или превосходят его ресурсы. Р. Лазарус указывал, что на психологическом уровне реакция на стресс индивидуальна и непредсказуема в отличие от реакции на физиологическом уровне, на котором реакция является специфичной и предсказуемой. Психологический, или эмоциональный, стресс связан с оценкой индивидом ситуации как стрессовой, угрожающей или неприятной. Степень осознания угрозы является центральным фактором в развитии стресса. Качество и интенсивность эмоциональных реакций, обусловленные когнитивными процессами, а также поведение, следующее за этой реакцией, зависят от когнитивной оценки значимости реального или антиципирующего взаимодействия со средой, которая определяется благополучием личности [1; 3].

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязей между отношением к экзаменационным испытаниям и используемыми защитными механизмами студентов. Выборку исследования составили 30 девушек-студенток в возрасте от 18 до 22 лет.

Для выявления отношения респондентов к экзаменационным испытаниям использовалась модификация методики «Несуществующее животное»: респондентам предлагалось нарисовать сессию в виде несуществующего животного. Для выявления защитных механизмов у студентов использовалась методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика.

Анализ данных, полученных с помощью методики «Сессия как несуществующее животное», показал, что большая часть респондентов (63,3 %) имеют негативные представления о сессии и испытывают стресс во время сдачи экзаменов, при этом более трети респондентов (36,6 %) имеют позитивные представления о сессии и не испытывают эмоционального напряжения во время экзаменационных испытаний.

Анализ данных, полученных с помощью методики «Индекс жизненного стиля» позволил определить процентную долю испытуемых, демон-

стрирующих высокую, среднюю и низкую интенсивность различных защитных механизмов. Полученные данные представлены в таблице.

Таблица – Интенсивность использования защитных механизмов у студентов с позитивным (П) и негативным (Н) представлением о сессии, %

Защитные механизмы	Интенсивность использования защитных механизмов					
	высокая		средняя		низкая	
	П	Н	П	Н	П	Н
Отрицание	45,4	10,5	45,4	78,9	9	10,5
Подавление	–	5,2	36,3	78,9	63,6	15,7
Регрессия	27,2	31,5	27,2	57,8	45,4	10,5
Компенсация	–	15,7	63,6	68,4	36,3	15,7
Проекция	18,1	5,2	54,5	68,4	27,2	26,3
Замещение	9	–	45,4	52,6	45,4	47,3
Интеллектуализация	45,4	26,3	45,4	63,1	9	10,5
Реактивное образование	36,3	10,5	54,5	57,8	9	31,5

Расчет различий частоты встречаемости выраженности различных защитных механизмов на высоком, среднем и низком уровнях между студентами с позитивным и негативным отношением к экзаменационным испытаниям показал, что у студентов с позитивным эмоциональным отношением к сессии значимо чаще на высоком уровне выражены такие защитные механизмы, как отрицание (ϕ эмп = 2,161, при $p \leq 0,05$ ($p = 1,64$)) и реактивные образования (ϕ эмп = 1,676, при $p \leq 0,05$ ($p = 1,64$)). На низком уровне у этих студентов значимо чаще встречается выраженность таких защитных механизмов, как подавление (ϕ эмп = 2,713, при $p \leq 0,01$ ($p = 2,31$)) и регрессия (ϕ эмп = 2,162, при $p \leq 0,05$ ($p = 1,64$)). Выраженность таких защитных механизмов, как компенсация, проекция, замещение и интеллектуализация, у студентов обеих групп находится преимущественно на среднем уровне.

Полученные данные позволяют говорить о том, что все студенты, независимо от эмоционального отношения к экзаменационным испытаниям, в ситуации стрессового напряжения и переживании неудачи в умеренной степени прибегают к таким защитным механизмам, как компенсация, проекция, замещение и интеллектуализация. То есть студенты пытаются преодолеть свои реальные и воображаемые недостатки, привлекая дополнительные способы достижения успеха в других сферах, рассматривают других людей в качестве причины своих неудач, отыскивают соци-

ально приемлемые способы выражения негативных эмоций, связанных с экзаменационными испытаниями, пытаются находить рациональное объяснение проблемам. При этом студенты с позитивным отношением к экзаменационным испытаниям чаще склонны отрицать факт наличия проблемы и отыскивать положительные стороны в проблемах, в том числе связанных с сессией. Студенты с негативным эмоциональным отношением к сессии чаще стараются не думать о проблемах и, как следствие, не прилагают усилий для их решения, демонстрируя инфантильное поведение в проблемных ситуациях и избегая ответственности за их решение.

Полученные данные, на наш взгляд, позволяют прогнозировать поведение студентов в период экзаменационных испытаний и оказывать психологическую помощь студентам, испытывающим эмоциональные и мотивационные трудности в процессе осуществления учебно-профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.
4. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Акад. проект, 2009. – 943 с.

О. В. ВОРОВКО

Беларусь, Минск, Национальный институт образования

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У РАБОТНИКОВ ТОРГОВЛИ

В процессе длительной, напряженной работы у людей, работающих в системе «человек – человек», часто возникает синдром эмоционального выгорания, сопровождающийся снижением работоспособности, мотивации к труду, эмоциональным истощением, потерей смысла, поэтому для них важно найти источник вдохновения для дальнейшей трудовой деятельности.

Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [1, с. 140].

Для профилактики неблагоприятных эмоциональных состояний, предшествующих развитию синдрома эмоционального выгорания, существует ряд способов. Одним из таких способов является смена деятельности, а именно занятие художественным творчеством.

В исследовании, которое проводилось на базе торговых предприятий г. Минска, приняли участие 1000 человек. Часть из них относится к «творческим» (те, кто самовыражается в творчестве, путем участия в самодеятельности), остальная часть – «нетворческие», т. е. те, кто творчеством не занят. Сравнивались обе группы с целью выяснить, кто более подвержен эмоциональному выгоранию – те, кто самовыражается в творчестве, или те, кто творчеством не занят.

Количественно-качественный анализ данных по методике диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко [1, с. 153–160] позволяет сделать следующие выводы. При рассмотрении симптомов, характеризующих *фазу напряжения*, выясняется, что у подавляющего большинства работников торговли, выражающих себя в творчестве, они не являются сложившимися. Это характерно для 79,84 % «творческих» испытуемых по переживанию психотравмирующих обстоятельств, для 84,58 % – по неудовлетворенности собой, для 82,21 % – по загнанности в клетку и для 87,35 % – по тревоге и депрессии. Переживание психотравмирующих обстоятельств стало постоянным у 7,11 % «творческих» работников торговли, неудовлетворенность собой не проходит у 4,35 % «творческих» работников. Непреходящее чувство загнанности в клетку испытывают 7,91 %, от хронических тревоги и депрессии страдают 5,53 %.

В группе работников торговли, не выражающих себя в творчестве, также большинство составляют испытуемые, у которых симптомы фазы напряжения не сложились. Далее идут респонденты со складывающимися симптомами напряжения. Менее всего представлены испытуемые с уже сложившимися симптомами. Симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств» складывается у 25,03 % «нетворческих» испытуемых, уже сложился у 15,8 % «нетворческих» испытуемых. Симптом «неудовлетворенность собой» складывается у 20,88 % испытуемых из «нетворческой» группы, сложился у 7,63 % испытуемых из этой группы. Симптом «загнанность в клетку» складывается у 17,67 % испытуемых из данной группы, сложился у 14,99 % испытуемых из данной группы. Симптом «тревога и депрессия» складывается у 18,21 % испытуемых из группы, сложился у 10,17 % испытуемых из группы.

В группе «творческих» работников преобладают респонденты, у которых симптомы, относящиеся к *фазе резистенции*, не сложились. Симптом «эмоционально-нравственная дезориентация» не сложился у 51,78 % респондентов, складывается у 28,46 % респондентов, сложился у 19,76 % респондентов. Симптом «расширение сферы экономики эмоций» не сложился у 84,58 % респондентов, складывается у 10,28 % респондентов, сложился у 5,14 % респондентов. Симптом «редукция профессиональных обязанностей» не сложился у 51,38 % респондентов, складывается

у 28,85 % респондентов, сложился у 19,76 % респондентов. Что касается симптома «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», то здесь больше всех оказалось испытуемых, у которых он находится в процессе формирования. Таких респондентов насчитывается 44,27 %. У 36,36 % этот симптом практически отсутствует. У 19,37 % его можно считать сложившимся.

В группе «нетворческих» работников выраженность симптомов фазы резистенции следующая. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование как уже сложившийся симптом установлен у 40,56 % «нетворческих» испытуемых. У 36,81 % респондентов он еще только складывается. У 22,62 % респондентов данный симптом явно не наблюдается. Такой признак, как эмоционально-нравственная дезориентация, сильно выражен у 38,55 % «нетворческих» работников. Слабо выражен или вовсе не выражен он у 31,99 % испытуемых. Как складывающийся симптом эмоционально-нравственная дезориентация отмечается у 29,45 % испытуемых. Симптом «расширение сферы экономии эмоций» не наблюдается у большинства «нетворческих» респондентов, а именно у 66,27 %. 18,74 % испытуемых из этой группы только начинают расширять границы сферы экономии своих эмоций. У 14,99 % респондентов этот признак уже можно считать сформировавшимся симптомом. Редукция профессиональных обязанностей как складывающийся симптом характерна для 36,01 % «нетворческих» испытуемых. Доли респондентов в этой группе, у которых данный симптом уже сложился и еще не сложился, примерно одинаковы и составляют соответственно 32,93 % и 31,06 %.

Симптоматика, имеющая место в *фазе истощения*, проявляется в группе работников торговли, находящих самовыражение в творческой деятельности, и в группе работников торговли, не находящих его, на первый взгляд, одинаково. Однако группы «творческих» и «нетворческих» работников различаются тем, что в них по-разному представлены респонденты со складывающимися либо сложившимися симптомами: в группе «творческих» доли таких испытуемых значительно меньше, чем в группе «нетворческих». Симптом «эмоциональный дефицит» складывается у 23,72 % работников торговли, самовыражающихся в творчестве, и у 25,97 % работников торговли, не самовыражающихся в творчестве. Этот же симптом уже сложился у 7,51 % «творческих» работников и у 17 % «нетворческих» работников. Симптом «эмоциональная отстраненность» складывается у 25,3 % испытуемых из группы «творческих» и у 31,99 % испытуемых из группы «нетворческих». Данный симптом сложился у 8,3 % испытуемых из группы «творческих» и у 15,53 % испытуемых из группы «нетворческих». Симптом «личная отстраненность» как складывающийся выявлен у 10,67 % респондентов из группы выражающих себя

в творчестве и у 19,41 % респондентов из группы не выражающих себя в творчестве. Личная отстраненность как уже сложившийся симптом отмечается у 3,56 % «творческих» испытуемых и у 11,24 % «нетворческих» испытуемых. Формирование психосоматических и психовегетативных нарушений установлено у 7,91 % респондентов, принадлежащих к группе работников, выражающих себя в творчестве, и у 14,99 % респондентов, относящихся к группе работников, не выражающих себя в творчестве. Как устойчивые данные нарушения наблюдаются у 2,77 % «творческих» испытуемых и у 7,5 % «нетворческих» испытуемых.

Все полученные данные говорят о том, что работники нетворческих профессий (в нашем случае работники торговли), занимающиеся творчеством, меньше подвержены синдрому эмоционального выгорания. У них менее выражена вся симптоматика. Это лишний раз подтверждает, что творчество как хобби является своего рода профилактикой профессионального выгорания.

Список использованной литературы

1. Бойко, В. В. Психоэнергетика / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2008. – 416 с.

В. Ю. ВОРОНОВ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЗАКЛЮЧЕННЫХ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТА

На данный момент в белорусском обществе наряду с экономическими, общественными, демографическими трудностями отмечается рост преступности, который, в свою очередь, ведет к увеличению числа осужденных за различные виды преступлений (по данным интернет-портала судов общей юрисдикции Республики Беларусь, в 2021 г. в республике осуждено 36 536 человек, или 105,16 % к уровню 2020 г.) [1]. Вместе с тем до сих пор методические подходы к изучению феномена «преступности» сводятся к попыткам или создать очередную концепцию «процесса криминализации личности» в условиях свободы, или объяснить его с социолого-философских позиций. Целью нашей работы стало изучение особенностей процессов изменения смысложизненных ориентаций структур личности осужденных с разными типами темперамента.

Интерес и внимание ученых к изучению типов человеческого темперамента не утихают столетиями, ведь тип темперамента человека является

одним из определяющих факторов различных аспектов его жизнедеятельности. Не менее важным фактором, определяющим характер и условия протекания жизнедеятельности, являются смысложизненные ориентации человека. Казалось бы, за столь долгий период не должно было остаться неизученных аспектов в направлении исследования типов темперамента. Вместе с тем в закрытых социальных группах, таких как заключенные под стражу, изучение различных психических феноменов и закономерностей связано с такими очевидными сложностями, как восприятие заключенными исследователя и сложности технического характера (например, этапирование изучаемого лица в другое учреждение вне зависимости от желания исследователя).

Обращение к проблеме взаимосвязи темперамента и смысложизненных ориентаций представляется необходимым для выявления специфики различных адаптационных компонентов в сознании лиц, заключенных под стражу и, как следствие, выработки эффективных в современных условиях механизмов коррекции и нормализации адаптационных процессов у граждан при помещении их в места лишения свободы. В условиях современного высокого ритма жизни человека и функционирования любых государственных учреждений от гражданина требуется быстрая и по возможности безболезненная адаптация к процессам, протекающим в данных типах учреждений при взаимодействии с ними. Очевидно, что места лишения свободы не являются тем типом государственных учреждений, в которых гражданин в принципе хочет адаптироваться и влиться в их функционирование. Таким образом, очевидно, что адаптация в данном типе учреждений не будет протекать легко и будет связана со своего рода кризисом в жизни человека, когда его насильно вырвут из знакомой среды, что добавляет актуальности исследованию.

Для определения предмета нашей работы мы отталкивались от теории Л. С. Выготского о единстве аффективных и интеллектуальных процессов, которые образуют динамические смысловые системы, являющиеся единицей исследования личности, что неразрывно связано с процессом психического развития. [2] По мнению отечественных исследователей, смысл человеческой жизни является сложно организованной системой смыслов. Д. А. Леонтьев рассматривал смысловую систему как сравнительно устойчивую и автономную иерархически организованную систему, которая включает в себя ряд смысловых структур, функционирующих как единое целое [3]. Б. С. Братусь также пишет, что смысл – это сложная динамическая система, образующая особую смысловую сферу личности и обуславливающая всю жизнедеятельность индивида [4].

Однако в том или ином виде в работах многих исследователей понятие смысла жизни связано с его ориентацией относительно субъекта смысла.

Смыслоразностные ориентации – это вектор, задающий направление, по которому личность движется в сторону нахождения смысла жизни как вершины человеческого бытия. Смыслоразностная ориентация характеризует состояние направленности личности на достижение смыслоразностных ценностей и смысла жизни. Вектор этой направленности формирует текущие задачи, деятельность личности и в конечном итоге влияет на отношение к окружающему миру, поведение, характер и т. д. Они не ограничиваются только одной целью или идеей, а представляют собой сложную структурную иерархию малых и больших смыслов. Категории смыслоразностных ориентаций человека относятся к организованным многоуровневым целостным системам, которые включают в себя огромный ряд различных смысловых структур.

В настоящее время накоплен значительный опыт изучения преступности, позволяющий выделить несколько направлений социально-психологического анализа: социально-психологические особенности осужденных различных категорий (В. Л. Васильев, А. Д. Глоточкин, М. Г. Дебольский и др.), групповые ценности, нормы и представления осужденных (В. П. Голубев, С. Л. Дановский, В. Г. Деев, Г. А. Хохряков и др.), обычаи, традиции и ритуалы различных групп осужденных (Е. В. Анастасова и В. А. Николаев, В. М. Анисимков и др.), подготовка осужденных к освобождению (С. А. Ветошкин, А. С. Макаренко и др.).

Однако эти же исследования показывают, что ресоциализация, исправление и коррекция осужденных, а также особенности изменения их ценностно-смысловой сферы в период отбывания наказания еще не получили должного развития в отечественной пенитенциарной науке, не вышли за пределы отдельных экспериментов и, соответственно, не стали отработанной и научно обоснованной системой.

Имеющаяся в стране уголовно-исполнительная система (далее – УИС) даже с учетом изрядно накопленного опыта воспитательной работы и коррекции личности в целом ориентируется на традиционные дисциплинарно-трудовые методы работы с осужденными и в итоге оказывается не очень эффективной. Анализ исследований, посвященных данной проблеме, дает возможность говорить о том, что малая эффективность исправительных учреждений объясняет факт приобретения осужденными в период отбывания наказания таких негативных черт и ценностей, как склонность к насилию, двуличность, корысть, неуважение к общественным институтам и т. д. (Ю. М. Антонян, М. Г. Дебольский и др.). Однако даже при очевидном наличии деформации ценностно-смысловой сферы гражданина, попавшего в учреждения УИС, исследования, описывающие и объясняющие данные процессы, стали проводиться совсем недавно (В. Б. Салахова, Л. А. Бобылева, О. Д. Гурина).

Проведенный нами теоретико-методологический анализ позволяет в целом говорить о том, что социально-психологические исследования и практическая социальная психология, затрагивающие проблематику отечественной пенитенциарной психологии, в частности исследования смысложизненной сферы осужденных, в настоящее время находятся в стадии становления.

Теоретически значимым и практически востребованным становится рассмотрение всего спектра взаимосвязей темперамента и смысложизненных ориентаций лиц, заключенных под стражу, для объективного определения условий, в которых их адаптация будет протекать наиболее экологично. Ведь одинаковые воздействия могут вызвать абсолютно различные реакции у разных людей. В настоящее время возрастает понимание необходимости учета индивидуальных психологических особенностей человека для его безопасного и эффективного существования в определенной среде.

Список использованной литературы

1. Сайт Верховного Суда Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Минск, 2022. – Режим доступа: https://court.gov.by/ru/justice_rb/statistics/.
2. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 511 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 214 с.
4. Братусь, Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1981. – № 2. – С. 46–56.

А. А. ГАВРИЛОВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ НАДЕЖНОСТИ СПОРТСМЕНОВ ИГРОВЫХ ВИДОВ СПОРТА

Ведущее значение в спорте имеют такие характеристики, которые непосредственно влияют на деятельность спортсмена, тем самым определяя ее результаты. В отечественной спортивной психологии к основным показателям эффективности деятельности разные ученые относят свойства надежности, устойчивости, ровности выступлений на соревнованиях (Т. Т. Джамгаров, В. Э. Мильман, В. И. Палий и др.). Изучая зарубежные исследования в области психологии спорта, мы столкнулись с популярностью такой характеристики эффективности спортивной деятельности,

как уверенность в себе. Это наиболее постоянный фактор, различающий успешно и неуспешно выступающих спортсменов (D. Gould, M. Weiss, R. Weinberg).

Анализ литературы позволяет констатировать, что проблема надежности стала предметом научного изучения в середине прошлого века. Понятие «надежность» первоначально соотносилось с наиболее важными требованиями, предъявляемыми к техническим средствам деятельности, что обусловило ее глубокое изучение в рамках технических наук, позже – инженерной психологии. В дальнейшем проблема надежности активно исследуется в рамках самых разных отраслей психологической науки, включая спортивную психологию (В. А. Давыдов, Т. Т. Джамгаров и др.).

Применительно к характеристикам человека-оператора В. Д. Небылицин в числе первых определяет надежность как «сохраняемость, устойчивость оптимальных рабочих параметров индивида» [1, с. 362]. Многие авторы вкладывают в содержание понятия «надежность» работоспособность человека-оператора (А. Ф. Бобров, А. М. Войтенко и др.).

Появление проблемы надежности в спорте обусловлено прежде всего его спецификой, главным образом обилием стрессовых ситуаций в соревновательной деятельности, физическими и психическими перегрузками, ростом спортивных результатов, высокой ответственностью и требованиями к развитию волевой сферы спортсмена, необходимостью преодоления препятствий объективного и субъективного свойства. Возникновение ошибок в деятельности спортсменов является следствием неудовлетворительного уровня развития психологических качеств в условиях риска и стресса. Успешность спортсмена при этом определяется не только его умениями, навыками и способностями, но и важными психическими свойствами личности, в числе которых психическая надежность.

Обзор предлагаемых исследователями спортивной деятельности определений надежности позволяет систематизировать их в следующие группы (руководствуясь особенностями предмета исследования):

1. Надежность как безотказное выступление спортсменов (без привязки к видам спорта) в соревнованиях с заданной результативностью в течение определенного периода времени. При этом эффективность деятельности спортсмена выступает в качестве основного компонента надежности (А. Ф. Вендрих, В. М. Дьячков, Н. А. Худадов и др.).

2. Надежность как степень технической подготовленности и технической устойчивости спортсменов различных видов спорта к воздействию сбивающих факторов соревнований, позволяющая им выступать на конкретном соревновании не ниже заданного уровня (В. В. Давыдов, В. М. Дьячков, П. А. Жоров, Н. А. Худадов и др.).

3. Смыслообразующим в определениях надежности данной группы выступает уровень спортивного мастерства, который обуславливает уровень эффективности деятельности спортсменов в экстремальных условиях соревнований (В. В. Давыдов, В. М. Дьячков, П. А. Жоров, Б. Б. Косов Н. А. Худадов и др.).

4. Психическая надежность рассматривается как часть общей соревновательной надежности, обеспечивающая успех выступления спортсмена или команды (Ю. М. Блудов, Т. Т. Джамгаров, В. Э. Мильман, В. А. Плахтиенко и др.). По мнению В.Э. Мильмана, Г. В. Ванева, О. М. Коваль, психическая надежность отражает одну из существенных сторон, обеспечивающих проявление общей надежности, – устойчивость функционирования психического механизма управления спортивной деятельностью. Б. Ф. Ломов, О. А. Конопкин, Б. Б. Косов рассматривают психическую надежность в качестве потенциальных резервов спортсмена.

С целью выявления индивидуальных особенностей личности спортсменов-игровиков, оказывающих влияние на формирование их психической надежности, нами было проведено исследование на базе факультета физического воспитания Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Выборку составили 100 спортсменов ($n = 100$) игровых видов спорта (футбол, волейбол, баскетбол) с различной «успешностью». Участие в исследовании было добровольным.

Для изучения психической надежности спортсменов была использована методика «Психическая надежность спортсмена» В. Э. Мильмана. Ученый, определяя психическую надежность как «устойчивость функционирования основных психических механизмов в сложных соревновательных условиях», выделяет следующие ее компоненты: «соревновательную эмоциональную устойчивость, саморегуляцию, мотивационно-энергетический компонент, стабильность и помехоустойчивость» [2, с. 173]. Индивидуальные особенности личности спортсменов-игровиков исследовались с использованием комплекса психодиагностических методик, апробированных в спорте.

Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что у спортсменов-игровиков отмечаются низкие оценки по факторам эмоциональной стабильности, положительного эмоционального фона, предприимчивости, реактивной уравновешенности, а также высокие оценки факторов зависимости и склонности к тревоге. Такая совокупность значений факторов позволяет охарактеризовать спортсменов-игровиков как эмоционально неустойчивых, возбудимых, трудно ориентирующихся в условиях разнообразной деятельности. «Успешных» спортсменов-игровиков отличают более низкие показатели суммарной чувствительности к стрессорам «внутренней значимости» и низкий показатель предстартового возбуждения.

Особенностью индивидуального стиля деятельности спортсменов-игровиков является то, что они тяготеют к выраженному смешанному типу эмоциональной регуляции с внешней ориентацией в деятельности. Все это означает, что игровики подвержены действию соревновательных стрессоров и особенно действию таких факторов, как боязнь получения травмы, возникновения неприятных переживаний в ходе соревновательной борьбы.

С ростом уровня соревновательного результата в спортивных играх наблюдается неоднозначное возрастание значений параметров, характеризующих проявление специфических качеств личности спортсменов. В связи с этим представляется, что достижение спортивного результата детерминируется не абсолютным развитием специфических свойств личности, а особенностями интеграции их в единое целое, определяющее специфику функциональной интеграции соревновательной деятельности и психической надежности спортсмена.

Результаты исследования указывают на имеющиеся различия спортсменов-игровиков с различной успешностью по ряду психологических признаков, обусловленных особенностями конкретной деятельности.

Список использованной литературы

1. Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ : Логос, 2007. – 855 с.
2. Методики психодиагностики в спорте / В. Л. Марищук [и др.]. – М. : Просвещение, 1984. – 191 с.

О. П. ГАЙДИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ 10 ЛЕТ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ГАДЖЕТАМИ

С внедрением информационных технологий процесс образования осуществляется в совершенно новой, электронной среде. По мнению идеологов электронных средств обучения, такая среда способствует созданию условий для творческого процесса обучения и учения, обеспечивает возможность воспринимать по-новому кажущиеся очевидными факты, находить способы соединения далеких, на первый взгляд, вещей, устанавливать оригинальные связи между новой и старой информацией [1, с. 88]. Однако практикующие педагоги зачастую констатируют не только ситуацию снижения уровня обученности учащихся, но и снижение способностей к усвоению знаний. Одной из ведущих детерминант качества усвоения

знаний является уровень развития когнитивных процессов обучающихся, среди которых на I ступени общего среднего образования доминирующим выступает память.

Еще И. М. Сеченов указывал на то, что память является краеугольным камнем психического развития [2, с. 248]. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт, приобретает знания и умения. В учебной деятельности чаще всего участвуют зрительная, слуховая, логическая и механическая память. Именно развитие данных видов памяти влияет на усвоение учебного материала учащимися.

На данном этапе в отечественной психологии отсутствуют исследования познавательных процессов младших школьников в контексте использования ими информационных технологий в учебной деятельности, что обуславливает актуальность проведения специального эмпирического исследования.

Организация и результаты исследования. В исследовании приняли участие 170 учеников начальных классов в возрасте 10 лет. Из них 94 мальчика и 76 девочек. 12 респондентов являются учащимися ГУО «Плешицкая средняя школа» Пинского района, а 158 – ГУО «Средняя школа № 17 г. Бреста».

Исследование по своему дизайну представляло собой интраиндивидуальный эксперимент, направленный на определение наиболее оптимальных условий для актуализации у младших школьников памяти (зрительной, слуховой, механической и логической). Ситуация 1 представляла собой обычную учебную деятельность учащихся на уроке, осуществляемую без использования гаджетов (20 минут). Ситуация 2 предполагала самостоятельное выполнение учащимися учебных заданий, требующих от них обращения к интернет-ресурсам. Предлагалось подготовить мини-доклад на тему в соответствии с учебной программой («Республика Беларусь», «Беловежская пуща», «Лесные звери», «Город Брест»), выполнить задания по русскому и английскому языкам, в которых с помощью Google необходимо было найти и исправить орфографические ошибки в словах. Описанные учебные ситуации также выполнялись учащимися в течение 20 минут.

После каждой из описанных экспериментальных ситуаций, которые осуществлялись в разные дни, проводилось измерение у учащихся актуального уровня памяти. Измерение осуществлялось посредством одинакового диагностического инструментария. Однако во избежание эффекта запоминания заданий стимульный материал к методикам был модифицирован для каждой экспериментальной ситуации.

Для определения уровня слуховой памяти использовалась методика А. Р. Лурии «10 слов». Для определения кратковременной зрительной

памяти учащихся использовалась методика Р. С. Немова «Запомни рисунки» [3, с. 90]. Исследование логической и механической памяти происходило с помощью метода запоминания двух рядов пар слов [4, с. 43].

Для удобства сравнительного анализа средневыборочные значения по каждому измеренному параметру и оценка сдвигов параметров актуального состояния разных видов памяти учащихся отражены в таблице, в которой знаком * обозначены статистические уровни G-критерия знаков (* – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,05$). Ситуация 1 отражает традиционную учебную деятельность, ситуация 2 – выполнение учебных заданий посредством гаджетов.

Таблица – Оценка памяти детей в разных ситуациях учебной деятельности

Вид памяти	М		G-критерий
	Ситуация 1	Ситуация 2	
Зрительная	79,5000	79,5941	51
Слуховая	80,1176	76,0588	26**
Логическая	60,9412	53,7647	20**
Механическая	48,7059	47,7059	40**

Данные таблицы свидетельствуют, что средневыборочные значения по большинству измеренных параметров достоверно выше в ситуации учебной деятельности детей без использования гаджетов. Отсутствие различий по параметру «зрительная память» в ситуациях 1 и 2 можно объяснить тем, что учебная деятельность как с помощью интернета, так и без его использования требует в равной степени ее активизации. Преимущественно визуальный характер web-информации определяет и необходимость включения зрительной памяти.

Таким образом, на основании полученных результатов можно сделать следующие выводы:

- слуховая, логическая, механическая память наиболее активизированы у учащихся 10 лет в ситуации, не предполагающей выполнения учебных заданий с использованием гаджетов;
- зрительная память активизирована у учащихся 10 лет в одинаковой мере в ситуации учебной деятельности без использования гаджетов и с использованием гаджетов.

Поскольку в ситуациях учебной деятельности посредством интернета не фиксируется улучшения показателей памяти учащихся, то использование различных электронных средств обучения требует специального научно-практического обоснования.

Список использованной литературы

1. Кульбах, Е. С. Система педагогических требований к использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе ВУЗа / Е. С. Кульбах, Е. Р. Зинкевич // Современ. наука. – 2011. – № 3 (6). – С. 88–90.
2. Сеченов, И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
3. Немов, Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 640 с.
4. Вергелес, Г. И. Младший школьник: помоги ему учиться / Г. И. Вергелес, Л. А. Матвеева, А. И. Раев. – СПб. : Союз, 2000. – 159 с.

С. В. ГОЛОВНЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

В настоящее время молодые люди в процессе выбора той или иной профессии сталкиваются с определенными препятствиями. Эти трудности могут быть обусловлены комплексом различных факторов, которые оказывают влияние на то, какой профессиональной сфере человек отдает предпочтение. В юношеском возрасте к ряду психологических факторов относятся и личностная идентичность, и автономия (эмоциональная, поведенческая, ценностная), а также мировоззрение [1]. Помимо данной группы факторов, существуют и иные. Так, например, О. А. Заякина указывает, что наряду с личностными склонностями и способностями к определенным профессиям выделяют высокую заработную плату, востребованность профессии на рынке труда, престиж профессии, мнения и желания родственников, в первую очередь родителей, друзей, близких родственников, исторические и культурные вариации [2].

Далее необходимо отметить, каким образом влияет гендерный аспект на процесс и результат профессиональных предпочтений. Так называемая «теория линз», разработанная С. Бем, объясняет, что нет никаких мест и профессий, которые бы имели естественные и константные половые признаки. Эти маркеры «мужского» или «женского» есть «сиюминутные и преходящие требования культуры патриархата, которая давно находится в кризисе со своими стратегиями и тактиками» [3, с. 73]. Вспомним профессию врача в царской России, которая всего лишь сто лет назад была «мужской». Теперь она считается «женской».

Следует подчеркнуть, что человек еще с раннего возраста очень восприимчив к социальному воздействию. Общество в данном случае создает определенную установку на разные виды деятельности и даже готовит представителей разных полов к определенным профессиям. При выборе жизненного пути и профессиональной деятельности человек на неосознаваемом уровне поддается социальным стереотипам, носителями которых выступают, как правило, семья, учебные заведения, окружающая среда, а также средства массовой информации. Чаще всего люди стараются выбирать профессии, которые не противоречат их гендерной роли и социальным ожиданиям. Уже в раннем детстве отмечаются вариации некоторых психологических характеристик. Так, мальчики больше интересуются естественно-научными предметами, а девочки – гуманитарными и т. д. [3].

Повышенный уровень дифференцированности интересов может объясняться разной степенью интенциональности восприятия окружающего мира, а именно преобладанием тех или иных мыслительных процессов. В процессе психометрических исследований было выявлено, что у женщин превалирует вербальный интеллект, а у мужчин – зрительно-пространственный. Наличие стойких гендерных тенденций в способностях и склонностях трактует степень вариации интересов и предпочтений при выборе профессии. Большое влияние при профессиональном самоопределении оказывают мотивация, степень ориентации на общественное признание, профессиональные и жизненные интенции, которые также имеют гендерную составляющую. При выборе будущей профессии мужчины, как правило, обращают преимущественное внимание на такие факторы, как возможность карьерного роста, дальнейшая перспектива, высокая заработная плата, а центральной мотивацией для них является стремление к власти и независимости. Для женщин при выборе профессиональной направленности характерна большая зависимость и ситуативность, эмоциональность, а главная мотивация для них – получить интересный опыт, быть значимой в контексте социального взаимодействия, работать в тесном сотрудничестве с людьми. Следовательно, можно сделать вывод, что у женщин доминирует социально-психологический аспект, а у мужчин – профессионально-деятельностный [4].

Целесообразно отметить пласт интересных исследований в контексте рассматриваемой нами проблематики. Ю. А. Аврамчиковой и Е. В. Ровдо было установлено, что девушки в большей степени по сравнению с юношами склонны к выбору будущей профессии исходя из личных способностей и интересов. Материальное благосостояние в семье оказывает первостепенное влияние на выбор профессии у представителей мужского пола, что можно трактовать предъявлением более жестких требований, ограничений, а также ожиданий относительно мужчин в обеспечении материаль-

ного благополучия. Немаловажным для юношей оказалось и территориальное расположение будущего высшего учебного заведения. Девушки же акцентируют внимание больше на советы родственников, чем на материальное положение в семье и месторасположение вуза [5]. Б. П. Яковлев и Т. Б. Думова использовали в своем исследовании дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова и обнаружили следующую закономерность. Девушки вдвое больше, чем юноши, ориентированы на виды занятий, связанные с природой, и заметно больше – на связанные с созданием художественных образов. Одновременно у них вдвое меньше выражена ориентация на профессии, связанные с техникой и знаковыми системами [6]. С. С. Павленкович выявлено содержание специфики гендерной мотивации профессиональной деятельности: доминирующим типом мотивации в обеих группах является материальное благополучие, наименее значимым мотивом у юношей выступает деловое отношение, а у девушек – престиж профессии. Кроме того, девушки при выборе профессиональной деятельности руководствовались возможностью самореализации в ней и удовлетворением от самого процесса и результата работы. Юноши наряду с указанными мотивами в число ведущих отнесли денежный заработок, стремление к продвижению по работе и избеганию критики со стороны руководителя или коллег.

Обобщив данную информацию, целесообразно сделать вывод о том, что методологический аппарат гендерной проблематики недостаточно обогащен и представляет колоссальный интерес для специалистов в области психологии и других смежных специализаций.

Список использованной литературы

1. Шматкова, И. В. Практикум по психологии развития : учеб.-метод. комплекс / И. В. Шматкова. – Брест : БрГУ, 2017. – 162 с.
2. Проблема профессионального самоопределения: современность и взгляд в будущее [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-professionalnogo-samoopredeleniya-sovremennost-i-vzglyad-v-budushee>. – Дата доступа: 12.04.2022.
3. Бем, С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М. : Рос. полит. энцикл., 2004. – 336 с.
4. Костикова, И. В. Введение в гендерные исследования : учеб. пособие для вузов / И. В. Костикова, А. В. Митрофанова, Ю. В. Градскова ; ред. И. В. Костикова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 255 с.
5. Аврамчикова, Ю. А. Гендерные особенности выбора профессии современной молодежью [Электронный ресурс] / Ю. А. Аврамчикова, Е. В. Ровдо. – Режим доступа: [file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/2018080311511554%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/2018080311511554%20(4).pdf). – Дата доступа: 12.04.2022.

6. Яковлев, Б. П. Гендерный аспект исследования мотивов выбора профессии студентами вуза / Б. П. Яковлев, Т. Б. Думова // *Международ. журн. приклад. и фундам. исслед.* – 2016. – № 5, ч. 4. – С. 643–648.

7. Гендерные особенности профессионального самоопределения студентов-спортсменов в процессе вузовского обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2019-03/pavlenkovich_s.s._2019.pdf. – Дата доступа: 12.04.2022.

Г. А. ГУБАРЕВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

АГРЕССИВНЫЙ ПОДРОСТОК: ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ

Вопрос агрессии подростков и особенностей совладающего поведения является крайне актуальным для современного общества. Формирование или становление агрессивного поведения у подростков – достаточно сложный процесс, в котором задействованы многие факторы: социально-экономические преобразования, трансформации института семьи, сокращение детских неформальных организаций, разрастание сети компьютерных игр, а также возрастание агрессивного информационного потока СМИ [1]. В связи с этим актуальной становится задача контроля, предотвращения и сдерживания агрессии. Исследования, которые дают ответ на вопрос о существовании внутренних психологических факторов, влияющих на снижение агрессии, приобретают популярность, актуальность в наши дни как никогда.

Поскольку проблема агрессивного поведения подростков достаточно актуальна как социальное явление и вызывает практический интерес у исследователей, а механизм и предпосылки возникновения агрессивного поведения подростков недостаточно изучены, нами было проведено эмпирическое исследование [2].

Общей методологической основой исследования являются ведущий принцип психологии – принцип развития (Л. С. Выготский, А. Маслоу, Д. Б. Эльконин), а также особенности поведения в стрессовых ситуациях (К. Лоренц, А. Бандура, Р. Уолтерс, Р. Лазарус, Г. Селье).

Агрессия рассматривалась нами как индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба либо на уничтожение другого человека или группы людей. Чаще всего агрессия возникает как реакция субъекта на фрустрацию и сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти и т. д.

Агрессивность – это свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное. В таком контексте можно говорить об агрессивном восприятии и агрессивной интерпретации как об устойчивых для некоторых людей особенностях мировосприятия и миропонимания. Некоторые предпосылки возникновения или развития агрессии сосредоточены в особенностях личности и чертах характера.

В процессе воспитания ребенка закладывается модель его поведения, а агрессия во взрослой жизни является усвоением моделей, которые были примером в детском возрасте. При анализе современной литературы видно, что факторов, влияющих на возникновение агрессии, значительное количество, но следует учитывать, что только совокупность конкретных факторов (семья, социальное окружение, СМИ, факты насилия и жестокого обращения) может подкреплять агрессивное поведение подростков и сделать это явление социальной проблемой. Сталкиваясь на протяжении жизни со стрессовыми ситуациями, человек переживает их, что и является причиной трансформации восприятия окружающего мира и восприятия своего места в нем.

Копинг – это поведение индивида по преодолению стрессовой ситуации. Устойчивые паттерны копингов формируют копинг-стратегии (стратегия совладания с трудностями и урегулирования отношений с окружающей средой). Проблема копинга (совладания) личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологии во второй половине XX в. Первоначальное понятие «копинг-поведение» использовалось в психологии стресса и было определено как сумма когнитивных и поведенческих особенностей индивида для ослабления влияния стресса.

А. Биллингс и Р. Моос выделяют три способа совладания со стрессовой ситуацией: 1) копинг, нацеленный на оценку, – преодоление стресса, включающее в себя попытку определить значение ситуации и ввести в действие определенные стратегии – логический анализ или когнитивную переоценку; 2) копинг, нацеленный на проблему, – это совладание со стрессом, имеющее целью модифицировать, уменьшить или даже устранить источник стресса; 3) копинг, целью которого являются эмоции, – преодоление стресса с помощью когнитивных или поведенческих усилий, когда человек пытается уменьшить эмоциональное напряжение и поддерживать аффективное равновесие.

Понятие «копинг» было использовано Р. Лазарусом и С. Фолкманом в рамках транзактной модели стресса. Согласно этой модели, переживание эмоций и стресс являются результатом взаимодействия средовых процессов в жизни человека. Смысл эмоций зависит от контекста и от оценки ситуации человеком и взаимодействия этих факторов. В результате иссле-

дований было выявлено два вида копингов: проблемно ориентированные (направленные на преодоление самого источника стресса, т. е. на решение задач) и эмоционально ориентированные (направленные на преодоление эмоционального возбуждения, вызванного стрессором).

Таким образом, копинг-поведение – это некая форма поведения, отражающая готовность индивида решать жизненные проблемы. Данное поведение направлено также на приспособление к обстоятельствам и использование определенных средств для преодоления стресса. Совладающее поведение, направленное на преодоление стресса, реализуется через применение различных копинг-стратегий на основе ресурсов личности и среды. Наиболее важным ресурсом среды для подростков является социальная поддержка. К личностным ресурсам относятся позитивная самооценка, оптимистическое мировоззрение, способность к межличностным связям.

По результатам исследования были получены следующие данные.

При проведении методики Басса – Дарки для нас важны были результаты двух показателей – индекса агрессивности (сумма баллов по шкалам физической агрессии, косвенной агрессии и вербальной агрессии) и индекса враждебности (сумма баллов по шкалам обидчивости и подозрительности). Получили следующие результаты: уровень агрессивности у 53,5 % в норме и у 46,5 % ниже нормы. Показатели уровня враждебности следующие: 37 % норма и 63 % выше нормы.

Рассматривая различия выраженности форм агрессивных реакций у подростков, мы видим высокий уровень чувства вины у 35 % и раздражительности у 65 %. С помощью опросника копинг-поведения в стрессовых ситуациях мы определили частоту (%) выбора подростками копинг-стратегий в стрессовой ситуации.

При обработке полученных данных мы смогли узнать, какими копинг-стратегиями пользуются испытуемые в стрессовой ситуации и насколько часто они используются. Таким образом, мы получили следующие показатели: проблемно ориентированная копинг-стратегия (решение задач) используется 42 % всей выборки; эмоционально ориентированный копинг используется 21 % всей выборки; копинг, ориентированный на избегание, используют 3,5 % всей выборки; копинг-стратегия отвлечения у 38,5 % всей выборки и копинг-стратегия поиска социальной поддержки – у 52,5 % всей выборки.

На выбор копинг-стратегий влияют внешняя ситуация и особенности возраста. Копинг-стратегия проблемно ориентированная: при высоком показателе косвенной агрессии в актуальном состоянии подростка в стрессовой ситуации формой поведения подростка будут ассертивные действия и потребность вступления в социальный контакт. Эмоционально ориентированная копинг-стратегия: в актуальном состоянии подростка присут-

ствуют раздражение, обида или чувство вины, в стрессовой ситуации подросток выбирает эмоционально ориентированную копинг-стратегию, а формой поведения – агрессивные действия. Если в актуальном состоянии присутствуют косвенная агрессия и обида, то в стрессовой ситуации подросток выбирает форму поведения в виде ассертивных действий, импульсивных действий, вступления в социальный контакт и поиска социальной поддержки, а копинг-стратегией будет поиск социальной поддержки.

Вопросы, касающиеся изучения причин и предпосылок проявления агрессивного поведения у подростков, сегодня актуальны и созвучны современной социальной ситуации развития. При профессиональном подходе в процессе планировании профилактической работы с подростками по предупреждению агрессивного поведения можно минимизировать опасность возникновения у них асоциального поведения.

Список использованной литературы

1. Дружинина, Ю. А. Особенности совладающего поведения в подростковом возрасте / Ю. А. Дружинина // Омский науч. вестн. – 2012. – № 5 (112). – С. 172–176.
2. Нартова-Бочавер, С. К. Coping behavior в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. – 1997. – № 5. – С. 21–30.

Е. А. ГУЗЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТАМИ СОБСТВЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современная система высшего образования рассматривает студентов как субъектов образовательного процесса, которые активно включены в образовательную среду, осуществляя собственную учебно-профессиональную деятельность. Содержание учебно-профессиональной деятельности является основой профессионального и личностного развития самих обучающихся.

Осознанное отношение самих студентов к организации и осуществлению учебно-профессиональной деятельности выступает необходимым условием, обеспечивающим высокую ее продуктивность. Рефлексия способов и приемов организации собственной учебной деятельности, с одной стороны, выступает показателем ее осознанности, с другой – позволяет субъекту управлять процессом овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками с учетом собственных индивидуально-психологиче-

ских особенностей и требований, предъявляемых к нормативно-одобряемому способу осуществления деятельности. Все это повышает эффективность самой учебно-профессиональной деятельности и снижает уровень стрессовых нагрузок на студентов.

Через эффективную организацию и осуществление учебно-профессиональной деятельности происходит развитие личности самого субъекта, получающего профессиональное образование. В процессе профессиональной подготовки в университете студенты изучают общеобразовательные, профессиональные и специальные дисциплины, осуществляют научно-исследовательскую деятельность, проходят учебные и преддипломные практики. Освоение предметного содержания учебно-профессиональной деятельности предполагает овладение обобщенными способами действий и отработку этих приемов и способов в практических ситуациях на занятиях и в условиях прохождения практики.

Наше исследование было направлено на определение способов и приемов, которые используют студенты для организации своей деятельности. Для решения поставленной задачи мы использовали проективную ситуацию. Студенты должны были дать советы первокурснику, опираясь на существующие требования, предъявляемые к их учебно-профессиональной деятельности в университете, и на свой жизненный опыт. Советы касались пяти ситуаций, типичных для учебно-профессиональной деятельности студентов: что делать на лекциях, как относиться к практическим и лабораторным занятиям, как запоминать новый материал, как писать курсовую работу и как подготовиться к экзаменационной сессии.

В исследовании приняли участие 75 студентов 2 и 3 курсов исторического и психолого-педагогического факультетов.

В содержании советов, которые дали студенты, описаны те способы и приемы организации учебной деятельности, которые студенты считают наиболее рациональными и эффективность которых проверили в собственной практической деятельности. Анализируя собранный материал, мы разделили советы на следующие категории: коммуникативный аспект учебно-профессиональной деятельности, собственная познавательная активность, самоорганизация и саморегуляция деятельности.

Большинство высказываний (278 высказываний, или 48 % от всего массива высказываний) касалось приемов и способов организации собственной познавательной деятельности. Высказываний, касающихся самоорганизации студентами деятельности, было 168, что составило 28 % от всех полученных высказываний. В группу высказываний, учитывающих особенности коммуникации студентов с преподавателями и другими студентами, вошло 137 высказываний, что составило 24 % от общей суммы полученных высказываний.

К категории «собственная познавательная деятельность» мы отнесли утверждения, указывающие на необходимость собственной познавательной мотивации (14 высказываний), характеристику перцептивных процессов (95 высказываний), особенности мыслительной деятельности (169 высказываний), требования к мнемической деятельности (64 высказывания). Характеристика способов организации перцептивной деятельности включает указания на источник получения учебного материала (16 высказываний), необходимость первичного восприятия и осмысления материала (42 высказывания), важность повторного восприятия учебного материала (37 высказываний). Описывая способы организации собственной мыслительной деятельности, респонденты выделили необходимость активной мыслительной обработки учебного материала посредством анализа, синтеза, обобщения (125 высказываний). Необходимость постановки мнемической задачи и осознанного запоминания учебного материала была указана в 44 высказываниях.

К категории «самоорганизация и саморегуляция деятельности» мы отнесли высказывания, касающиеся избирательного отношения к учебным ситуациям (15 высказываний), необходимости организованной подготовки к занятиям (63 высказывания), важности планирования последовательности собственных действий (36 высказываний), организации преодоления учебных затруднений (3 высказывания), учета собственных индивидуально-психологических особенностей (45 высказываний).

В категорию «коммуникативные аспекты учебной деятельности» мы включили высказывания, касающиеся необходимости взаимодействия с преподавателями и со студентами (32 высказывания), а также высказывания, утверждающие, что преподаватели являются важным источником информации для осуществления учебно-профессиональной деятельности (105 высказываний).

Ранжирование частоты встречаемости различных категорий высказываний в ответах респондентов показало, что чаще всего в ответах респондентов встречаются высказывания, указывающие на необходимость осмысленной обработки учебного материала (29 % высказываний). Далее по частоте встречаемости следуют указания на важность коммуникации с преподавателем как с источником информации (18 %) и на необходимость организации процессов восприятия учебного материала (16 % высказываний). Также достаточно часто встречаются указания на важность подготовки к занятиям (11 % высказываний), учет собственных индивидуально-психологических особенностей (8 % высказываний) и необходимость заучивания материала (8 % высказываний).

В целом можно сказать, что предложенные респондентами советы по организации учебно-профессиональной деятельности адекватно отражают

структурно-динамические особенности самой этой деятельности. Содержание советов указывает на рациональные способы и приемы организации студентами мыслительной, перцептивной, мнемической деятельности и действий контроля. Также студенты выделяют необходимость взаимодействия с преподавателями и студентами в процессе организации собственной деятельности. Предметом рефлексии студентов является также содержание особенностей индивидуальной мотивации к их учебно-профессиональной деятельности.

Адекватное отражение в сознании студентов предметного содержания и операционально-технической стороны их учебной деятельности выступает предпосылкой ее успешного осуществления. Целенаправленная организация рефлексивных процессов на осознание себя как субъекта учебно-профессиональной деятельности обогащает социальный и профессиональный опыт студентов и способствует профессиональному и личностному самоопределению

А. В. ДАНИЛЕНКО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РИТМИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Все в мире подчинено определенной ритмичности. Смену дня и ночи, сезонов года (суточная, сезонная или годовая, сверхвековая ритмичность, по другой классификации внутригодовая, внутримесячная, внутрисуточная) относят к *ритмичности географической оболочки*. Они зависят от *космической ритмичности*. Так, полный оборот Земли вокруг центра Солнечной системы обуславливает годовую ритмичность. Полный оборот Земли вокруг своей оси объясняет суточные ритмы. Полный оборот Солнечной системы вокруг центра Галактики – причина сверхвековой ритмичности. Изменения солнечной активности, с которой связаны приливы и отливы на Земле, смена фаз Луны и т. д. – пример влияния космических ритмов на ритмичность географической оболочки Земли. Другие классификации выделяют мелкомасштабные, мезомасштабные, синоптические и крупномасштабные колебания. К ритмам географической оболочки можно отнести и геологические циклы Земли – самую масштабную (из установленных человеком) единицу периодичности, которая проявляется в изменениях климата, состава атмосферных газов, уровня осадков, в периодах образования рельефа и т. д. Колебания в 30–40 млн лет называют сезонами галактического года (выравнивание и расчленение

суши, эпохи трансгрессии или регрессии). Космическое полугодие определяется сменой положения плоскости эклиптики Солнечной системы относительно такой же плоскости Вселенной.

Перечисленные выше виды ритмичности влияют на *ритмичность жизни* всего живого. Биоритмы можно рассматривать как универсальное свойство ритмичности живых систем. Биоритмы обеспечивают стабильность жизни, адаптацию всего живого к изменяющимся условиям, способствуют выработке жизненной программы, что позволяет не просто выживать, но и распространяться, размножаться. Ритм жизни помогает поддерживать здоровье. Чередование сна и отдыха способствует очищению памяти от лишней информации, отдыху мозга и тела, нормализации внутренних физиологических ритмов. Известно, что работа без отдыха или с измененным ритмом день-ночь вызывает нервозность, раздражительность, быструю утомляемость, болезни и старение организма. Сон наиболее эффективен в ночное время, поскольку ночью вырабатываются вещества (например, мелатонин), способствующие нормализации обменных процессов, усвоению нужных микроэлементов и витаминов, расслаблению и восстановлению всего организма, повышается выработка гормона роста и снижается выработка адренокортикотропного гормона (АКТГ). Перевод часов на летнее/зимнее время, смена географических поясов, долгая работа в ночное время хорошо демонстрируют зависимость человеческого организма и его здоровья от различных видов ритмичности.

Физиологические ритмы – это циклические колебания в клетках, органах и системах организма (сердцебиение, или пульс; ритм дыхания; колебания температуры и давления, например их снижение во время сна; овуляция и менструальные циклы; ритмы головного мозга; мышечные ритмы; ритм пищеварения; синтез-расщепление; суточные колебания формулы крови и отдельных ее элементов и др.).

Ритм организует и регулирует наши телесные движения, вырабатывает внутреннюю собранность, способствует сосредоточению внимания, улучшает ориентировку в пространстве и развитие координации. Каждый человек имеет свой ритм деятельности, при котором она становится наиболее эффективной.

Думается, что можно выделить и определенную *психическую, социальную* или *социально-психологическую, культурно-историческую ритмичность* жизни: суточная, недельная, сезонная интеллектуальная продуктивность; закономерности психической и физической утомляемости и работоспособности; закономерности развития общения и социализации в онтогенезе – общение ребенка в диаде мать – дитя, расширение и включение в группу сверстников, включение в различные социальные институты. Это и поэтапность развития группы как социального образования или

формирования навыков. Ритмичность существования семейной системы – фазы развития семьи. Когда нам легко в отношениях с человеком, когда мы мыслим в одном ключе, мы обычно говорим, что мы на одной волне, в едином ритме, мы – две половинки, мыслим и действуем синхронно, находимся в резонансе, т. е. мы говорим как бы о едином ритме, который дает нам ощущение гармонии со-бытия, бытия вместе.

Ребенок еще в утробе матери существует и развивается в системе ритмов (ритм дыхания, сердцебиения матери, укачивание во время ходьбы, собственный ритм сердца, влияние внешних ритмов на физиологию матери и его собственную). После рождения он слышит ритмичные колыбельные песенки, стишки и прибаутки, успокаивается укачиванием, ритмичным посасыванием материнской груди или соски. Даже разговор взрослого с ребенком носит в определенной степени ритмичный характер (простые, интонационные, эмоционально окрашенные, повторяющиеся слова или фразы). Выкладывание ребенка на тело матери после родов способствует более мягкому переходу и адаптации ребенка к новым условиям существования, поскольку акт рождения многие авторы рассматривают как первый критический этап жизни ребенка – физиологический кризис рождения. Поэтому ритмичность – естественное условие жизни человека.

Таким образом, ритм – первооснова жизни. Его можно найти в живой и неживой природе. Если обратиться к философскому и религиозному контекстам, то ритм – это порядок, противоположность хаосу или отсутствию порядка.

При постоянном давлении хаоса ритм организует бытие, выстраивает пространство и определяет время. Сбой ритма влечет утрату порядка. Согласно мнению С. А. Троицкого, ритм является фактором окультуривания среды. Ритм структурирует сознание человека, а значит, и мира, в котором он живет [1, с. 157–168].

Ритм – отражение связи природы, человека и его деятельности с мирозданием. С религиозных позиций Господь есть Бог порядка, устройства и мира. Бог во всем творит порядок – от Вселенной до человеческого тела (человек сам делает греховный беспорядок в своей душе и теле) [2].

Богослужение и религиозный образ жизни подчинены ритму. Религиозный календарь – это ритм, объединяющий внешнее мироздание с внутренним человеком в гармоничное целое. Церковь подчиняется ритму богослужебных циклов: дневному, недельному и годовому, подвижному и неподвижному (Г. Каледа). Павел Флоренский: «У каждой части службы есть внутренний, присущий ей ритм и темп, и если эти последние соблюдены, то чтение, пение, возглас, молитва производят свое молитвенное действие на душу молящегося... Темп службы – это ее внешняя форма, а внутренний ритм – это ее содержание, молитвенный поток, выраженный

в последовательности разумно произнесенных псалмов, возгласов, прошений и молитв» (Наброски о богослужении. 1912.1.XII).

Жизнь-смерть, бытие-небытие – ритм, заложенный природой всему живому. Это определенный порядок сочетания элементов, их присутствия или отсутствия. Поэтому ритм отражается в ритмизации сознания и коллективном бессознательном: повторение элементов в народном орнаменте, присказки, поговорки, прибаутки, частушки, колыбельные, стишки, страшилки, игры-считалки и т. д.

С ритмом, скорее всего, связано развитие речи и появление письма.

Как мы писали в своих предыдущих работах, посвященных поэзиотерапии и терапевтической функции поэзии [3–6], в религиозных обрядах использовались и до сих пор используются пение псалмов, определенная ритмичность и порядок чтения молитв, религиозные ритуалы, колокольный звон. Ранние эпические поэмы и саги, ритмические произведения, по мнению Элиота, скорее всего, были призваны запечатлеть тогдашние понятия об истории (а позднее воспринимались исключительно как средство увеселения общества). Стиховая (ритмическая) форма организации речи оказывала огромную помощь, когда требовалось что-то запомнить, и использовалась вплоть до появления письма. (Да и в настоящее время ритмическая организация используется как метод развития памяти, особенно в работе с детьми, а также как метод привлечения и концентрации внимания в работе с детьми.) В обществах более развитых, скажем в Древней Греции, греческая драма рождается из религиозных обрядов и остается формализованной публичной церемонией. Пиндарова ода живет, поскольку она связана с известными общественными событиями. «Дидактическая поэзия», характерная для римлян, в более поздние периоды вытесняется прозаикой, поскольку современному человеку не придет в голову писать стихами астрономические и космогонические трактаты, продолжая мысль Элиота: «...сам предмет такой книги значительно усложнился и приобрел научный характер, а с другой стороны, его просто удобнее изложить прозой» [7].

Постоянное повторение лежит в основе и математического счета. В общем, в основе осознания мира лежит ритм. Известный русский философ, культуролог, психолог М. Бахтин определял ритм как ценностное упорядочение внутренней данности, предопределяющее желания и стремления, переживания и действия, преодолевающее границы между прошлым и будущим в пользу прошлого. По Бахтину, ритм имеет дело не с предметом, а переживанием предмета. Поэтому мы можем говорить о беспредметности ритма [8, с. 103].

Все перечисленное выше определяет терапевтическое значение ритмизации жизни в планах физическом, физиологическом, психическом,

психологическом и социальном, а также создает основу для активного применения и развития ритмизации, эвритмии, ритмотерапии, поэзиотерапии, игровой терапии и их использования в разрешении различных проблем развития и сохранения здоровья людей. Ритмизация жизни и некоторая ее целенаправленная ритуализация (совершение определенных действий в одно и то же время, например умыться, сделать зарядку, позавтракать, пройтись пешком до остановки и т. д.) не просто гармонизируют жизнь в стрессовые и критические периоды жизни, а помогают справиться с кризисом, адаптироваться и найти ресурсы для дальнейшего активного существования.

Список использованной литературы

1. Троицкий, С. А. Ритм в русской народной культуре / С. А. Троицкий // Вече : альм. рус. философии и культуры. – 2007. – Вып. 18. – С. 157–168.
2. Сигутин, А. В. Ритм: привнесение в жизнь порядка / А. В. Сигутин // Вестник. – 2016. – № 29.
3. Даниленко, А. В. Использование поэзии в работе с людьми старшего возраста / А. В. Даниленко // Пожилой человек в изменяющемся мире : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 19 окт. 2018 г. / Брест. гос. ун-та им. А. С. Пушкина ; редкол.: Л. А. Цыбаева, А. В. Северин. – Брест : БрГУ, 2019. – С. 55–60.
4. Даниленко, А. В. Исторические аспекты использования поэзии в терапии и коррекции эмоциональных состояний / А. В. Даниленко, С. С. Даниленко // Актуальные вопросы помощи личности в кризисных состояниях : материалы науч.-метод. семинара, Брест, 23 марта 2016 г. // Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2016. – С. 59–63.
5. Даниленко, А. В. Особенности и возможности поэзии в контексте терапии кризисных состояний и решении других проблем / А. В. Даниленко // Актуальные вопросы помощи личности в кризисных состояниях : материалы Междунар. науч.-практ. конф, Брест, 23–24 марта 2017 г. : в 2 ч. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2017. – Ч. 1. – С. 75–79.
6. Даниленко, А. В. Поэзия как психотерапевтическое средство: теоретическое обоснование / А. В. Даниленко // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2017. – № 1. – С. 183–191.
7. Элиот, Т. Социальное назначение поэзии [Электронный ресурс] / Т. Элиот. – Режим доступа: <http://noblit.ru/Eliot/>. – Дата доступа: 17.02.2017.
8. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

Т. В. ЖУК

Беларусь, Брест, Брестский областной центр
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГОТОВНОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Республиканский банк данных о детях с особенностями психофизического развития ежегодно увеличивается в среднем на 5–6 тыс. детей в возрасте до 18 лет. В текущем 2021/2022 учебном году – это чуть более 176 тыс. детей, нуждающихся в получении специального образования или коррекционно-педагогической помощи (2020/2021 – 170,5 тыс. детей, в 2019 г. – 166,2 тыс., в 2018 г. – 161,7 тыс.), что составляет в среднем 6–8 % от общего количества детского и подросткового населения нашей страны.

Ежегодное увеличение количества детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) приводит к значимым изменениям как в системе образования, так и в современном законодательстве.

В сентябре 2015 г. Республика Беларусь подписала, а в 2016 г. ратифицировала (наряду с 124 странами мира) Конвенцию ООН о правах людей с инвалидностью. В 2017 г. был утвержден и сегодня продолжает успешно воплощаться в жизнь Национальный план действий по реализации в Республике Беларусь положений Конвенции ООН о правах людей с инвалидностью, который максимально затрагивает такие сферы деятельности, как здравоохранение, социальная защита, образование, и дает важный импульс развитию инклюзивного образования.

В декабре 2020 г. утверждена Программа деятельности Правительства Республики Беларусь на период до 2025 г. Ожидаемый результат выполнения одной из задач данной программы – повышение качества национальной системы образования до уровня, в полной мере отвечающего потребностям инновационной экономики и регионального рынка труда, принципам устойчивого развития, доступности и инклюзии.

Особое значение придается улучшению эффективности устойчивой и общедоступной качественной образовательной среды, которая должна стимулировать социальное взаимодействие, быть инклюзивной и ориентированной на учащихся, отражать модели обучения, способствовать активизации сотрудничества участников образовательного процесса и профессионального роста педагога.

Таким образом, современная общедоступная качественная образовательная среда неразрывно связана с созданием инклюзивного учреждения образования с высоким уровнем инклюзивной культуры всех участников

образовательного процесса. Особое значение придается инклюзивной культуре педагога – человека, воплощающего в себе ценности инклюзивного образования и личностно-профессиональную готовность к работе в условиях современных инклюзивных реалий.

В 2021 г. проводилось анкетирование студентов педагогических специальностей с целью выявления осведомленности студентов о понятии «инклюзивная культура», личного отношения к детям с особенностями психофизического развития и их принятия будущими педагогами, осознания проблемы получения специальных знаний, необходимых для осуществления их дальнейшей педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования. В анкетировании приняли участие 57 студентов 4 курса факультета начального образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» – будущих учителей начальных классов.

На первый вопрос «Знакомы ли Вы с понятием “инклюзивная культура”?» 29 человек (51 %) ответили утвердительно, 28 (49 %) не знакомы с данным понятием.

В вопросе открытого типа респондентам было предложено самостоятельно дать определение понятию «инклюзивная культура». Шесть человек предпочли ответить «Не знаю», из оставшегося 51 определения мы выделили четыре группы ответов, которые близки по смыслу: 17 человек (30 %) имеют определенное представление и ответили, что это «культура общения и взаимодействия с людьми, имеющими ОПФР», два человека (4 %) считают, что это «толерантное, гуманное отношение людей друг к другу» и семь человек (12 %) считают, что это «включение людей (детей) с особенностями в жизнь всего общества, создание общих традиций». Оставшаяся часть студентов (25 человек) имеют достаточно некорректные представления о понятии «инклюзивная культура» (*нормы поведения с особенными людьми, особенности инклюзивного образования, это культура специального образования, индивидуальный подход к детям с ОПФР, отношение к людям с какими-либо отклонениями*).

На вопрос «Испытывали ли Вы барьер при первом общении или взаимодействии с ребенком с инвалидностью (с ОПФР)?» положительно ответили 27 человек (47 %) респондентов, 17 человек (30 %) выбрали ответ «Не знаю» и 13 человек (23 %) не испытывали такого барьера.

На вопрос «Когда Вы впервые увидели ребенка (взрослого человека) с инвалидностью (с ОПФР), что Вы чувствовали?» девять человек (16 %) ответили «Ничего. Безразличие»; чувство жалости испытали девять человек (16 %); девять человек (16 %) испытали двойное чувство страха и жалости; чувство жалости и желания помочь было у шести респондентов (11 %); чувство страха испытали восемь человек (14 %); десять человек

(18 %) испытали смешанные чувства (шок, непонимание, ужас); один человек испытал чувство брезгливости, три человека (5 %) испытали желание стать для него другом и помощником, один респондент принял ребенка с ОПФР как обычного человека и один человек ответил «Не знаю».

Такое же анкетирование прошли 20 студентов 4 курса социально-педагогического факультета УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», обучающихся по специальности «Дошкольное образование».

На первый вопрос «Знакомы ли Вы с понятием “инклюзивная культура”»? все 20 человек (100 %) ответили утвердительно.

На просьбу дополнить предложение, дав самостоятельно определение понятию «инклюзивная культура» («Вы считаете, что инклюзивная культура – это...»), два респондента (10 %) ответили, что это *«безбарьерная среда, получение образования всеми без учета особенностей развития»*; один человек (5 %) определяет инклюзивную культуру как *«равные условия получения образования»*, восемь человек (40 %) считают, что это *«принятие людей с ОПФР в обществе, предоставление всем одинаковых прав и возможностей»*, один человек (5 %) считает, что это *«изменение системы для существования всех»*, один человек (5 %) – *«развитие инклюзивного образования»*; три респондента (15 %) определяют как *«уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном отношении людей друг к другу»*; четыре человека (20 %) считают, что это *«взаимодействие людей с нормотипичным развитием с людьми с ОПФР»*.

На вопрос «Испытывали ли Вы барьер при первом общении или взаимодействии с ребенком с инвалидностью (с ОПФР)?» положительно ответили пять человек (25 %), пять респондентов (25 %) ответили «Не знаю», не испытывали барьера десять студентов (50 %).

На вопрос «Когда Вы впервые увидели ребенка (взрослого человека) с инвалидностью (с ОПФР), что Вы чувствовали?» один человек (5 %) ответил «Ничего. Безразличие»; чувство жалости испытали два человека (10 %); четыре человека (20 %) испытали двойное чувство сострадания и сочувствия; чувство жалости и желания помочь было у трех респондентов (15 %); один человек испытывал боль и сопереживание; чувство страха испытал один человек; один человек испытал смешанные чувства (шок, непонимание, ужас); два человека (10 %) испытали чувство брезгливости, три респондента приняли ребенка с ОПФР как обычного человека и два человека ответили «Не знаю».

Первая встреча с ребенком с ОПФР (особенно с тяжелой формой инвалидности) является очень сложным испытанием как для самого ребенка с ОПФР, так и для того человека (будь то нормотипичный ребенок или взрослый), которому предстоит общаться или работать с ним. Превалиру-

ющим первым чувством для большинства является страх, жалость, боль, шок и брезгливость (такие ответы встретились у 53 респондентов из 77, принявших участие в анкетировании), и дальнейший сценарий взаимоотношений будет зависеть от того, смог ли нормотипичный человек принять «другого, отличного от него самого» человека.

Всем респондентам было предложено ответить на вопрос «Что помогло лично Вам принять ребенка с ОПФР (с инвалидностью) таким, какой он есть?», выбрав два ответа из предложенных: *а) специальные знания; б) тактильный контакт (взяли его за руку); в) служебные обстоятельства; г) визуальный контакт (посмотрели в его глаза); д) политика государства; е) другое (кратко опишите).*

Ответы студентов 4 курса факультета начального образования УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» распределились следующим образом. *Тактильный контакт (взяли его за руку) и визуальный контакт (посмотрели в его глаза)* выбрали 10 человек (18 %); *визуальный контакт в сочетании со служебными обстоятельствами либо специальными знаниями, а также вариант «другое» (сочувствие, интерес и желание помочь, открытость и чувственность ребенка, общение с ребенком и расположение, любовь, принятие ребенка, подготовка самой себя к встрече с таким ребенком, объяснение родителями, чувство семьи)* выбрали 23 человека; *тактильный контакт в сочетании с другими вариантами* выбрали 12 респондентов; 18 респондентов выбрали *специальные знания в сочетании с другими вариантами*; только в одном ответе встретился вариант «*политика государства*».

Ответы студентов социально-педагогического факультета УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» распределились следующим образом: *специальные знания и визуальный контакт (посмотрели в его глаза)* выбрали девять респондентов (45 %); *специальные знания и служебные обстоятельства* – два человека (10 %); варианты *тактильный контакт (взяли его за руку) и визуальный контакт (посмотрели в его глаза)* выбрали пять человек (25 %); *специальные знания и тактильный контакт (взяли его за руку)* стали определяющими для двух человек (10 %); *специальные знания + другое (толерантное отношение ко всем людям, внутренняя готовность к принятию)* выбрали два человека (10 %).

Таким образом, отдельно вариант «*визуальный контакт*» встретился у 47 респондентов из 77 участвовавших в анкетировании (61 %).

Следовательно, можно сделать вывод о том, что важную роль в умении и способности принять человека «иногo, отличного от себя», т. е. в воспитании инклюзивной культуры как у отдельной личности, так и

у сообщества в целом играет эмоциональная составляющая. Данный факт можно объяснить и принятием «иногo» относительно понятия толерантности как отношения, связи между объектами (людьми). С. К. Бондырева описывает три уровня психологической связи: «первый уровень – информированность (человека) об объекте; второй уровень – сближение и (или) контакт с ним: непосредственный или опосредованный; третий уровень – реализация связи: взаимодействие оказавшихся в связи человека с человеком или иным объектом» [1, с. 13].

На вопрос «Какие Вам необходимы знания, чтобы Вы смело могли работать с учеником, имеющим особенности психофизического развития, в начальных классах общеобразовательной школы?» большинство респондентов УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (35 человек, или 61 %) ответили, что это «знание особенностей ребенка и методики работы с такими детьми», 13 человек (23 %) считают необходимыми «специальные знания по психологии и дефектологии», три человека (5 %) считают важным «знать медицинский диагноз» и один человек считает, что необходима «прежде всего уверенность».

Респонденты социально-педагогического факультета УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» на этот вопрос ответили следующим образом: «знание методики работы» важно для одного человека (5 %), «знание особенностей ребенка» – для пяти человек (25 %), «знание особенностей ребенка и методики работы с такими детьми» – для трех человек (15 %), «специальные знания (нейропсихология, дефектология)» нужны для восьми человек (40 %) и «знания, полученные в процессе обучения» – для двух человек (10 %), ответ «не знаю» был у одного человека (5 %).

Таким образом, большинство респондентов правильно оценивают необходимость получения специальных знаний для возможности работы с детьми с ОПФР в дальнейшем.

Вместе с тем среди студентов УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» утвердительно ответили на вопрос «По окончании ФНО хотели бы Вы работать в классе интегрированного (инклюзивного) образования? Подчеркните: ДА, НЕТ, НЕ ЗНАЮ» лишь 6 респондентов (11 %), 21 человек (37 %) не определился с ответом, выбрав ответ «Не знаю», 30 респондентов (53 %) на момент выбора ответили «Нет».

Студенты социально-педагогического факультета УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» на данный вопрос ответили следующим образом: «Да» – 11 человек (55 %), «Нет» – три человека (15 %), ответ «Не знаю» выбрали шесть человек (30 %).

Таким образом, анализ анкет студентов показывает, что будущие педагоги не в полной мере готовы к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования, а современная школа требует педагога, обладающего высокой инклюзивной культурой, которую В. В. Хитрюк трактует как составляющую профессиональной педагогической культуры и определяющуюся как интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения), определять оптимальные условия развития каждого ребенка [2].

Список использованной литературы

1. Бондырева, С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 240 с.

2. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ [Электронный ресурс] / В. В. Хитрюк // Вестн. Брянского гос. ун-та. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnaya-gotovnost-kak-etap-for-mirovaniya-inklyuzivnoy-kultury-pedagoga-strukturno-urovnevyu-analiz>. – Дата доступа: 02.04.2019.

О. Л. ЗАНЬКО

Беларусь, Могилев, ясли-сад № 37 г. Могилева

КРИЗИСЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный возраст – это период, который характеризуется не только накоплением знаний, умений и навыков, но и проявлением кризисов. Ученые выделяют такие кризисы дошкольного возраста, как кризис трех лет – переход к дошкольному возрасту, кризис семи лет – соединительное звено между дошкольным и школьным возрастом. Во время кризиса ребенок начинает показывать упрямство, капризы.

Избежать этих кризисов, к сожалению, очень сложно. Каждый ребенок проявляет себя во время кризиса по-разному, и у родителей возникает проблема непонимания своего чада. Из-за незнания причин плохого поведения ребенка кризис может быть тяжелым и затяжным.

Кризисные периоды у каждого ребенка протекают по-разному в зависимости от времени протекания и степени тяжести. Одни ученые считают, что кризисы – это результат неправильного воспитания, другие – что кризисы являются нормой развития любого ребенка.

Кризис трех лет – это самый известный и хорошо изученный кризис развития ребенка. Особенность данного кризиса – в самостоятельности ребенка, который не просто знакомится с окружающим миром, а контактирует с ним, хотя сам ребенок не понимает свои желания и, естественно, возможности. И здесь мы услышим «Я сам».

В работах ученых [1; 2] выделяются семь симптомов кризиса трех лет:

1. Негативизм. Это не просто нежелание делать то, что просят взрослые, а стремление все делать наоборот, вопреки просьбам или требованиям старших. При негативизме ребенок не делает чего-то только потому, что его об этом попросили. Стремление сделать наоборот чаще всего даже идет против интересов ребенка. Когда мама просит одеться, то ребенок сопротивляется, отказывается одеваться, хотя навык одевания у него уже сформирован.

2. Упрямство. Упрямство отличается от настойчивости. Например, если ребенок хочет какой-нибудь предмет и настойчиво его добивается, это не упрямство. Но когда ребенок настаивает на своем не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он этого потребовал, это уже проявления упрямства.

3. Строптивость. Ребенок протестует против образа жизни. Ребенок начинает отрицать все свои действия, которые совершал до этого. Ему ничего не нравится, он не хочет идти за ручку, отказывается кушать, одеваться и т. д. Он как бы сопротивляется всему тому, с чем имел дело раньше.

4. Своеволие. Ребенок все хочет делать сам, отказывается от помощи родителей и воспитателей дошкольного образования, добиваясь самостоятельности в том, в чем сформирован навык.

5. Бунт с окружающими. Агрессивное поведение ребенка по отношению к окружающим людям: родителям, воспитателям дошкольного образования и своим сверстникам.

6. Обесценивание ребенком личностей близких. Ребенок меняет отношение к близким, к игрушкам. В этот период ребенок может даже начинать обзывать своих родителей, воспитателя дошкольного образования, своих друзей.

7. Стремление к деспотическому подавлению окружающих. Ребенок ждет от окружающих людей исполнения всех его желаний, а если нет – крики, слезы и даже истерики. Также может появиться ревность и агрессия к другим детям и требование постоянного внимания только к себе.

Родители детей трехлетнего возраста должны помнить, что у их ребенка должно быть личное пространство: своя комната, где он может уединиться, свои игрушки, своя игровая зона, свое рабочее место и т. д.

Взрослые должны уважать решения своего чада. Пусть ребенок делает неправильно: иногда полезно учиться на своих ошибках.

При обсуждении каких-либо семейных вопросов приобщайте к ним и самого ребенка, необходимо учитывать и его пожелания.

С ребенком нужно говорить, как со взрослым человеком, ведь ребенок – личность, хоть и маленькая, находить компромиссы.

Кризис семи лет – переход от дошкольного к школьному возрасту, переход игровой деятельности к учебной. В этот период дети становятся очень трудными в воспитании. В любое время, независимо от вида деятельности они могут капризничать, кривляться, а их поведение становится неестественным. Порой мы даже не можем узнать ребенка, как будто его подменили. Возникают трудности в общении со взрослыми – как родителями, так и воспитателями дошкольного образования. В этот период жизни у воспитанника появляется новая реакция на указания взрослых: ребенок игнорирует все просьбы, замечания. Дошкольник становится непослушным, дерзким, спорит со взрослым и демонстративно делает все наоборот. Ребенок пытается таким образом стать взрослым, нарушая все правила поведения, которые он раньше соблюдал. У него новый образ – будущий школьник. Даже порой воспитатели дошкольного образования и родители слышат, что вообще зачем ходить в этот детский сад, ведь скоро в школу. У детей в этот период появляется стремление к учебе. Они посещают субботнюю школу, им нравится сидеть за партой, отвечать на вопросы, выполнять задания не воспитателя дошкольного образования, а учителя. Придя в учреждение дошкольного образования, не хотят соблюдать режим дня, особенно дневной сон, говоря, что уже не маленькие. Может проявиться негативизм к дошкольной жизни. Дети начинают по-другому относиться к внешнему виду, к играм.

В этот период у детей могут обостриться как агрессивность, так и застенчивость, появиться сомнения, страхи, что у них что-то не получится. Дошкольник в этот период начинает анализировать свои поступки и обращать внимание на то, как на его реагируют окружающие, что может привести к повышению или занижению самооценки.

Взрослые могут помочь ребенку в этот период легче пережить кризис:

1. Уметь читать, считать, писать – это замечательно. Но нельзя забывать о том, что есть не только интеллектуальная подготовка, но и психологическая. Как дома, так и в учреждении дошкольного образования должна проходить психологическая подготовка к школьной жизни.

2. Необходимо предоставить ребенку самостоятельность в делах, когда помощи взрослого он не просит. Дайте понять ему, что верите в его возможности.

3. Необходимо переложить ответственность на него самого за его поступки.

4. Дать ему возможность повзрослеть: ребенок должен осознать последствия за свои совершенные дела и несовершенные [2].

Кризисы трех и семи лет имеют очень важное значение в развитии ребенка. Очень важно, чтобы взрослые с пониманием и терпением относились к ребенку в это время. Для этого рекомендуется избегать крайностей в общении с ребенком (нельзя все позволять малышу или все запрещать). Важно согласовать стиль поведения со всеми членами семьи. Надо помнить, что ребенок в своем поведении и поступках подражает взрослым, и постараться подавать ему хороший личный пример.

Список использованной литературы

1. Гуськова, Т. В. Психологический анализ симптоматики кризиса 3 лет / Т. В. Гуськова // Новые исслед. в психологии и возраст. физиологии. – 1989. – № 1. – С. 32–37.

2. Елагина, М. Г. Кризис семи лет и подход к его изучению / М. Г. Елагина // Новые исслед. в психологии и возраст. физиологии. – 1989. – № 1. – С. 37–42.

Н. С. ЗУБАРЕВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

В XXI в. подросток находится в мире неопределенности и противоречий. Переходное состояние рубежа веков способствует отклоняющемуся психологическому развитию личности. Время не считается с развитием онтогенеза и диктует свои правила. Социальные и нравственные нормы общества не всегда идут параллельно. Информационные технологии приносят свой темп в развитие социальной среды, и оно не всегда соотносится с моральными нормами. Поведение некоторых подростков обращает на себя внимание отклонением от соблюдения социальных, нравственных и правовых норм, отличается от поведения тех, кто укладывается в нормативные требования семьи, школы и общества. Самым явным показателем этого является все более распространяющееся среди подростков девиантное поведение в разной степени его манифестации.

Девиантное поведение всегда характеризуется отклонением от важных общественных социальных норм с причинением ущерба обществу или самой личности, а также сопровождается ее социальной дезадаптацией.

Одним из возможных факторов риска деструктивного развития и формирования девиантного поведения в психологии называют низкую сопротивляемость проблемным ситуациям, преобладание пассивных копинг-стратегий в преодолении стрессовых ситуаций, неспособность подростка к продуктивному выходу из ситуации, в которой затруднено удовлетворение жизненно важных потребностей.

Трудные, проблемные, конфликтные ситуации поддаются управлению, и их неблагоприятное влияние на здоровье может быть нивелировано за счет внутренних (интернальных) и внешних по отношению к личности (экстернальных) ресурсов. Психологические защиты и копинг-стратегии, как дополняющие друг друга компоненты системы психологических защит, участвуют в процессе совладания с психологически нагруженными ситуациями и, выполняя свои специфические функции, уравнивают личность с самой собой и окружающей средой. Психологическая защита осуществляет исполнение функции сохранения устойчивости личности, душевного комфорта, совладания (копинг) как функции стабилизации отношений личности с внешней средой.

Современные научные исследования в данной области направляются на выявление доминирующих факторов, мотивации отклоняющегося поведения, изучение личности трудного подростка, психологических механизмов личности (С. А. Корзун, М. А. Паздников, Е. В. Слинко, И. В. Даньков, С. А. Масимения, Т. В. Ничишина и др.). В рамках данного направления остается недостаточно исследованной структура одного из основных компонентов реагирования на сложные, психологически нагруженные ситуации – система психологических защит и совладания, неэффективность которой порождает отклонения в поведении, в том числе и отклонения от правовых норм (Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, Е. Б. Михайлюк, В. В. Шукайло).

Внутренние факторы защитно-совладающего поведения у девиантных подростков являются актуальной проблемой нашего исследования, посвященного сравнительному анализу особенностей защитно-совладающего поведения девиантных подростков и подростков условно нормативного поведения. Проведенное психологическое исследование с полным основанием позволяет утверждать, что механизмы психологической защиты и копинг-стратегии должны рассматриваться как взаимодополняющие компоненты защитно-преодолевающей системы личности.

В исследовании участвовали 80 подростков (14–15 лет), из них 44 – с девиантным поведением, 36 – с условно нормативным поведением.

Деление респондентов на контрольную и экспериментальную группы осуществлялось с учетом социально-правового подхода. В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: определение склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел), методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма, опросник Плутчика – Келлермана– Конте «Индекс жизненного стиля». Статистический анализ полученных данных проводился с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Анализ результатов исследования по методике копинг-стратегий показал, что обнаруженные различия между экспериментальной и контрольной группой значимые более чем на 0,1 уровне. Иначе говоря, по трем шкалам – «когнитивные копинг-стратегии», «эмоциональные копинг-стратегии», «поведенческие копинг-стратегии» – в группе респондентов девиантного поведения с изменением количества девиации и степени деформации поведения в сторону увеличения увеличивается уровень неэффективности степени копинга по сравнению с группой респондентов условно нормативного поведения.

Таким образом, подростки с отклоняющимся поведением чрезвычайно часто прибегают к малоадаптивным вариантам копинг-поведения. Среди малопродуктивных когнитивных стратегий – смирение, растерянность, диссимуляция, игнорирование – пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы или с недооценкой неприятностей. Среди малопродуктивных эмоциональных копинг-стратегий – подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность – варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других. Среди малопродуктивных поведенческих стратегий – активное избегание, отступление – поведение, предполагающее пассивность, уединение, изоляцию, уход от решения проблем.

Из анализа полученных данных следует, что ведущим видом психологической защиты у девиантных подростков оказалась проекция, что соответствует норме развития для подросткового возраста. В основе проекции лежит процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализируются вовне, приписываются другим людям и таким образом становятся как бы вторичными. Роль этой психологической защиты сводится к ослаблению интенсивности отрицательных эмоций, возникающих при неприязненных отношениях с окружающими. Известно, что подростковый возраст характеризуется интенсивным формированием новых социальных ролей и ожиданий, среди которых достаточно много вызывающих активное сопротивление личности, что

особенно ярко проявляется у подростков с девиантным поведением. Отсутствие навыков решения жизненных задач у подростков естественно приводит к многочисленным внешним конфликтам, а тревоги из-за невозможности достижения своих целей формируют внутренние конфликты, что вместе взятое требует активного использования проекции. Таким образом, хотя проекция и относится к примитивным защитам, но ее активное использование в подростковом возрасте имеет позитивное значение, ослабляя как внутриличностные, так и межличностные конфликты.

Таким образом, структура психологических защит подростков в целом благоприятна. Ведущая психологическая защита соответствует нормам возрастного развития, наличие же примитивной психологической защиты по типу проекции объясняется личностными особенностями девиантных подростков (низкий уровень рефлексии, трудности с самопринятием, отсутствие развитой и гармоничной системы взаимоотношений с окружающими людьми) и свидетельствует о необходимости психологической работы по преодолению защитного механизма. При грамотной психокоррекционной работе данная группа психологических защит может быть переформирована в адаптивные способы разрешения конфликтов, в конструктивное взаимодействие.

Проведенное исследование подчеркивает актуальность вопроса о практической стороне оказания психологами помощи подросткам с девиантным поведением, помощи в осознании механизмов формирования собственного поведения, развития личных ресурсов – формирования у них адекватного представления о себе, социальной компетентности, умения принимать на себя ответственность, умения общаться с окружающими, находить и оказывать поддержку.

Список использованной литературы

1. Паздников, М. А. Девиантное поведение подростка как педагогический феномен / М. А. Паздников // Сац.-пед. работа. – 2007. – № 8. – С. 41–46.
2. Корзун, С. А. Локус контроля и восприятие социальной поддержки как копинг-ресурсы девиантных подростков / С. А. Корзун // Психол. журн. – 2009. – № 3. – С. 38–42.
3. Змановская, Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с.
4. Сирота, Н. А. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский // Обозрение психиатрии и мед. психологии. – 1994. – № 1. – С. 63–74.

А. Н. КИРИКОВИЧ

Беларусь, Малорита, Малоритский ясли-сад № 1

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К СОБСТВЕННОМУ «Я»

Образ «я» представляет собой знания человека о самом себе и об окружающем мире. В старшем дошкольном возрасте происходит глобальная перестройка всех систем организма ребенка. Он больше узнает об окружающем мире, активно развиваются все познавательные процессы, готовя его к школьной жизни. Благодаря таким перестройкам именно в этом возрасте у дошкольника появляется индивидуальный комплекс представлений о себе и самооценка. Также на это может оказать влияние и социальная среда в процессе изучения других людей и сравнения ребенка с ними [1].

Самоотношение является составляющей образа «я» и бывает положительным, негативным и амбивалентным. Позитивное самоотношение характеризуется целостностью в принятии своего «я». Негативное самоотношение формируется при отрицательной самооценке. Амбивалентное самоотношение отличается конфликтностью в самовосприятии и самооценивании.

Р. Бернс самоотношение приравнивал к самооценке и описывал ее как степень развития самоуважения и ощущения своей ценности. В. В. Столин описывает самоотношение как активность, направленную на собственное «я». И. С. Кон выделил такие компоненты самоотношения, как познавательный, эмоционально-аффективный и оценочно-волевой [2, с. 195].

Цель данного исследования – изучить особенности отношения к своему «я» у детей старшего дошкольного возраста.

В нашем исследовании приняли участие дети в возрасте 5–7 лет в количестве 38 человек из старших групп и группы с тяжелыми нарушениями речи. Исследование проводилось на базе УО «Малоритский государственный ясли-сад № 1». Использовались следующие методики:

1. «Лесенка» (В. Щур), предназначенная для выявления системы представлений ребенка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой. В методике есть семь ступенек. Уровень самоотношения определяется в зависимости от того, на какую ступеньку себя поставил ребенок. Самооценка делится на завышенную, адекватную, заниженную и низкую.

2. «Какой я?» (Р. С. Немов) предназначена для определения самооценки. Самооценка оценивается по характеристикам, которые ребенок сам себе присуждает, и может быть очень высокой, высокой, средней, низкой и очень низкой (рисунок 1, 2).

Результаты методики «Кто я?» показали, что дети дают высокую оценку себе (47,3 %). Завышенную самооценку дают 26,3 % детей. Также 26,3 % респондентов имеют среднюю самооценку. Низко и очень низко дети себя не оценивали (рисунок 1).

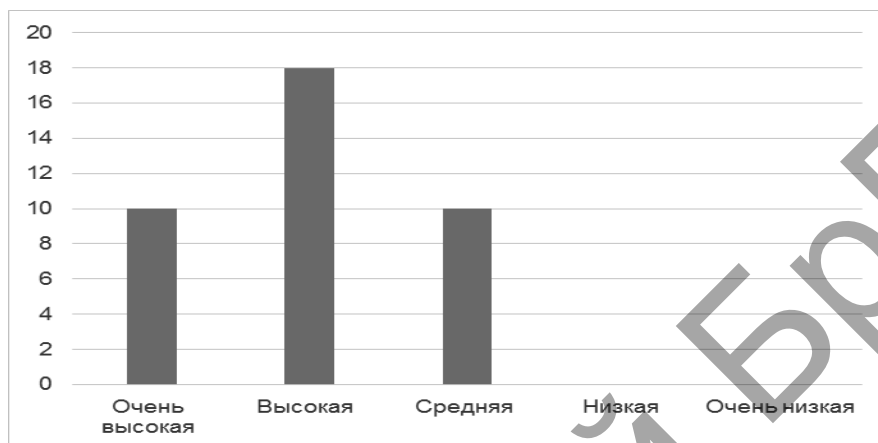


Рисунок 1 – Результаты методики «Кто я?»

Методика «Лесенка» показала, что на первую ступеньку ставят себя 47,3 % респондентов, что свидетельствует об их завышенной самооценке. На вторую и третью ступеньку поставили себя 31,5 % детей. Для них характерна адекватная самооценка. Данные дети умеют анализировать себя и оценивать собственную деятельность. Они положительно относятся к себе. 21,05 % детей поставили себя на четвертую ступеньку, что свидетельствует о заниженной самооценке. Низкая самооценка не была обнаружена (рисунок 2).

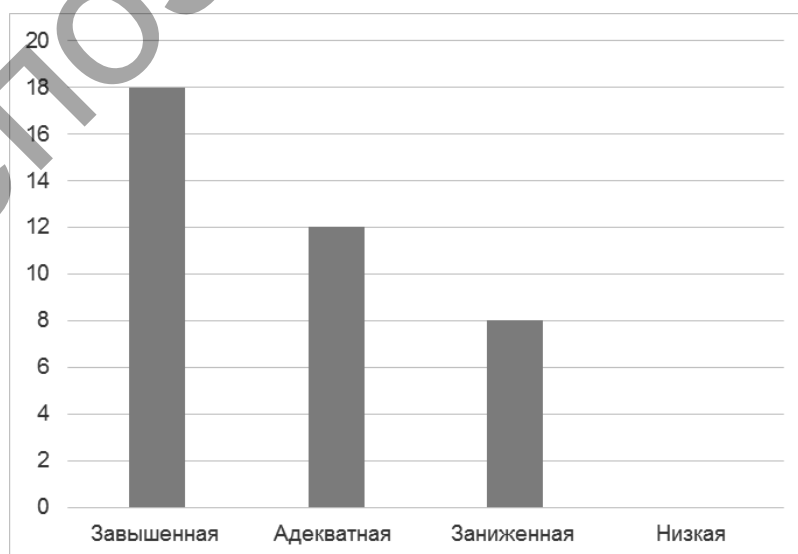


Рисунок 2 – Результаты методики «Лесенка»

Результаты проведенного исследования показали, что большинству детей свойственны завышенные самооценка и самоотношение, но при этом они могут занижать свои качества. Для них характерно болезненное переживание неудач и высокомерное отношение к людям. У них более высокое общее представление о себе. Адекватное самоотношение присуще детям более старшего дошкольного возраста. Они более избирательно оценивают положительные и отрицательные стороны своей личности. Умеют выделять собственные достоинства и недостатки. У детей с заниженной самооценкой любая проблема вызывает трудности. Они склонны обдумывать чужие слова, легко обижаются.

В целом дети склонны к завышению своего самоотношения и преувеличению положительных характеристик своего «я».

Список использованной литературы

1. Капитонова, М. С. Формирование самосознания (образа Я) у детей старшего дошкольного возраста путем взаимодействия дошкольной образовательной организации с сельским социумом / М. С. Капитонова, Н. С. Капитонова, Л. И. Максимова // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2017. – № 6. – С. 237–240.

2. Кочетова, Т. Н. Самоотношение личности как система установок, направленных на себя / Т. Н. Кочетова // Вестн. С.-Петербур. ун-та. Сер. 6. – 2007. – Вып. 1. – С. 195–201.

Е. С. КИРИЧИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ САМОСОЗНАНИЯ МАТЕРИ

Уровень развития самосознания определяет уровень развития личности в целом, эффективность ее деятельности и особенности взаимодействия с окружающим миром. Когда женщина становится матерью, в ее самосознании происходят значительные изменения. Особенности самосознания матери влияют на реализацию ею воспитательных и развивающих функций в отношении ребенка, вносят вклад в семейные взаимоотношения, определяют благополучие самой женщины. Характеристики материнского самосознания выступают важнейшими внутренними факторами рефлексии женщины в отношении оценки самой себя и своего ребенка [1].

По мнению Г. Г. Филипповой, материнство определяет особенности личностного развития женщины, являясь важнейшей стадией развития

ее половозрастной идентификации [2]. Половозрастная идентификация – отождествление себя с человеком определенного пола и возраста, которому характерно типичное ролевое поведение. Формирование половозрастной идентификации тесным образом связано с развитием самосознания. Предпосылки развития самосознания женщины как матери закладываются еще задолго до момента зачатия, но важнейшим фактором развития самосознания матери является рождение ребенка и последующее взаимодействие с ним. Критической точкой в изменении женской идентичности Г. Г. Филиппова называет период первой беременности, «...так как она означает окончание независимого первично целостного существования и начало “безвозвратных” материнско-детских отношений, поскольку отныне психическое равновесие матери становится связанным с запросами беспомощного и зависимого существа» [2, с. 31].

А. В. Саночкина связывает изменения в самосознании женщины в период материнства с переключением отношений типа «мужчина – женщина» на отношения типа «мать – дитя – отец» [3]. После рождения ребенка женщина реализует себя в новом качестве, берет на себя новую роль – роль матери. Послеродовой период перестраивает как внешнюю, так и внутреннюю реальность женщины. У женщины возникает чувство ответственности не только за свою жизнь, но и за благополучие своего ребенка, перестраивается я-концепция женщины, появляется критическая оценка реализации себя в роли матери.

Дальнейшее развитие ребенка ставит перед матерью все новые задачи его развития и воспитания. Возникающие вопросы относительно развития ребенка, подходов к его воспитанию, особенно в периоды возрастных кризисов ребенка, стимулируют изменения как в отношении к ребенку, к процессу воспитания, так и в отношении себя как матери. Переживание материнства становится новообразованием самосознания женщины, которое существенно меняет картину ее внутреннего мира. К идеальному, гипотетическому образу матери, который формировался начиная с раннего возраста, подключается реальное представление о себе как о матери, оценка и эмоционально-ценностное отношение к себе как матери, чувство собственной компетентности в отношении ребенка и образ ребенка и отношение к нему [4].

Опираясь на концепцию развития личности В. С. Мухиной о том, что содержание самосознания личности зависит от особенностей индивидуального развития, внутренней позиции личности и ее социального окружения, стоит отметить, что рождение ребенка перестраивает всю жизнь женщины, а рождение ребенка с отклонениями в развитии за счет своей неожиданности и сложности является серьезным психотравмирующим

событием [5; 6]. И так непростой процесс выстраивания новых элементов материнского самосознания еще более усложняется. Тот идеальный образ ребенка, который вынашивался в сознании будущей матери, оказывается очень далек от реального. К травмирующему переживанию несоответствия реального и идеального образа ребенка добавляются чувства вины, злости, обиды, тревоги, бессилия, стыда. Мать начинает сомневаться в собственной компетентности и самоэффективности, происходит переоценка себя как матери.

Как отмечает И. Е. Валитова, у матерей детей с особенностями развития трансформируется телесный образ «я»: «...в случае рождения ребенка с отклонениями в развитии женщина может рассматривать свое тело как породившее проблемное дитя, поэтому может не принимать его, обособляясь от своего тела» [6, с. 70]. Кроме того, может в принципе исчезать радость чувствовать себя женщиной, снижаться или вовсе отсутствовать сексуальное желание.

Зачастую у матерей происходит переоценка своих социальных ролей: роли дочери, жены, сестры, работника, подруги уходят далеко на задний план, женщины погружаются только в заботу о ребенке, что может разрушать целые системы взаимоотношений, в том числе браки.

Стремясь соответствовать образу «хорошей матери», женщины часто растворяются только в заботе об особенном ребенке. В общении с матерями детей с особенностями развития часто встречаются случаи, при которых женщины «сливаются» со своим ребенком. Так, от матерей часто можно слышать высказывания о своем ребенке в первом лице: «мы научились», «мы смогли», «мы забыли». Размытые границы в отношениях ребенка и матери выливаются и в особенности стиля его воспитания: часто это либо гиперопека с преувеличенным чувством жалости к ребенку, либо авторитарный стиль, сопровождающийся чрезмерным контролем и повышенной требовательностью в отношении развития ребенка.

Восприятие времени в самосознании матерей детей с отклонениями в развитии делится на период «до» постановки диагноза и «после». Жизнь женщины в настоящем сосредоточивается в основном на вопросах лечения, реабилитации ребенка, что приводит к сужению всех ее интересов и в принципе недостаточной заботе о себе. Как справедливо отмечает И. Е. Валитова, «стремясь соответствовать представлениям о хорошей матери, женщины зачастую приносят себя в жертву...» [6, с. 63].

Состояние ребенка дестабилизирует психическое состояние матери, трансформирует ее отношение к себе, ребенку, семье, окружающим. При усугублении нарушений в поведении ребенка, нарастании проблем в общении и деятельности у матери растет напряжение и неудовлетворенность,

что часто вызывает эмоциональное выгорание матерей. Эмоциональное выгорание матерей сопровождается напряженностью, тревожностью, агрессивностью, депрессивным настроением, иногда уступчивостью, апатией и равнодушием [6].

Таким образом, особенности самосознания матери взаимосвязаны с ее личностным развитием и напрямую влияют на реализацию женщиной воспитательных функций в отношении ребенка. Рождение ребенка, имеющего особенности развития, является тяжелым психотравмирующим фактором, трансформирующим самосознание женщины, внося такие коррективы, которые негативно влияют на взаимоотношения матери с ребенком, с другими людьми, на деятельность матери, ее отношение к себе, что вызывает необходимость организации профессиональной психологической помощи.

Список использованной литературы

1. Васягина, Н. Н. Структурно-содержательный анализ самосознания матери / Н. Н. Васягина Е. Н. Рыбакова // Образование и наука – 2007. – № 2 (44). – С. 75–84.
2. Филиппова, Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г. Г. Филиппова // Вопр. психологии. – 2001. – № 2. – С. 22–36.
3. Саночкина, А. В. Специфика самосознания матерей, ориентированных на онлайн психолого-педагогическое сопровождение / А. В. Саночкина, Н. Н. Васягина, С. Игнатжева // Пед. образование в России. – 2021. – № 1. – С. 96–104.
4. Валитова, И. Е. Взаимосвязь оценки матерью ребенка раннего возраста и ее самооценки / И. Е. Валитова // Вестн. Гродн. гос. ун-та им. Янки Купалы. Сер. 3, Филология. Педагогика. Психология. – 2021. – Т. 11, № 1. – С. 144–155.
5. Мухина, В. С. Концепция феномена личности : стенограмма заседания отделения психологии и возраст. физиологии РАО, 15 апр. 2009 г. / В. С. Мухина, В. А. Петровский, Л. В. Тарабакина // Развитие личности. – 2009. – № 2. – С. 8–25.
6. Валитова, И. Е. Особенности самосознания матери ребенка с ограниченными возможностями здоровья / И. Е. Валитова // Развитие личности. – 2018. – № 4. – С. 57–85.

Е. С. КОВЕРЕЦ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Повышение эффективности обучения, создание условий для вовлечения студентов в активную учебную деятельность, формирование у учащихся мотивации на освоение профессии – эти вопросы сегодня особенно актуальны. В связи с этим исследователи посвящают работы изучению различных аспектов учебной деятельности студентов: становления студента как субъекта учебной деятельности (Л. Г. Бикчинтаева, Т. В. Борзова, В. Н. Карандашев и др.), особенностей функционирования студентов в вузе (И. В. Агличева и др.), профессионализации и профессионального становления студентов (О. К. Войтко, И. В. Лопаткова, Ю. П. Поваренков и др.), мотивации студентов (Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий, О. В. Гаврилова, Э. Ш. Докутович, Н. А. Павлова, Н. В. Сокольская и др.), саморегуляции учебной деятельности студентов (Д. Д. Барабанов, А. В. Зобков, Н. А. Кисилевская, Р. Р. Сагиев и др.), а также других проблем, непосредственно связанных с успешностью обучения студентов и освоения ими будущей профессии.

Следует также отметить, что как отдельный возрастной период студенчество было выделено в науке сравнительно недавно в связи с необходимостью изучения возрастнo-психологических аспектов этапа наиболее интенсивного профессионального становления личности и определения жизненных перспектив молодых людей. Студенческий возраст занимает переходное положение между юношеством и зрелостью и включает общность людей, которые объединены образовательным пространством. В этот период происходит интенсивное интеллектуальное и личностное развитие, осуществляется активная социализация, вырабатывается собственная жизненная стратегия.

Занимаясь изучением учебно-профессиональной активности студентов на различных этапах обучения в техническом вузе, А. П. Кашкурцева пришла к выводу, что субъектная составляющая учебной активности студентов подвержена качественным изменениям на каждом из этапов профессиональной подготовки студентов. На начальном этапе подготовки зафиксирован высокий уровень учебных целевых установок и недостаточная уверенность студента в себе, учебная активность ориентирована на коллективные образцы поведения и систему учебных требований. Для промежуточного этапа подготовки к профессии характерно повышение субъ-

ектной вариативности в установке, увеличение субъективных мнений и оценок, появление внутриличностных противоречий. Заключительный этап характеризуется направленностью на теоретическую и практическую самоподготовку, но одновременно с этим снижается потребность в совершенствовании личностных качеств [1].

Занимаясь проблемой профессионального становления личности, Ю. П. Поваренков отметил, что между отдельными видами профессиональной активности в ходе профессионализации складываются динамические отношения взаимодействия, преемственности, подчинения. Также автор пришел к выводу, что все формы профессиональной активности обеспечивают реализацию трех основных функций: формирование личности и деятельности профессионала; обеспечение реализации деятельности личности профессионала; саморегуляция или самодетерминация профессионального становления и реализации личности [2].

С точки зрения выделения структурных компонентов профессионально-познавательной активности интересен подход В. Н. Карандашева. Он обосновал, что эффективность деятельности студента как субъекта учения зависит от успешного функционирования структурных компонентов психической организации деятельности, включающей следующие элементы: выбор ценностей, временная организация, выбор целей деятельности, выбор средств, исполнение, самооценка. Также исследователь отмечает, что психологическими основами развития студента как субъекта учения являются развитие мотивации учебной деятельности, развитие психической саморегуляции и интеллектуальное совершенствование в учебной деятельности [3].

С точки зрения И. С. Лабынцевой, учебная активность студентов является целостной системой, представленной во взаимосвязи объективных и субъективных компонентов, изменение которой происходит в основном за счет мотивационного компонента и обусловлено отношением студентов к осваиваемой профессии.

В результате исследования А. Г. Бугрименко были выделены ключевые различия в учебной деятельности студентов. Так, студенты с внутренней учебной мотивацией более вовлечены в учебный процесс, они более активны, сознательны и самостоятельны в планировании учебной деятельности. Студенты с внешней учебной мотивацией меньше погружены в учебную деятельность, они менее произвольны в организации учебного процесса. При этом если внутренне мотивированные студенты в большей степени ориентированы на процесс и результат учебной деятельности, то внешне мотивированными студентами движут не столько познавательные или профессиональные мотивы, сколько внешние по отношению к процессу и результату учебной деятельности факторы [4].

Г. Ж. Микерова и Б. В. Сергеева охарактеризовали уровни сформированности профессионально-познавательной активности будущего педагога начального образования: уровень репродуктивной активности, отличающийся недостаточным интересом к профессии и отсутствием ценностно-смыслового компонента; уровень интерпретирующей активности, который отличается положительным отношением к своей будущей профессии, более развитым ценностно-смысловым компонентом, но стремление к профессиональному росту выражено недостаточно; уровень творческой активности, проявляющийся в ярко выраженном интересе к будущей профессиональной деятельности и стремлении к профессиональному росту с пониманием ценностей и приоритетов будущей профессии. Схожие уровни профессионально-познавательной активности, характеризующие изменение характера деятельности субъекта, его желание и способность осваивать многочисленные способы овладения будущей профессией, выделил Л. И. Макадей: низкий, показывающий малочисленные проявления положительного отношения к труду и учению; средний, связанный с признаками устойчивого интереса к процессу получения знаний и будущей профессии; высокий, указывающий, что деятельность студента отличается устойчивой внутренней потребностью стать профессионалом, сформировать свой собственный стиль деятельности.

Таким образом, изучение профессионально-познавательной активности студентов является актуальной проблемой, связанной с запросами практики. Однако при достаточно большом количестве исследований в психологии и педагогике рассмотрение данной темы носит фрагментарный характер, поэтому в настоящее время отсутствует целостная система научных взглядов на проблему развития профессионально-познавательной активности студентов УВО.

Список использованной литературы

1. Кашкурцева, А. П. Субъектная составляющая учебно-профессиональной активности студентов на различных этапах обучения в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. П. Кашкурцева. – Самара, 2009. – 27 с.
2. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков. – Ярославль : Канцлер, 2008. – 401 с.
3. Карандашев, В. Н. Психологические основы развития студента как субъекта учения : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. Н. Карандашев. – СПб., 1994. – 34 с.
4. Бугрименко, А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза / А. Г. Бугрименко // Психол. наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 51–60.

О. В. КОРЗЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПЕДАГОГИКА ПОДДЕРЖКИ: ТАКТИКА ЗАЩИТЫ

Любой учитель, работающий в школе по призванию, обычно принимает на себя ответственность за судьбы своих обучаемых. Какой старт они получают в школе, какими вырастут, кем станут? Эти вопросы заставляют снова и снова искать подходы к «трудным» детям, думать, как вести предмет на достойном уровне для «звездочек», оставаться после уроков с теми, кто «не тянет программу».

Дети разные, и у всех свои проблемы. Учитель в классе с ними один на один. Есть ли у него шанс помочь каждому обрести свою судьбу и стать успешным? Где найти такой путеводитель, чтобы каждый из 20–25 обучаемых в классе нашел свою дорогу? Вопрос непростой. В поиске ответов на него родилась педагогика поддержки.

Педагогика поддержки (основатель ее О. С. Газман) – это деятельность педагога, которая принципиально отличается от обучения и воспитания, но необходимо дополняет их. Эта деятельность развивает уникальность ребенка, помогает становлению его личностной позиции в жизни, его взрослению. Педагогическая поддержка строится на том, что ребенок способен к самообразованию и к самостоятельному решению любых задач, стоящих перед ним. Ее главный принцип – помочь ребенку стать хозяином своей судьбы. Для этого важно осознать и принять ответственность за самого себя, уметь слышать свои «хочу» и учиться преодолевать препятствия на пути к самореализации [1].

Целью педагогической поддержки является «выращивание» субъектной позиции ребенка. Такой, которая предполагает наличие развитого сознания, способного к самостоятельному выбору; наличие воли – механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора; наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, а значит, наличие умения проектировать [2].

Наиболее успешно такая цель достигается тогда, когда ребенок попадает в проблемную ситуацию, которую он сам оценивает как помеху. Причем эта помеха приковывает его внимание, отражается на его чувствах, вызывает потребность что-либо предпринять. Педагогу нет необходимости мотивировать ребенка на деятельность, наоборот, у ребенка есть естественное побуждение к преодолению проблемы.

Способность сознательно преобразовывать проблему в нужном для себя ключе связана со свойством личности ребенка, которое педагоги

называют свободоспособностью. Поэтому педагог старается, чтобы ребенок осознавал, что для обретения независимости нужно научиться решать собственные проблемы и понимать, почему они происходят. Другими словами, важно, чтобы ребенок в проблемной ситуации учился не просто спонтанно действовать, а размышлял над тем, как и почему возникла эта проблема; что он хочет, чтобы появилось в результате его действий, насколько это реально; что он может сделать для осуществления желаемого; что ему мешает; как справиться с этой помехой и т. п.

В результате этой длинной цепочки размышлений ребенку предстоит совместить свои «хочу» со своими «могу» и «не могу» и выбрать то, что ему теперь предстоит делать. Поддержка проистекает из реальных нужд, которые ребенок испытывает, но в силу ряда причин не может самостоятельно удовлетворить. Поэтому ему необходима помощь другого человека (других людей). Можно сформулировать следующую закономерность: «Поддержка зарождается, когда у ребенка есть реальная проблема, которую педагог заметил и при этом осознал свое желание (необходимость) помочь ему». Поскольку поддержка является откликом взрослого, он должен не только суметь увидеть, обнаружить существование самого факта затруднения у конкретного ребенка, но и понять, как тот сам его видит, понимает, чувствует [3].

Очень может быть, что педагог обнаружит, что в сознании ребенка отсутствует проблема как ситуация, в которой прежде всего он сам должен определиться и активно действовать, а потому нет никакой субъектной позиции, на которую педагог может опереться, усиливая активность ребенка и увеличивая тем самым шансы на успешное разрешение проблемы.

Оценим возможное соотношение суждений и действий педагога и ребенка, участников процесса педагогической поддержки [4].

1. Ребенок занимает страдательно-выжидательную позицию жертвы обстоятельств, ждет, когда он будет восстановлен в правах. Взрослый – опекун, защитник прав ребенка.

2. Ребенок-потребитель принимает помощь, следует за педагогом, желая избавиться от негативного состояния. Взрослый в роли помощника-реабилитатора помогает ребенку справиться с трудностями.

3. Ребенок – субъект и партнер. Он активно участвует в решении проблемы, организует свои действия с действиями педагога. Сам педагог – доверенное лицо, содействующее ребенку в его активном стремлении преодолеть проблему.

Очевидно, что в первых двух состояниях – «жертва» и «потребитель» – речь об активности ребенка может идти разве что в пределах его интенсивных переживаний по этому поводу и желания воспользоваться поддержкой взрослого. И лишь в третьем варианте именно активность

ребенка служит опорой для педагога в его поисках адекватного содействия. Ребенок выбирает педагога в качестве доверенного лица, посвящает его в свою проблему как партнера, человека, способного действовать в общих целях. Как педагогу обнаружить необходимость предложить свою помощь для разрешения проблемной ситуации ребенка? Прежде всего важно различать следующее:

1) есть факт затруднения, который вызывает у ребенка негативные эмоции, держит его в напряжении, возможно, представляет для него определенную угрозу;

2) есть предпосылки, которые указывают на возможность возникновения обстоятельств, представляющих угрозу для ребенка;

3) есть реальная ситуация, которую ребенок воспринимает и переживает как проблему.

Очевидно, что не бывает «проблемных» детей, которые не создают сложностей педагогу. Любой «проблемный» ребенок – это испытание, выпавшее на долю взрослого. Отношение конкретного педагога к предстоящему испытанию во многом зависит от того, видит ли он в нем свою проблему или видит перед собой ребенка, у которого есть проблема. Но вряд ли педагогу, даже при самой точной «входной» диагностике, удастся избежать столкновения с проблемным учеником. Каждый ребенок имеет в жизни проблемы, и каждая из них, если не была вовремя обнаружена и разрешена, потенциально может сделать ребенка «проблемным».

Таким образом, педагогика поддержки необходима для того, чтобы процесс обучения и воспитания носил личностно ориентированный характер. В образовательном учреждении педагогическая поддержка является одновременно и функцией, и принципом воспитательной системы.

Список использованной литературы

1. Касицина, Н. В. Педагогика поддержки / Н. В. Касицина, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М. : Чистые пруды, 2007. – 30 с.

2. Ладанов, И. Д. Мастерство делового взаимодействия / И. Д. Ладанов. – М. : Фикус, 1998. – 56 с.

3. Анохина, Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина, П. А. Сергоманов // Новые ценности образования. – 1996. – № 6. – С. 47–58.

4. Косенко, Л. Л. Педагогическая поддержка как актуальная современная парадигма / Л. Л. Косенко // Молодой ученый. – 2017. – № 51 (185). – С. 282–285.

Г. В. ЛАГОНДА

Беларусь, Брест, Брестский областной ИРО

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В АЛГОРИТМЕ РАБОТЫ КЛИНИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА И ПСИХОТЕРАПЕВТА

Сферы профессиональной деятельности психотерапевтов и клинических психологов в значительной степени различаются. Очевидно, что психолог не в праве назначать медикаменты, а психотерапевт не станет заниматься обработкой результатов психодиагностического теста. Подобных отличий много, и речь в данной публикации не о них.

Речь пойдет о специфике того вида профессиональной деятельности, где в равной степени должны быть компетентны обе категории специалистов психотерапии. Хотя в отечественной медицине оспаривается право психологов заниматься психотерапией, в мировой практике это право под сомнение не ставится. Да и в отечественных медицинских учреждениях психоневрологического профиля то, что называется психокоррекционной работой клинических психологов, по сути является психотерапией.

Таким образом, психотерапией (при наличии соответствующей подготовки) вправе заниматься обе обсуждаемые категории специалистов. Но вот подход к осуществлению данного вида профессиональной деятельности у них, как правило, существенно отличается.

Психотерапевты, будучи специалистами с высшим медицинским образованием, практикуют, руководствуясь алгоритмом «болезнь → лечение». Любой врач, работая с пациентом, должен поставить последнему диагноз и, исходя из этого диагноза, назначить лечение. Психотерапевт обязан поступать именно таким образом. И здесь, на наш взгляд, кроется ряд факторов, затрудняющих психотерапию.

Первое, на что необходимо обратить внимание, это стигматизация пациента. Любой диагноз помещает человека, которому он поставлен, в социальную позицию «больной». Соответственно при диагностировании у индивида психического (пусть и невротического) расстройства ему автоматически присваивается ярлык «психически больной». Конечно, в профессиональном общении используется смягчающий ситуацию термин «пациент», но это мало что меняет в самовосприятии и в социальной перцепции. На этих уровнях срабатывает ассоциативная цепочка, переводящая человека в стигматизированную группу «психически больных», что вряд ли способствует восстановлению психического здоровья. Более того, многие люди опасаются обращаться на прием к любому специалисту, чья

профессия в своем названии содержит корень «психо-», поскольку опасаются и стигматизации, и последствий попадания «на учет».

Вторая затрудняющая психотерапию особенность алгоритма «болезнь → лечение» – это привязанность к международной классификации болезней (МКБ). Врач обязан при постановке диагноза использовать исключительно формулировки МКБ. Однако если не все, то большинство психотерапевтических подходов создавалось без привязки к этой классификации, которая меняется каждое десятилетие. Здесь возникает некоторый когнитивный диссонанс у самого психотерапевта. Медикаментозное лечение он назначает исходя из медицинского диагноза и соответствующего ему протокола, а психотерапию осуществляет на основании психологического диагноза, вытекающего из теоретических оснований того психотерапевтического метода, который он практикует. К сказанному можно добавить, что МКБ не охватывает всю широту проблем, которые решаются с помощью психотерапии. Яркий пример – супружеская психотерапия, запрос на которую постоянно растет.

Есть еще один фактор, затрудняющий психотерапию при работе по принципу «болезнь → лечение». При таком подходе единоличным экспертом в работе с пациентом является врач. В работе психиатра, имеющего дело в основном с психотической патологией, а значит, со сниженной критикой восприятия реальности у пациента, такой подход в общем обоснован. Но при лечении невротических расстройств (чем занимается психотерапевт) это становится барьером для работы. Оставляя в стороне проблему ятрогении и диагностических ошибок, заметим, что психотерапия требует усилий со стороны пациента. Он не будет их прикладывать, если не согласен с диагнозом или считает его не актуальным.

В отличие от психотерапевтов клинические психологи работают по принципу «проблема → решение». Почему возможна такая трансформация алгоритма психотерапевтической помощи и что она дает?

Невротические расстройства – это пограничные состояния. Состояния между нормой и патологией, т. е. не совсем норма и не совсем патология. Это состояние, когда некоторое психическое содержание выходит из-под контроля. Любому человеку ведом страх и тревога. Однако тревожно-фобическое расстройство диагностируется тогда, когда индивид не может совладать со своей тревогой. Каждый человек сталкивался с навязчивыми мыслями и ритуалами. Всем знакомы ситуации, когда слова некой популярной песенки буквально не выходят из головы. А ритуалы могут даже способствовать мобилизации сил (как в случае с известной во всем мире прыгуньей с шестом Е. Г. Исинбаевой, совершавшей рекордные прыжки после выполнения ею же созданных подготовительных ритуалов).

Когда же навязчивые мысли и действия выходят из-под контроля, диагностируется обсессивно-компульсивное расстройство.

Однако, если вместо лечения по медицинскому протоколу страдающему человеку предложить эффективные способы совладания над вышедшими из-под контроля психическими явлениями, существенно меняется трактовка ситуации и в целом, и в частности.

Во-первых, появляются основания в отношении пограничных психических расстройств использовать термин «проблема». Если мы что-то не можем временно контролировать, едва ли обязательно это что-то именовать болезнью. Так что пациент (или в социальном восприятии психически больной) трансформируется в клиента, т. е. человека с проблемой. А у кого их нет? Соответственно исчезают основания для негативной стигматизации.

Во-вторых, при идентификации проблемы нет необходимости привязываться к МКБ. В этом случае специалист имеет возможность типизировать заявленную клиентом проблему исходя из теоретических позиций метода, который он «исповедует». Как следствие, появляется психологический операциональный диагноз, который может не иметь ничего общего с медицинским. Он нужен не для постановки «на учет», а для выработки цели и стратегии психотерапевтического вмешательства. Таким образом, в зависимости от теоретической школы клинического психолога целью психотерапии может стать устранение созависимости, или эмоционального выгорания, или супружеской дисгамии, или даже эдипова комплекса клиента. Ни одного из этих диагнозов в МКБ нет. А проблемы такого рода есть, и их можно успешно решать с помощью психотерапии.

В-третьих, при подходе «проблема → решение» экспертные решения принимает не специалист, а сам человек. Для начала он сам решает, есть у него проблема или нет. Мало ли что показывает психодиагностический тест или предполагает специалист. Только сам индивид знает, утрачен ли контроль над тем или иным психическим явлением, пройдена ли соответствующая граница между беспроблемным и проблемным состоянием. Только ему решать, справится ли он с проблемой самостоятельно или необходимо обращение к специалисту. И только клиент может сформулировать конечную цель работы, поставив тем самым задачу перед клиническим психологом. Ведь при проблематичности супружеских отношений целью может быть не их нормализация, а безболезненный развод. В любом случае, выступая в качестве эксперта в своей проблеме, человек занимает активную позицию, которая предполагает усилия по ее (проблемы) преодолению. Это вовсе не гарантирует отсутствие сопротивления со стороны клиента в ходе психотерапии. Однако при таком подходе сопротивление перестает быть непреодолимой преградой в достижении цели.

И. В. ЛЫБКО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГАМИ-ПСИХОЛОГАМИ

Сегодня психология – это востребованная практическая профессия. Ее относят к помогающим профессиям, в рамках которых устанавливаются помогающие отношения. Их принято рассматривать преимущественно в позитивном плане, хотя очевидно и то, что эта работа в определенных ситуациях может иметь негативные последствия. Работа с людьми и установление с ними помогающих отношений, как отмечает Н. В. Гришина [1], в профессиональной деятельности требуют особой ответственности и внимания, а поэтому сопряжены со значительными эмоциональными перегрузками и могут повлечь за собой состояние так называемого профессионального выгорания. Это происходит потому, что личность помогающего является тем единственным «инструментом», которым он пользуется в процессе своей помогающей работы в психологической ее части.

Одним из аспектов успешной психологической помощи является готовность педагога-психолога к ее оказанию. Благоприятность воздействия психологической помощи во многом определяется мотивированностью, личностной позицией и профессионализмом помогающего специалиста.

Мотивация выступает центральным звеном формирования личности профессионала, опосредуя собой как усвоение знаний, приобретение умений и навыков, так и становление профессионально важных качеств [2]. Мотивация тесно связана с потребностями человека, так как появляется при возникновении нужды, недостатка в чем-либо, она есть начальный этап психической и физической активности. Ряд психологов связывают с понятием «мотив» только то, что осознано, понятно (К. Обуховский, Н. Д. Левитов), многие же считают, что мотивы проявляются как «такое психологическое состояние, которое направляет деятельность к определенной цели» [3].

Мотивация и в целом психологическая готовность к оказанию любого вида помощи могут отличаться по степени альтруистического отношения к происходящему. Помогательное поведение всегда связано со стремлением человека к достижению определенных внутренних целей. Оказанию помощи могут способствовать как ситуационные факторы (взвешивание затрат и пользы, диффузия ответственности), так и нормативные факторы, связанные с нормами социальной ответственности и нормой взаимосвязи.

П. Ховкинс и Р. Шохет рассматривают некоторые сложности желания посвятить себя помогающей деятельности. Они считают, что очень

важно для всех честно отдавать себе отчет в хитросплетениях мотивов, которые приводят на путь помогающей деятельности, осознавать свое «теневое» желание помогать, связанное с жадой власти и попыткой удовлетворения собственных потребностей. Авторы отмечают, что роль помогающего нередко нагружена определенными ожиданиями, которые мешают увидеть уязвимость в самом себе. Единственный способ не стать зависимым от признаний и неперемного успеха авторы видят в том, чтобы у помогающего не было метаний между беспомощностью и всемогуществом. Такая позиция не означает отсутствия заботы, наоборот, она позволяет помогающему быть независимым от клиента, проявляя заботу о нем.

Мы видим, что мотив помогать и заботиться о других людях весьма противоречив: с одной стороны, он связан с желанием заботиться и быть целителем, с другой – в нем может присутствовать тайная жажда власти и управления людьми, находящимися в более бедственном положении. Кроме того, не следует игнорировать и собственные потребности помогающего, его желание быть удовлетворенным своей работой, ее результатами и клиентами. Поэтому стремление быть любимым, ценным так же важно для помогающего, как и для того, кому оказывается помощь.

Одной из частей исследования имплицитной теории личности психолога-профессионала было изучение мотивации выбора профессии и того, что удерживает в ней.

В эмпирическом исследовании приняли участие психологи различных специализаций в возрасте от 21 до 49 лет, со стажем работы от 1 года до 15 лет. Исходя из ведущей формы оказания психологической помощи на основном месте работы, они были разделены на четыре выборки: 1) школьные психологи (психологи, работающие в школах и социально-психологических центрах); 2) медицинские психологи (специалисты, работающие в учреждениях здравоохранения); 3) психологи-исследователи (респонденты, занимающиеся в большей степени научной деятельностью и работающие в вузах); 4) психологи-консультанты (психологи, осуществляющие консультативную деятельность в качестве основной формы психологической помощи). Были использованы опросные методы (анкета), результаты которых обрабатывались методом частотного анализа. В данной статье мы укажем только результаты по первой выборке, т. е. педагогов-психологов.

Основным мотивом выбора профессии психолога в выборке 1 был личный интерес («разобраться в себе», «понять про свою семью»), а мотивом продолжать оказание психологической помощи – желание помогать другим. В качестве основных изменений своей профессиональной деятельности респонденты выборки 1 чаще всего выделяли уверенность, эмоциональную устойчивость и осознание себя хорошим специалистом.

При этом основные чувства, которые сопровождают процесс работы, это радость и удовольствие.

Позитивное влияние на профессионализм школьных психологов в большей степени оказывает дополнительное обучение и поддержка коллег, а наиболее негативное воздействие наблюдается со стороны руководства (администрации) и из-за наличия формализма в процессе работы (50 %). В качестве способов повышения своей профессиональной эффективности школьные психологи выделяют дополнительное обучение (образовательные курсы, посещение обучающих семинаров, практико-ориентированных конференций), получение профессиональной обратной связи (обсуждение с коллегами, супервизия) и уменьшение нагрузки. Основными целями профессиональной деятельности школьных психологов являются признание коллег и желание помогать другим.

Таким образом, знание себя, собственных мотивов и потребностей позволяет помогать по-настоящему, желание помогать имеет фундаментальный характер, несмотря на его неоднозначность и самый сильный человеческий интерес – интерес к ближнему.

Список использованной литературы

1. Гришина, Н. В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы / Н. В. Гришина // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. гос.ун-та, 1997. – С. 143–156.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
3. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. – Воронеж, 2009. – 210 с.

Е. И. МЕДВЕДСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ВНИМАНИЯ ВЗРОСЛЫХ АКТИВНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

Внимание традиционно рассматривается как ведущая когнитивная функция, которая в своих высших формах обеспечивает всякую осознанную и целенаправленную, т. е. собственно человеческую, активность. Систематизация существующих исследований изменений внимания в условиях происходящей цифровизации жизни позволяет выделить среди них две неравнозначные группы. Первая, объединяющая в себе большую часть

исследований (преимущественно зарубежных), представляет собой изучение многозадачности, или мультитаскинга. Их результаты пока являются довольно дискуссионными (Van Der Schuur, Firth и др.). Другая группа работ, отвечающая практическим запросам образования, направлена на определение влияния цифровых информационных технологий на внимание обучающихся разных возрастов (Солдатова и др., Wammes и др.).

Анализ предметной области проведенных эмпирических исследований показывает, что она в основном представляет собой оценку актуального воздействия цифровых технологий на внимание представителей поколения Z. В частности, обзор 56 работ по проблемам медиамультитаскинга свидетельствует, что только одно исследование проведено с участием взрослых до 44 лет (Van Der Schuur). Однако можно предположить, что новые условия смешанной реальности также не проходят бесследно для познавательной деятельности взрослых, трансформируя и их когнитивные функции. Целью настоящей работы является оценка направления происходящих трансформаций внимания взрослых активных интернет-пользователей, конкретизированная для такого его свойства, как произвольность.

Оценить долгосрочный эффект воздействия активных интернет-практик на произвольность внимания взрослых пользователей технологии возможно только в квазиэкспериментальном исследовании по плану ex-post-facto. Одной из самых больших проблем в реализации указанного типа экспериментальных исследований является рандомизация контрольной и экспериментальной групп. В нашем случае это выбор критерия, отвечающего требованию однозначности, который позволил бы разделить взрослых интернет-пользователей по степени их онлайн-активности. Наиболее понятными могли бы выступить время, уделяемое Интернету, и содержание видов деятельности. Но в условиях смешанной реальности они не отвечают требованию однозначности. Поэтому дифференциация групп осуществлялась на основе собственного выбора взрослыми предпочитаемой знаковой системы – вербальной или цифровой. Методически этот выбор был реализован в анкете, которая содержала среди прочих следующую вопрос-ситуацию: «У вас 1 час свободного времени. Перед вами интересная для вас книга и компьютер/смартфон с доступом в Интернет. Как вы проведете этот час – с книгой или Интернетом? Почему?».

Всего участниками исследования выступили 386 взрослых, обладающих характеристиками, позволяющими контролировать исходный достаточно высокий уровень сформированности их когнитивных функций, в том числе и произвольности внимания:

– возраст старше 37 лет, т. е. завершение основных циклов когнитивного развития в доцифровую эпоху;

- наличие высшего образования;
- профессиональная деятельность в сфере интеллектуальных профессий (педагоги, инженеры, экономисты, библиотекари и др.);
- выполнение функциональных обязанностей, связанных с получением, обработкой и трансляцией информации в разных формах – бумажной и цифровой.

Из этой общей выборки было организовано две группы по 50 человек. Контрольную группу составили взрослые, сохраняющие в своей жизнедеятельности привычку бумажного, или естественного, чтения (Малахова, 2016). Возраст испытуемых $46,18 \pm 6,71$, среди них 21 мужчина и 29 женщин. Эта группа оказалась самой малочисленной в общей выборке, составляя от нее 13 %. В дальнейшем обсуждении представители данной группы будут также обозначаться как субъекты читающие. В экспериментальную группу вошли лица, фактически отказавшиеся в своей жизнедеятельности от бумажных источников информации (34 % от общей выборки), что позволяет их зафиксировать как активных интернет-пользователей (возраст $45,38 \pm 5,86$; 21 мужчина и 29 женщин). Для более точной оценки эффекта влияния активных интернет-практик на внимание взрослых пользователей была введена также вторая экспериментальная группа, состоящая из 50 студентов (возраст $18,86 \pm 1,55$), представляющих поколение Z.

Для оценки произвольности внимания использовалась методика «Расстановка чисел» (Бодров, Орлов, 1998), используемая в различных областях психологии для решения широкого круга задач. Методика позволяет оценить концентрацию внимания (по количеству допущенных ошибок) и его распределение (оцениваемое по следующей формуле: разница общего количества обработанных чисел и количества совершенных при этом ошибок, деленная на 2, т. е. на 2 минуты выполнения методики).

Среднегрупповые результаты измерения представлены в таблице, в которой знаком «*» обозначены уровни статистической достоверности критерия: * – $p \leq 0,05$ и ** – $p \leq 0,01$.

Таблица 1 – Оценка произвольности внимания

Параметры оценки	Группа		Критерий Манна – Уитни
	Контрольная	Экспериментальная	
Концентрация	$0,62 \pm 0,75$	$2,5 \pm 2,35$	557,5**
Распределение	$9,8 \pm 1,61$	$8,15 \pm 2,25$	685,5**

Данные таблицы 1 демонстрируют, что субъекты читающие допускают существенно меньше ошибок и демонстрируют лучшее распределение внимания по сравнению с активными интернет-пользователями. Для дополнительной проверки был использован психометрический прием

расщепления выборки пополам, который подтвердил статистически высокий уровень достоверности различий в измеренных параметрах внимания (для $n = 25$ критические значения критерия Манна – Уитни $U = 227$ для $p \leq 0,05$ и $U = 192$ для $p \leq 0,01$), а именно:

- для количества допущенных ошибок: $U = 131$ и $U = 114$;
- для распределения внимания: $U = 154$ и $U = 141,5$.

Результаты сравнительного анализа измеренных параметров внимания взрослых с аналогичными параметрами произвольности внимания молодых людей отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Оценка отличий произвольности внимания взрослых от представителей поколения Z

Параметры оценки	M	Критерий Манна – Уитни	
		Контрольная группа	Экспериментальная группа
Концентрация	$3,2 \pm 2,13$	328**	982*
Распределение	$8,5 \pm 2,04$	768**	1159

Результаты измерения и достоверности различий доказывают, что внимание взрослых активных интернет-пользователей приобретает те характеристики рассеянности и низкой концентрации, которые описываются как центральные особенности внимания представителей поколения Z (Смолл, Ворган, Солдатова, Николаева, Firth и др.).

Полученные эмпирические факты подтвердили высказанную гипотезу о влиянии Интернета на внимание взрослых пользователей и позволили зафиксировать долгосрочный эффект этого воздействия как трансформацию функции в сторону снижения ее произвольности.

Н. В. МИРЕНКОВА

Беларусь, Могилев, ясли-сад № 37 г. Могилева

КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ: ОСОБЕННОСТИ ТЕЧЕНИЯ

Дошкольное детство – очень короткий отрезок в жизни человека, всего первые семь лет, однако именно этот период имеет очень важное значение для всей последующей жизни человека. В развитии дошкольника психологи выделяют три периода: младенческий – с рождения до одного года; раннее детство – от года до трех; дошкольное детство – от трех лет до семи лет.

Переход к каждому из этих периодов сопровождается кризисом развития. Возрастные кризисы детей – проблемный период в развитии ребенка, переход от одного возрастного этапа к другому. Кризисы развития – это относительно короткие (от нескольких месяцев до года-двух) периоды в жизни ребенка, в течение которых ребенок заметно меняется, поднимается на новую жизненную ступень развития.

Кризис – это закономерный этап в жизни каждого человека, переход на качественно новый уровень развития. Л. С. Выготский писал, что если бы периодов кризисов не было, то их надо было бы выдумать, так как в эти периоды ребенок больше приобретает, чем теряет. Кризис, как правило, возникает там, где появляются новые потребности, а старые формы их удовлетворения перестают выполнять свои функции и уже не помогают, а чаще даже мешают развитию ребенка.

Л. С. Выготский выделил следующие возрастные кризисы детей: кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста; кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства; кризис трех лет – переход к дошкольному возрасту; кризис семи лет – соединительное звено между дошкольным и школьным возрастом.

Хронологические границы кризисов достаточно условны. Длительность, форма и острота протекания зависят от индивидуальности ребенка, окружающих условий, особенностей воспитания в семье. Эти периоды сопровождаются значительными трудностями в отношениях детей со взрослыми, проявлением большей самостоятельности ребенка и отстаиванием им своих прав. Каждый из этих кризисов проявляется появлением упрямства, непослушания, капризов, которые малыш чрезвычайно ярко выражает.

Избежать возрастных кризисов невозможно, но каждый ребенок проживает свой кризис по-разному. Одни родители даже и не заметят значительных изменений в поведении своего ребенка, другие могут столкнуться с серьезными проблемами и непониманием. Чем меньше родители знают о причинах непривычного поведения своего ребенка, чем хуже выстраивают отношения в соответствии с меняющимися условиями, тем более глубоким и сложным может оказаться кризис.

В детской психологии нет однозначного мнения по поводу кризисов, их роли и места в психическом развитии ребенка. Часть психологов считает, что развитие должно быть гармоничным, бескризисным. Кризисы – ненормальное, «болезненное» явление, результат неправильного воспитания. Другая часть психологов утверждает, что наличие кризисов в развитии закономерно. По представлениям некоторых психологов, ребенок не переживший по-настоящему кризис, не будет полноценно развиваться.

Более подробно остановимся на кризисе трех лет.

Кризис трех лет – один из самых известных и изученных кризисов развития маленького человека. Особенность этого кризиса – возросшая самостоятельность ребенка, осознание себя как постоянного источника разных желаний, потребностей и действий, отделенного от других людей. Происходит это к концу 3-го года жизни под влиянием возрастающей практической самостоятельности ребенка. Ребенок учится выполнять без помощи взрослого разные действия, усваивает простейшие навыки самообслуживания. В результате этого он начинает понимать, что многие действия выполняет именно он сам, в этот период он начинает говорить о себе не в третьем, а в первом лице.

Л. С. Выготский описал следующие симптомы кризиса трех лет.

Негативизм – «Делаю на зло!». Отказываются от собственных желаний, совпадающих с требованиями родителей. Не хотят что-то делать лишь потому, что инициатива исходит от взрослого. Негативная реакция всегда адресная и направлена не на содержание просьбы, а на конкретного человека.

Упрямство – «Я так решил!», – которое следует отличать от настойчивости. «Не хочу!» и «Не буду!» без всяких объяснений – самые частые признаки кризиса трех лет. Преодолеть их не способны ни уговоры, ни угрозы.

Строптивость – «Не хочу подчиняться!». В отличие от негативизма, данное проявление кризиса обезличено. Оно направлено на бытовой уклад и режим дня, к которым родители стараются приучить малыша. Этот симптом является центральным для кризиса трех лет, поэтому иногда данный возраст называют возрастом строптивости.

Своеволие – «Я могу сам!». Ребенок все хочет делать сам, отказывается от помощи взрослых и добивается самостоятельности там, где еще мало что умеет.

Остальные три симптома встречаются не так часто и имеют второстепенное значение, хотя родители иногда отмечают их наличие у детей. Первый из них – бунт против окружающих. Ребенок как будто находится в состоянии жесткого конфликта с окружающими людьми, постоянно ссорится с ними, ведет себя очень агрессивно. Другой симптом – обесценивание ребенком личности близких. Так, малыш может начать обзывать мать или отца бранными словами, которых раньше никогда не употреблял. И наконец, в семьях с единственным ребенком встречается стремление к деспотическому подавлению окружающих, вся семья должна выполнять любое желание ребенка, в противном случае взрослых ждут истерики с битьем головой об пол, слезы, крики и пр. Если в семье несколько детей,

этот симптом проявляется в ревности или в агрессивности к младшему или старшему ребенку.

Это основные симптомы кризиса трех лет, которые проявляются регулярно, достаточно ярко, чаще всего комплексно. Они могут сопровождаться и другими эмоционально-поведенческими отклонениями. Последние наблюдаются далеко не у всех детей и не всегда, но способны затянуть течение кризиса. К ним относятся:

- отдаление от родителей, которые теряют доверие ребенка и даже могут перестать быть для него авторитетом;
- жадность: подобно взрослым, детям хочется иметь что-нибудь свое, и они яростно охраняют свою собственность;
- вредность – основа строптивости, упрямства и негативизма, часто обусловлена наследственной чертой характера;
- ревность: ребенок требует к себе внимания близкого человека 24/7 и не хочет его делить ни с кем другим;
- необоснованная агрессия: в 3 года малыш еще не понимает, что с ним происходит, и винит во всех своих бедах окружающих, что приводит к дракам, царапанию, кусанию.

В кризисе трех лет с отделением себя от своего действия и от взрослого происходит новое открытие себя и взрослого. Отделившись от взрослого, ребенок вступает с ним в новые отношения, где главным источником оценки поведения и действий ребенка является взрослый.

Рядом с маленьким ребенком в эти периоды всегда должен быть добрый, заботливый, любящий взрослый, который поможет малышу научиться жить в этом мире, справляться с трудностями, говорить о своих чувствах, переживаниях, успехах.

Список использованной литературы

1. Абросимова, Н. Возраст строптивости. О кризисе трех лет / Н. Абросимова // Мама и малыш. – 2005. – № 10.
2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Речь, 1997.
3. Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей : попул. пособие для родителей и педагогов / Н. Л. Кряжева. – Ярославль : Акад. развития, 1996.
4. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – М. : ВЛАДОС, 2006.

В. Е. МОРОЗОВ¹, А. В. СЕВЕРИН²

¹Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

²Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

МОТИВЫ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ И ЕГО КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ТРЕХМЕРНЫХ ОБЪЕКТОВ

Актуальность темы исходит из необходимости человека воспринимать объекты с вариативной формой и совершать с ними когнитивные действия, что является закономерным этапом информатизации развития современного общества. Отметим, что в период с 2016-го по 2021 г. под руководством доктора психологических наук Г. В. Лосика сотрудниками ОИПИ НАН Беларуси и БГПУ имени Максима Танка были проведены исследования, показавшие возможность применения антропологического подхода в экспертных системах искусственного интеллекта, а также создания и обучения когнитивного робота для решения задачи автоматического распознавания когнитивных мотивов у человека.

В частности, была предложена методика выдвижения встречных гипотез как антитеза статистической методике в распознавании когнитивных замыслов человеком, разработаны основные блоки тренажера, реализующего деятельность по управлению 3D-объектами с помощью IT-средств, проведена его апробация, раскрыт когнитивный механизм осмотра человеком поверхности 3D-объекта путем его вращения или кругового осмотра. Были систематизированы результаты научных исследований перцептивных действий человека с объектами вариативной (изменчивой) и инвариантной (константной) формой, разработана модель перцептивного действия при восприятии объектов вариативной формы и эмпирически апробирована на подростках с разным сенсорно-перцептивным опытом взаимодействия с объектами (слабовидящими, геймерами, нормативными, художниками), установлены закономерности совершения зрительных и тактильных перцепций с объектами вариативной и инвариантной форм и выявлены риски для когнитивного и сенсорно-перцептивного развития людей и др.

Новизна научной идеи исходит из того, что восприятие трехмерного объекта имеет принципиальное отличие от восприятия плоскостного. Прежде всего отличие осмотра трехмерного объекта выражается в необходимости обходить взором его вокруг. Поэтому перцептивные действия для осмотра такого объекта совершаются, во-первых, не в виде саккад глаза, а в виде вращательных действий руки и туловища. В связи с этим реализация мотива сформировать образ нового объекта переходит у человека в последовательность реализации более мелких мотивов типа «посмотреть объект с обратной стороны», «посмотреть слева», «сверху» и др. Тот факт,

что смену направления взора в ходе поворота объекта совершает не мышца глазного яблока, а мышца руки, ведет к тому, что в организации траектории и времени осмотра человеком трехмерного объекта может принимать участие его воля. В этом заключается второе отличие «неплоскостного» осмотра трехмерного объекта от плоскостного. По завершении реализации очередного такого мелкого мотива эстафета передается реализации некоторого нового мотива. В выборе мелких мотивов и очередности их в эстафете у человека есть «свобода волеизъявления», выбор новой точки осмотра может совершаться на осознаваемом уровне, а не только произвольно. Далее, возникновение мотива «посмотреть объект с обратной стороны», «посмотреть слева», «сверху» и др. свидетельствует о том, что человек, увидевший новый объект, допускает важность для него состояния материи этого объекта на обратной стороне. Состояние обратной стороны материи фотографии, картинки, чертежа неинформативно для увидевшего эти плоскостные изображения. В этом состоит третье отличие трехмерного осмотра от плоскостного. «Закачка» в образ параметров трехмерного объекта совершается на маршруте его вращения в интересных местах (хабах) осмотра объекта и не совершается на неинтересных участках кругового осмотра типа «проходных дворов». В интересных местах, где внимание задерживается, происходит осмысление увиденного, после чего реализуется новый мотив осмотра. Эта гипотеза в исследовании экспериментально подтверждается установлением следующего факта. Траектория маршрута кругового осмотра в месте интереса, где внимание задерживается, делает маневр, а на участках, где внимание не задерживается, маневры не совершаются.

Таким образом, маневры на маршруте при вращении объекта в новом направлении выступают признаком смены когнитивного мотива дальнейшего кругового осмотра объекта. Имеется четвертое отличие кругового осмотра от плоскостного. Вращение объекта рукой, например, по меридиану может показать обратную сторону этого объекта, но поначалу «вверх ногами». Поэтому, в отличие от плоскостного передвижения взгляда по картинке в первоначально установленной ориентации ее «верх», «низ», в случае трехмерного объекта при круговом передвижении взора по меридианам, по горизонталям, у смотрящего часто возникает необходимость скорректировать положение верха и низа появившегося нового вида объекта, например повернуть изображение по часовой стрелке или против нее, вверх или вниз и др.

Системы видеонаблюдения в настоящее время для разных целей могут распознавать конкретного субъекта или объект на видеозаписи, захватывать цель и регистрировать траекторию ее перемещения на 2D-видеозаписи. Однако по видеозаписи автоматическое распознавание

мотива действия, которое совершает цель, пока не реализовано. Интерпретация когнитивного мотива для его распознавания весьма трудная задача. Однако в частном случае, когда реализуется мотив осмотра именно трехмерного объекта с разных сторон, его можно распознать.

Перспективность исследования заключается в создании диагностических методик трехмерного тестирования внимания и памяти, а также системы, способной автоматически распознавать по совершенному человеком вращательному действию с предметами в трехмерном пространстве мотив этого действия. Такая система сможет по видеозаписи распознавать в ней не объекты или субъекты, как реализовано сейчас, а действия с объектом или действие субъекта, относя их к тому или иному индивидуальному мотиву человека.

Таким образом, будут созданы и апробированы диагностические методики трехмерного тестирования внимания и памяти, а также системы, способной автоматически распознавать по совершенному человеком вращательному действию с предметами в трехмерном пространстве мотив этого действия.

В. Ю. МОСКАЛЮК, А. С. ЛАЙТЕР

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ ПОЛИКЛИНИКИ И СТАЦИОНАРА

Психологическая безопасность не обеспечивается сегодня как в обществе в целом, так и в различных его сегментах, и в частности у медицинских работников, чья профессиональная деятельность и сегодня проходит в напряженных условиях. Невозможность оградить медицинских работников от всех угроз, сложных и напряженных ситуаций в профессиональной деятельности привела к необходимости переосмысления феномена психологической безопасности.

В данной статье представлены результаты исследования факторов психологической безопасности в профессиональной деятельности медицинских работников поликлиники и стационара. Дополнительно изучалась мотивация профессиональной деятельности и социально-психологические установки специалистов-медиков. Исследование проводилось на базе УЗ «Брестская городская поликлиника № 1» и УЗ «2-я городская клиническая больница г. Бреста». Выборку составили 30 медицинских работников

поликлиники и 30 медицинских работников стационара. Среди респондентов врачи, средний и младший медицинский персонал в возрасте от 19 до 81 года со стажем работы в сфере здравоохранения от полугода до 60 лет.

Согласно методике Н. Л. Шлыковой «Комплексная оценка составляющих психологической безопасности», для большей части *медицинских работников поликлиники* профессиональные, социальные и материальные компоненты психологической безопасности являются высокозначимыми (66,7 %, 53,3 % и 53,3 % соответственно). Все остальные компоненты имеют среднюю значимость. Для каждого третьего медицинского работника поликлиники креативные и этические составляющие безопасности являются малозначимыми. Анализ средних значений по каждому компоненту показал, что у медицинских работников поликлиники более выражены профессиональные (58,0), социальные (41,2), материальные (40,9) и этические (40,7) составляющие психологической безопасности.

Для большей части *медицинских работников стационара* организационные, коммуникативные и социальные компоненты являются высокозначимыми (53 %, 66,7 %, и 53,3 % соответственно). Все остальные компоненты имеют среднюю значимость. Для каждого третьего медицинского работника стационара профессиональные составляющие психологической безопасности являются малозначимыми. Можно предположить, что для работников клинической больницы перегруженность функциональными обязанностями, высокий темп решения профессиональных задач, сложность деятельности и иные составляющие трудовой деятельности воспринимаются как «нормативные». Анализ средних значений показал, что у работников стационара более выражены организационные (48,9), коммуникативные (47,5) и материальные (41,5) составляющие безопасности.

Достоверные различия между выборками – использовался непараметрический U-критерий Манна – Уитни – выявлены по трем составляющим: профессиональной, организационной и коммуникативной.

Укажем компоненты психологической безопасности, значимые для работников поликлиники. *Профессиональная составляющая*: перегруженность функциональными обязанностями, сложность деятельности по объему операций, ее однообразию, низкая престижность профессии, высокая цена ошибки, моральная ответственность. *Социальная составляющая*: стихийный процесс мотивации, отсутствие оплаты медицинских услуг, материальной помощи для работников, отсутствие уверенности в стабильности положения. *Материальная составляющая*: несоответствие вознаграждения объему и сложности работы, степени ответственности за жизнь и судьбы других людей. Представим компоненты безопасности, значимые для работников стационара. *Организационная составляющая*: нерациональная продолжительность рабочего дня, сменный или ночной характер

работы, отсутствие возможности ухода с работы при непредвиденных или важных обстоятельствах, отсутствие возможности самостоятельного выбора коротких перерывов во время работ и планирования времени отпуска, наличие возможности непредвиденных вызовов на работу в неурочное время. *Коммуникативная составляющая*: невозможность контакта с вышестоящим начальником для решения проблем, невозможность влиять на процесс принятия важных решений в организации, отсутствие профессиональной и психологической поддержки со стороны коллег. *Материальная составляющая*: аналогична работникам поликлиники.

В соответствии с методикой «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. А. Реана) у *медицинских работников поликлиники* высокие показатели выявлены по мотивам «денежный заработок» (4,3), «стремление избежать наказаний» (4,0), «удовлетворение от самого процесса и результата работы» (3,9), «стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег» (3,6). У *медицинских работников стационара* преобладающими мотивами выступают «удовлетворение от самого процесса и результата работы» (4,6), «возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности» (4,4) и «стремление к продвижению по работе» (3,9). Достоверные различия между выборками выявлены по четырем мотивам: денежный заработок, стремление к продвижению по работе, удовлетворение от процесса и результата работы, возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

Согласно опроснику мотивации профессиональной деятельности А. А. Крылова, для *медицинских работников поликлиники* более значимы мотив самоутверждения в труде (12,6), мотивы социальной значимости труда (10,9). Для *медицинских работников стационара* более значимы мотивы собственно труда (12,6), мотивы профессионального мастерства (11,6), мотивы социальной значимости труда (11,1). Различия между выборками по трем мотивам, кроме мотива социальной значимости труда, являются достоверными.

По данным методики диагностики социально-психологических установок личности О. Ф. Потемкиной, у *медицинских работников поликлиники* наиболее выражены установки на деньги и свободу. У *медицинских работников стационара* наиболее выражены установки на труд, власть и деньги. Различия по трем показателям, кроме власти, являются достоверными.

Анализ взаимосвязей компонентов психологической безопасности в профессиональной деятельности медицинских работников и показателей, относящихся к мотивационно-потребностной сфере, дополнил наши представления о факторах психологической безопасности.

Факторами психологической безопасности в профессиональной деятельности *медицинских работников поликлиники* выступают профессиональные, социальные, материальные и этические составляющие психологической безопасности. В мотивационно-потребностной сфере такими факторами являются: мотив денежного заработка и ориентация на деньги, стремление избежать возможных наказаний, ориентация на удовлетворение от процесса и результата работы, ориентация на труд, мотивы самодовольствия в труде, ориентация на власть.

Факторами психологической безопасности в профессиональной деятельности *медицинских работников стационара* являются организационные, коммуникативные и материальные составляющие безопасности. В мотивационно-потребностной сфере такими факторами являются стремление к наиболее полной самореализации именно в данной деятельности, ориентация на удовлетворение от процесса и результата работы, мотивы собственного труда и ориентация на труд, мотивы профессионального мастерства и стремление к продвижению по работе, ориентация на власть.

Полученные результаты могут быть использованы практическим психологом в рамках психологического просвещения и консультирования медицинских работников, профессиональными союзами учреждений здравоохранения и руководством учреждений здравоохранения для улучшения условий труда медицинских работников.

Т. В. НИЧИШИНА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ – СВИДЕТЕЛЕЙ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

Актуальной проблемой школьного социума является проблема подросткового буллинга (моббинга) как формы деструктивных взаимоотношений между обучающимися. Буллинг (от англ. *bully* – хулиган, запугивать) означает длительное физическое или психическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя. Близким по значению является понятие «моббинг» (от англ. *mob* – окружить толпой, нападать) – целенаправленное и регулярное нанесение вреда (морального, материального или физического) одноклассникам, которые имеют отличительные признаки во внешности, проявлениях поведения, манере одеваться и др. В последнее время появилась новая форма притеснения – кибермоббинг (распространение сплетен, обидных комментариев, оскорблений по электронной почте, на интернет-сайтах, через мобильный телефон).

В современной психолого-педагогической литературе анализируются различные аспекты рассматриваемой проблемы: гендерные особенности субъектов школьной травли, их личностные характеристики, инверсия ролей в диаде «преследователь – жертва», переход травли в плоскость виртуального пространства и др. Как правило, исследовательские интересы в изучении буллинга чаще всего связаны с рассмотрением психологических особенностей основных субъектов буллинга – обидчиков и жертв. За «кадром» рассмотрения проблемы остаются такие «косвенные» участники ситуации буллинга, как свидетели.

По определению Е. Н. Волковой, группа свидетелей буллинга является весьма неоднородной с точки зрения позиции и мотивации поведения. Именно группа свидетелей представляет собой смысловую детерминацию буллинга, поскольку подростковый буллинг совершается ради свидетелей, для получения признания и определения своего статуса среди них и с их поддержки и одобрения [1].

Ученые (О. Л. Глазман, Е. А. Гусейнова, С. Н. Ениколопов [2; 3]) в зависимости от степени активности и направленности занимаемой позиции дифференцируют свидетелей буллинга на следующие группы:

- помощники преследователей – характеризуются низким социометрическим статусом, достаточно высокой авторитарностью, средним уровнем самооценки, средним уровнем притязаний;
- защитники жертв – характеризуются чрезвычайно высоким социометрическим статусом, высоким уровнем удовлетворенности в общении, высокой самооценкой;
- сочувствующие жертве – переживают за жертву, но не вмешиваются в ситуацию вследствие пережитой собственной травмы, имеющегося неудачного опыта реагирования на подобные ситуации;
- нейтральные наблюдатели – характеризуются достаточно высоким социометрическим статусом, высоким коэффициентом осознанности положительных отношений, высокой терпимостью.

По степени включенности в ситуацию буллинга свидетели подразделяются на активных и пассивных. При этом активность (пассивность) свидетеля может распространяться как по отношению к обидчику, так и по отношению к жертве. Активность свидетеля, поддерживающего обидчика, может «способствовать» эскалации притесняющего взаимодействия, его «подогреванию». В то же время активные действия свидетеля – сторонника жертвы могут, наоборот, «затушить» ситуацию, уменьшить ее остроту и продолжительность. Пассивные свидетели, не вмешивающиеся в ситуацию буллинга, также выполняют свою функцию и не являются «второстепенными» участниками, играющими роли заднего плана. Это важный субъект ситуации буллинга, который поддерживает ситуацию

и выступает своего рода зрителем, при отсутствии которого обидчик и жертва могут не вступить в конфликтное взаимодействие, договориться, найти компромисс в решении проблемной ситуации.

Что объединяет разные категории свидетелей буллинга? Они прямо или косвенно «способствуют» сохранению ситуации притесняющего взаимодействия. Сами подвергаются негативному воздействию. Не владеют эффективными способами противодействия обидчику. Испытывают чувства беспомощности и бессилия. Находят оправдания, объясняющие собственное поведение, тем самым узаконивая свою позицию. Вместе с тем, как считают К. В. Дашук, И. Н. Дашук, свидетелей нельзя обвинять в отсутствии сил и мужества для конфронтации с группой и защиты того, кого отвергают и кому причиняют вред, так как это угрожает «спасателю» самому стать отверженным и во многом зависит от его социального статуса и физических возможностей [4].

В ситуации буллинга свидетели могут быть постоянными или случайными. Постоянные свидетели – те участники ситуации травли, которые знают о ней, уже были ее участниками и выработали свою позицию (стратегию поведения) в ней. Это лица, которые «владеют» ситуацией буллинга «изнутри»: причины, факторы, способствующие или препятствующие возникновению ситуации притеснения, особенности поведения преследователя и жертвы. Постоянные свидетели всегда готовы к исполнению своей роли, поскольку знают сценарий развития ситуации. Случайные свидетели – те, кто впервые столкнулся с ситуацией буллинга; они могут увидеть «отрывок» ситуации (начало, окончание), не знают ее причин, особенностей и т. п., поэтому их реакция может быть непредсказуемой для всех участников травли, включая постоянных свидетелей. Именно они могут выступить инициаторами прекращения ситуации буллинга либо перейти в категорию «постоянных» свидетелей.

Важным при рассмотрении ситуации буллинга является рассмотрение количественной компоненты свидетелей-участников – большинство (меньшинство). Отдельные исследования показывают, что в ситуации большинства может возникать эффект свидетеля или, как его еще называют, синдром Дженовезе, эффект постороннего. Это психологический эффект, проявляющийся в том, что люди, оказавшиеся свидетелями какой-либо чрезвычайной ситуации (преступления), не пытаются помочь пострадавшему, считая, что это должны сделать не они, а кто-то другой. Происходит так называемая «передача» ответственности другому, который тоже является свидетелем. По данным других исследований, наличие «эффекта свидетеля» в онлайн достаточно спорно и скорее характерно для кибербуллинга. Неоднозначна и позиция свидетеля, который является единственным очевидцем: действия последнего могут быть решительными,

поскольку человек понимает всю ответственность происходящего, либо человек предпочтет позицию невмешательства из-за боязни подвергнуть себя опасности, включая социальные санкции.

Существует и другое обстоятельство, объясняющее дистанцирование свидетелей от включения в ситуации буллинга, – феномен «фиктивной нормы». По определению Э. Г. Руланна, «фиктивная норма» «порой начинает работать, когда человек не один наблюдает за издевательствами. Отдельный наблюдатель начинает думать, что остальные воспринимают нормально или поддерживают происходящее, хотя ему самому это не по душе; и так думает каждый из наблюдателей, что и делает такое восприятие «нормой». В итоге вопреки личным убеждениям каждый из наблюдателей воздерживается от вмешательства, поскольку ошибочно полагает, что остальные считают происходящее приемлемым» [5].

Позиция свидетелей буллинга – это позиция неопределенности и неустойчивости. С одной стороны, присутствует желание помочь, вмешаться в ситуацию, с другой – оно эпизодично и ориентировано не на решение собственно проблемы, а на прекращение ее проявления в присутствии свидетеля.

При рассмотрении проблемы буллинга психологи часто акцентируют внимание на его последствиях для преследователя и жертвы. Последствия для свидетеля умалчиваются, хотя они тоже не менее опасны: дети-свидетели становятся тревожными, испытывают стресс, постоянно находятся в состоянии напряжения из-за боязни включения в ситуацию травли, испытывают состояние беспомощности за свое слабодушие, не могут сосредоточиться и т. п.

Считается, что ситуации буллинга достаточно закрыты и что о них никто не знает, поэтому они имеют место, разрастаются и усиливаются. Вместе с тем практика показывает, что не всегда информация о буллинге затрагивает только узкий круг ее непосредственных участников. Косвенно включенными в нее бывают и родители детей – свидетелей ситуации травли, с которыми дети делятся своими мыслями, чувствами, переживаниями. «Косвенные» свидетели дают «взрослые» советы и редко открыто поднимают тему буллинга на родительских собраниях, предпочитая роль молчаливого незаинтересованного (ситуация не затрагивает собственного ребенка) свидетеля.

В заключение следует сказать о том, что активная работа специалистов учреждений образования со свидетелями школьной травли – эффективный механизм в профилактике и противодействии распространению буллинга в школе.

Список использованной литературы

1. Волкова, Е. Н. Подростковый буллинг: направления профилактической работы и организация помощи [Электронный ресурс] / Е. Н. Волкова // Вестн. практ. психологии образования. – 2019. – № 3 (3). – С. 50–57. – Режим доступа: doi:10.17759/bpre.2019160301.
2. Глазман, О. Л. Психологические особенности участников буллинга / О. Л. Глазман // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 159–165.
3. Гусейнова, Е. А. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку [Электронный ресурс] / Е. А. Гусейнова // Психол.-пед. исслед. – 2014. – № 2. – С. 246–256.
4. Дашук, К. В. Принципы социально-педагогической организации групп поддержки жертв школьного буллинга [Электронный ресурс] / К. В. Дашук, И. Н. Дашук. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-sotsialno-pedagogicheskoi-organizatsii-grupp-podderzhki-zhertv-shkolnogo-bullinga>.
5. Руланн, Э. Как остановить травлю в школе: Психология моббинга / Э. Руланн. – М. : Генезис, 2012. – 264 с.

И. И. РИФИЦКАЯ

Беларусь, Минск, БГЭУ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОХРАНЕНИЯ И ПОДДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Основной целью образовательной программы учреждений высшего образования является вооружение студентов системой профессиональных знаний, умений, навыков и применение их на практике, однако духовному развитию учащихся, к сожалению, уделяется недостаточно внимания. Между тем психологическое здоровье позволяет личности постепенно стать самодостаточной, иметь собственную точку зрения, позволяющую ей ориентироваться в своих психических состояниях.

Социальные процессы, происходящие в обществе, оказывают существенное влияние на все стороны жизнедеятельности человека, включая его здоровье. Социальные потрясения (стрессогенность общества) ограничивают развитие человека, вызывают нарушения в развитии психологического здоровья. Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Оно также выступает в качестве основной детерминанты успешной социализации и личностно-профессионального становления

субъектов непрерывного образования. В силу этого одной из основных задач психологической службы в образовательном учреждении является именно развитие и сохранение психологического здоровья студентов.

Впервые дифференцировку привычного для психологии понятия «психическое здоровье» с новым понятием «психологическое здоровье» предложила И. В. Дубровина. Под психологическим здоровьем, по ее мнению, понимаются отдельные психологические компоненты психического благополучия, т. е. те аспекты, которые определяют личность в целом. Совокупность психических свойств и процессов личности человека, которая обеспечивает согласованность потребностей индивида и общества, и составляет суть психологического здоровья. Специфику психологического здоровья И. В. Дубровина описывает следующим образом: «Если термин “психическое здоровье” имеет отношение, с нашей точки зрения, прежде всего, к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин “психологическое здоровье” относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и др. Психологическое здоровье делает личность самодостаточной. Мы вооружаем (вернее, должны вооружить) ребенка в соответствии с его возрастом средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте взаимодействия с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира» [1]. В современной психологии активно развиваются представления о многоуровневости психологического здоровья (Ф. Е. Василюк, Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев). Основой такого подхода являются данные о том, что высший уровень психологического здоровья связан с адекватным личностным производством смысловых ориентаций, с определением общего смысла жизни, жизненных стратегий, отношений к другим, себе, является психологическим новообразованием студенческого возраста (Ф. Е. Василюк, Л. Д. Демина, И. А. Ральникова, А. В. Либина) [2].

Исходя из этого, психологическое здоровье определяется как такое состояние субъекта активности, которое позволяет ему полноценно развиваться, своевременно адаптироваться к меняющимся социальным условиям и организовывать свое поведение (жизнедеятельность), удовлетворяя основные потребности в обществе в социально приемлемых формах с учетом интересов и деятельности других людей.

Психологическое здоровье заключается в том, что человек находит достойное, с его точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире. Оно предполагает интерес к жизни, свободу мысли и инициативу, увлеченность какой-либо областью научной или практиче-

ской деятельности, активность и самостоятельность, ответственность и способность к риску, веру в себя и уважение другого, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям, осознание своей индивидуальности и радостное удивление по поводу своеобразия всех окружающих людей, творчество в самых разных сферах жизни и деятельности.

Психологическое здоровье – это взаимодействие «движения к людям» и «движения к самому себе». Преподаватель должен помочь студенту осознать правильность своего выбора, убедить, что это его профессия. Не менее важно и помочь признать, что выбор сделан неправильно. В противном случае психологическому здоровью будет наноситься постоянный урон, а в поведении студента будет преобладать тревожность, равнодушие или даже агрессивность по отношению к окружающим. Равнодушие к учебе, к успехам и неудачам в учебном процессе – признак и случайного выбора профессии, и неблагополучия в психологическом здоровье.

Показатели психологического здоровья студентов имеют положительную динамику в процессе профессионализации в вузе. Более структурированными становятся представления студентов о собственном здоровье, более осмысленной – индивидуальная модель здоровьесбережения. Улучшается такой показатель психологического здоровья, как уровень удовлетворенности качеством жизни, увеличивается доля конструктивных стратегий преодоления внутрличностных конфликтов.

Влияние на психологическое здоровье может оказывать и профиль обучения студентов. Так, большинство обучающихся на гуманитарных факультетах положительно воспринимают все стороны своего «я», ощущают симпатию к себе, ко всем качествам своей личности; у них преобладает интернальный локус-контроля, и в конфликтных ситуациях они, скорее, возьмут вину на себя, чем возложат ее на другого человека или обстоятельства. В отличие от них, студенты-негуманитарии склонны излишне критично воспринимать себя, а при конфликте отрицать свою вину, тем самым возлагая на других источники всех неприятностей и бед.

Психологически здоровый человек – это человек творческий, жизнерадостный, открытый для всего нового, познающий себя и окружающий мир не только разумом, но и чувствами, интуицией. Он полностью принимает себя и при этом признает ценность и уникальность окружающих людей. Такой человек возлагает ответственность за свою жизнь прежде всего на самого себя и извлекает уроки из неблагоприятных ситуаций. Его жизнь наполнена смыслом, хотя он не всегда формулирует его для себя. Он находится в постоянном развитии и способствует развитию других людей. Понимая, что его жизнь может быть не совсем легкой, он должен научиться легко адаптироваться к быстро изменяющимся условиям жизни.

Список использованной литературы

1. Дубровина, И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестн. практ. психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17–21.
2. Басалаева, Н. В. Проблема психического и психологического здоровья в отечественной психологии / Н. В. Басалаева // Успехи соврем. естествознания. – 2013. – № 4. – С. 169–170.

Н. В. САМОСЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РОЛЬ БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В ХРИСТИАНСТВЕ В КОНЦЕПЦИИ К. Г. ЮНГА

К. Г. Юнг раскрывает специфику интровертного и экстравертного психологических типов личности. В своем исследовании К. Г. Юнг обращается к истории христианства как мировой религии в целом и к отдельным личностям, оказавшим влияние на эту религию.

Ключевой категорией в исследованиях К. Г. Юнга является коллективное бессознательное. Человеческая психика вновь и вновь создает свою действительность. Эту действительность психоаналитик понимает как фантазию, которая одинаково присуща чувству и мысли. Таким образом, фантазию можно определить как наиболее яркое выражение специфической активности человеческой психики. Фантазия выступает в роли своеобразного моста между механизмами экстраверсии и интроверсии. Вместе с тем необходимо отметить, что фантазия всегда содержит и сознательные элементы, однако для нее особенно характерно то, что она по существу произвольна и чуждается содержания сознания. Подобная специфика характерна также и сновидению, которое отличается еще большей произвольностью и отчужденностью от содержания сознания.

Как отмечает К. Г. Юнг, «отношение человека к своей фантазии в большей степени обусловлено его отношением к своему бессознательному в целом» [1, с. 57–59]. В свою очередь, отношение к бессознательному определяется спецификой конкретного исторического периода. Так, в зависимости от степени доминирующего в конкретный период рационализма отдельный человек бывает более или менее способен признавать свое бессознательное и пытаться разобраться с его продуктами в виде фантазий и сновидений.

Христианство, как и все религиозные традиции, представляет собой замкнутую религиозную систему, отличающуюся явной тенденцией

к подавлению бессознательного в личности, что свою очередь приводит к подавлению фантазии, вплоть до ее полного атрофирования.

Вместо свободной фантазии религия дает нерушимые символические формы мировоззрения, которые должны заполнить собой бессознательное индивида и тем самым подавить. «Символические выраженные понятия всех религий суть образования бессознательных процессов в типической общеобязательной форме» [1, с. 60]. Религиозное учение призвано дать исчерпывающие сведения о происхождении мира и человека, его жизни и смерти. Во всех религиозных традициях, где можно на основании первоисточников проследить возникновение религии, мы видим, что образы религиозного учения предстают перед его основателем в виде откровений. Таким образом, откровения можно рассматривать как выражения бессознательных фантазий основателей религий. Формы, появившиеся из глубин бессознательного основателей религий, ими же провозглашаются общезначимыми и закрепляются среди последователей религиозной традиции. Тем самым индивидуальные фантазии последователей заменяются на фантазии, которые основателями были провозглашены общезначимыми.

Форма, в которой Иисус Христос представил миру содержание своего бессознательного, была принята и объявлена общеобязательной. В качестве примера К. Г. Юнг приводит отрывок из Евангелия от Матфея, в котором описано искушение Иисуса дьяволом. Идея царствования, явившаяся из недр бессознательного, встает перед основателем религии как видение дьявола, который предлагает стать земным правителем. По мнению К. Г. Юнга, Иисус Христос не принял конкретности своей фантазии и вступил в мир как царь небесный.

В последующие столетия все индивидуальные фантазии последователей если не совпадали с общеобязательными, то провозглашались ересью и подвергались преследованиям. Так происходило со всеми, кто высказывал свою интерпретацию христианского вероучения, и их сторонниками. Ранняя история христианства представляет собой борьбу с ересями, например арианами, несторианами и т. д. В ветхозаветной, как и в новозаветной частях Библии можно найти многочисленные примеры, в которых звучат призывы не слушать других пророков, которые воспринимаются как лжепророки, так как они свои мысли выдают за мысли Бога.

Подобные тенденции сохранялись и в первые века христианства, когда епископы ревностно трудились над искоренением индивидуального бессознательного у монахов. Так, ценность в этом представляет биография святого Антония, написанная архиепископом Афанасием Александрийским. Это произведение было написано в качестве практического руководства для монахов в борьбе с искушениями в виде призраков и видений,

угрожающих самому ценному – душе монаха, решившего в одиночестве предаваться молитве и посту. Афанасий учит монахов, как избавиться от козней дьявола, умеющего облекаться в разные формы, чтобы погубить их души. Следуя концепции К. Г. Юнга, мы можем прийти к выводу, что дьявол в описании Афанасия Александрийского не что иное, как внутренний голос самого отшельника, идущий от глубин бессознательного, голос возмущения против насильственного подавления индивидуальной природы.

Бессознательное в христианстве, как и в других религиозных традициях, подавлялось и отвергалось. С точки зрения психоанализа в интерпретации К. Г. Юнга, такое подавление заключается в перенаправлении либидо, т. е. психической энергии. Освобожденная энергия, в свою очередь, служила материалом для построения и развития сознательной установки, что постепенно вело к формированию нового мировоззрения. Таким образом, сознательная установка укреплялась. Вместе с тем подобная тенденция привела к отрицательному отношению к бессознательному.

Учение о пресуществлении было санкционировано Латеранским собором 1215 г. и с тех пор составляет незыблительную традицию Католической церкви. Основоположник реформационного движения М. Лютер сформировался в этой традиции. Идея о том, что обряд и его конкретное исполнение имеют объективное значение благодати, противоречит по своей сути евангельскому пониманию, так как евангельское направление именно и выступало против того значения, которое придавала обряду католическая традиция. Однако М. Лютер не мог освободиться от непосредственного воздействующего чувственного впечатления, вызываемого вкушением вина и хлеба. Он не мог допустить, что причастие представляет собой знак, а воспринимал его как факт, чувственно познаваемый, и непосредственное переживание этого факта было для него обязательной религиозной потребностью. В этой связи он настаивал на действительном присутствии плоти и крови Христовой в причастии. Религиозное значение непосредственного переживания объекта было для него так велико, что и представление его было приковано к конкретизму материального присутствия святой плоти. В своих толкованиях М. Лютер обосновывает, что плоть Христова присутствует в причастии безусловно, хотя и непространственно. Опираясь на учение о сосуществовании, он утверждал, что наряду с субстанцией хлеба и вина реально присутствует и субстанция святой плоти.

При этом необходимо принять во внимание, что М. Лютер всей своей деятельностью, которая начиналась как очищение Католической церкви, доказал свою способность освободиться от традиционных форм веры. Возможно, что именно приобщение к материальному во время

причастия своим воздействием на чувства имело для М. Лютера первенствующее значение, которое превышало даже евангелический принцип, утверждающий, что единственным носителем милости божьей является Логос, Слово, но не обряд. Таким образом, это может выглядеть только мнимой уступкой католической церкви, а в действительности же это было обусловленное психологической потребностью М. Лютера признание истинности чувства, основанной на непосредственном чувственном переживании.

Чисто символическое понимание У. Цвингли противоположно точке зрения М. Лютера. Для швейцарского реформатора причастие было только духовным приобщением к плоти и крови Христовой. Подобная точка зрения была обусловлена разумом и идейным пониманием обряда. Преимуществом такого понимания является то, что оно не нарушает евангелического принципа и вместе с тем не впадает в заумные гипотезы. Вместе с тем оно не дает реальности чувственного впечатления и свойственной ему особенной, окрашенной чувством ценности. Несмотря на то, что и у У. Цвингли причащались хлебом и вином, в его понимании не было формулы, адекватно передававшей ту ценность объекта, которая связана с ощущением и чувством [1, с. 72–74].

Таким образом, можно сделать вывод, что бессознательное в религиозных системах всегда выполняет важную роль, так как обладает колоссальной психической энергией, которая может быть направлена на создание принципиально нового. Человеческая психика воссоздает свою реальность постоянно в виде фантазий, которые объединяют в себе чувства и мысли. Основатели религий, в том числе и Иисус Христос, выразили свое бессознательное, которое в последующем стало общеобязательным. Однако в последующие века бессознательное последователей жестко подавлялось. Историю появления ересей можно рассматривать как многочисленные попытки выражения бессознательного, которые пресекались Католической церковью. Появление протестантизма как нового направления в христианстве можно осмыслить как выражение бессознательного в виде новых форм.

Список использованной литературы

1. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. – 2-е изд. – Минск : Харвест, 2017. – 528 с.

А. В. СЕВЕРИН

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ОБЪЕКТОВ КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

В психологии под *моделированием* понимается исследование психических процессов и состояний с помощью их реальных (физических) или идеальных, прежде всего математических, моделей. Под *моделью* здесь понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некие существенные свойства системы-оригинала. Наличие частичного подобия – гомоморфизма – позволяет использовать модель в качестве заместителя или представителя изучаемой системы. Относительная простота модели делает такую замену особенно наглядной. Создание упрощенных моделей системы – действенное средство проверки истинности и полноты теоретических представлений в разных отраслях знания.

Этот метод широко распространился в психологии с 50-х гг. XX в., когда развитие кибернетики сделало возможным моделирование различных аспектов целенаправленной деятельности живых существ. Особенно перспективным оказалось понимание процессов психических по аналогии с процессами вычислений, выполняемыми компьютерами. Часть авторов пытаются найти структурное подобие между организацией познавательной сферы человека и структурой блоков компьютера. Эта «метафора компьютерная» особенно распространена в современной психологии когнитивной.

Моделирование психологическое трактуется в двух смыслах:

1. Построение моделей протекания неких психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности.

2. Воссоздание деятельности психической в лабораторных условиях для исследования ее структуры. Выполняется путем предоставления испытуемому различных средств, которые могут включаться в структуру деятельности. В качестве таких средств наряду с прочим применяются различные тренажеры, макеты, схемы, карты, видеоматериал [1].

Согласно психологическому словарю, *моделирование* в психологии (англ. *modeling in psychology*) – это применение метода *моделирования* в психологических исследованиях. Развивается в двух направлениях: 1) знаковая, или техническая, имитация механизмов, процессов и результатов психической деятельности – *моделирование психики*; 2) организация, воспроизведение того или иного вида человеческой деятельности путем искусственного конструирования среды этой деятельности (например, в лабораторных условиях), что принято называть *психологическим моделированием* [2, с. 299].

Моделирование, по В. Ф. Беркову, «это создание моделей и работа с ними. Модель воспроизводит существенные признаки объекта или процесса, замещает оригинал, получаемая с ее помощью информация допускает опытную проверку» [3, с. 173–174].

Моделирование психики, по А. Реберу, «метод исследования психических состояний, свойств и процессов, который заключается в построении моделей психических явлений, в изучении функционирования этих моделей и использовании полученных результатов для предсказания и объяснения эмпирических фактов», а моделирование в широком смысле – «1. действие по построению модели. 2. Основной процесс научения, участвующий в социализации. Моделировать: создавать модель, имитировать, копировать...» При этом «модель может быть чисто механической, чтобы представить работу уха... Когда используется в этом смысле, ...модель становится видом мини-теории, характеристикой процесса, и в этом случае ее ценность и полезность определяются предсказаниями, которые можно делать с ее помощью, и ее ролью в руководстве и развитии теории и исследовании» [4, с. 310, с. 455–456].

Следует отметить, что в научной литературе в виде теорий и концепций описываются модели, связанные с использованием перцептивных действий при восприятии предметов вариативной формы. Одной из них выступает сферическая модель анализатора Е. Н. Соколова [5]. В такой сферической модели «вектор» возбуждения детектора предмета может модифицироваться от свойственных данному предмету вариаций его формы, при которых предмет для человека остается по функции тождественным, а также расположиться на поверхности гиперсферы в виде условных точек.

Вероятностная модель восприятия. Е. Н. Соколов трактует восприятие как цепь движений, последовательно обеспечивающая контакт руки с обследуемой поверхностью. После многократного ощупывания константного по форме предмета прикосновение только к одной или нескольким точкам его поверхности может вести к опознанию предмета в целом. Но при каждом восприятии предмета вариативной формы необходимо постоянное его ощупывание и зрительное осматривание изменений формы.

В рамках сферической модели (Е. Соколов), согласно А. В. Вартанову [6], возможно изучение «ощущения» гибкости предметов вариативной формы. Предполагается, что в корковом отделе мозга существует локальный анализатор упругости. Он представляет собой экран нейронов, селективно настроенных на разные значения упругости. Процесс ощущения есть метрологическое измерение параметра, оценка его по определенной психологической шкале, градация которой выстраивается субъективно в сознании воспринимающего, подобно появлению точки на поверхности

гиперсферы детекторов предметов Е. Н. Соколова. Характер действий, наносимых субъектом на объект при его изучении, можно представить в пространстве гиперсферы, а анализ расположения точек на ее поверхности расскажет об особенностях действий субъекта с формой предмета. При этом упругость предмета выступает как объективная шкала, которая присутствует в нервной системе субъекта, но распределение ее «детекторов» по поверхности предмета имеет субъективный характер. Если субъект не сочтет нужным нанести воздействие собственной рукой на некоторый участок поверхности, то форма предмета там останется для него субъективно инвариантной, даже если она объективно имеет вариативную (мягкую) форму.

Г. В. Лосик отмечает, что, опираясь на вышеприведенные модели (А. В. Варганова, Е. Н. Соколова), можно построить алгоритм восприятия предмета вариативной формы. Для осуществления процесса формирования образа объекта вариативной формы по этому алгоритму строго необходимо наличие трех конъюнктивных условий. Согласно Г. В. Лосику, «перцептивная система в случае гностических действий имеет, во-первых, механизм активного воздействия на объект и, во-вторых, «синхронного» измерения его состояний в момент начала и прекращения каждого нового воздействия. Поэтому требует: а) наличия моторной системы при воздействии субъекта на объект; б) воздействия на объект «в одной плоскости»; в) воздействия субъекта восприятия на объект «на фоне тишины», т. е. в момент отсутствия воздействий на объект» [7, с. 68].

Нанесение человеком перцептивных действий на предмет помогает не только сформировать оценочные шкалы, но и построить его адекватный образ. При этом важна координация зрения и осязания. На это положение указывал еще И. М. Сеченов («для раскрытия механизмов перцепции глаза и руки важно изучение движений руки и глаза» [8, с. 29]), а также Л. А. Венгер («формирование восприятия пространственных свойств предметов выступает в виде интеграции зрения и осязания – происходит расширение рамок восприятия... Переход от акта хватания в восприятие основан на интериоризации движений» [9, с. 14–15]).

Таким образом, при построении модели перцептивного действия с предметом вариативной формы следует опираться на положения, высказанные И. М. Сеченовым, Е. Н. Соколовым и др. При восприятии предметов вариативной формы необходимы перцептивные действия, автономное (суверенное) перцептивное воздействие на предмет, наличие сенсомоторной системы: участие в процессе восприятия предметов зрительного и тактильного анализатора, а точнее, их координация. Процесс изучения предмета вариативной формы включает разные способы (зрительное осматривание предмета; тактильное ощупывание; координация движений глаза и руки).

Список использованной литературы

1. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 799 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с.
3. Берков, В. Ф. Методология науки. Общие вопросы : учеб. пособие / В. Ф. Берков. – Минск : РИВШ, 2009. – 396 с.
4. Ребер, А. Большой толковый словарь : в 2 т. / А. Ребер. – М. : Вече : АСТ, 2001. – Т. 1. – 592 с.
5. Соколов, Е. Н. Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд / Е. Н. Соколов. – М. : МГУ, 2003. – 288 с.
6. Вартанов, А. В. Восприятие объектов с вариативной формой [Электронный ресурс] / А. В. Вартанов, А. С. Кузнецов, Г. В. Лосик // Психол. журн. Междунар. ун-та природы, общества и человека «Дубна». – 2009 – № 2. – С. 1–17. – Режим доступа: <http://www.psyanima.ru/journal/index.php.html>. – Дата доступа: 10.01.2011.
7. Лосик, Г. В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект / Г. В. Лосик. – Минск : ОИПИ НАН Беларуси, 2008. – 138 с.
8. Сеченов, И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – М. : Госполитиздат, 1947. – 647 с.
9. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.

Д. Э. СИНЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ТИПЫ ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ ПАЦИЕНТОВ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Общеизвестно, что при оказании психологической помощи пациентам, страдающим психосоматическими заболеваниями, необходимо учитывать характеристики типов личностного реагирования на заболевание. Для определения типов отношения к болезни мы использовали личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ). В исследовании приняли участие 50 взрослых пациентов с психосоматическими заболеваниями в возрасте от 19 до 40 лет. Сбор первичных эмпирических данных был осуществлен И. В. Смушук.

При проведении эмпирического исследования мы выяснили, что наиболее выраженным типом отношения к болезни у респондентов является «эйфорический» (средний балл 2,12). Для таких пациентов характерно необоснованно повышенное настроение, пренебрежительное, легко-

мысленное отношение к болезни и лечению, желание продолжать получать от жизни все, что и ранее. Такие пациенты могут легко нарушать режим и врачебные рекомендации.

Гармоничный тип отношения к болезни имеет среднегрупповую выраженность в 2,08 балла. Таким пациентам присуща трезвая оценка своего состояния без склонности преувеличивать его тяжесть и без оснований видеть все в мрачном свете, но и без недооценки тяжести болезни. Они стремятся во всем активно содействовать успеху лечения, не хотят обременять других тяготами ухода за собой. В случае неблагоприятного прогноза (например, инвалидизации) они могут переключаться на те области жизни, которые останутся доступными.

Средний балл 1,84 выявлен по шкале «сенситивный тип отношения к болезни». Для данных респондентов характерна чрезмерная ранимость, уязвимость, озабоченность возможными неблагоприятными впечатлениями, которые может произвести на окружающих информация об их заболевании. Они опасаются, что окружающие станут их жалеть, считать неполноценными, относиться к ним пренебрежительно или с опаской, распускать сплетни и неблагоприятные слухи о причине и природе болезни, а то и вовсе избегать общения с ними. Пациентам с выраженным сенситивным типом отношения к болезни свойственны боязнь стать обузой для близких, колебания настроения, связанные главным образом с межличностными контактами.

Среднее значение в 1,82 балла установлено у респондентов по шкале «неврастенический тип отношения к болезни». У них преобладает поведение по типу «раздражительной слабости». Им характерны вспышки раздражения, особенно при болях, неприятных ощущениях, неудачах лечения. При этом их раздражение нередко направляется на первого попавшегося и завершается раскаянием и угрызениями совести. Данные пациенты не умеют и не желают терпеть болевые ощущения, у них не хватает терпения при обследовании и лечении, не способны ждать облегчения. В последующем же они критически относятся к своим поступкам и необдуманным словам, просят у близких прощения.

Ипохондрический тип отношения к болезни у обследованных пациентов имеет выраженность в 1,8 балла. Они сосредоточены на субъективных болезненных и других неприятных ощущениях, стремятся постоянно рассказывать о них окружающим, склонны к преувеличению действительных и поиску несуществующих болезней и страданий, а также к преувеличению побочного действия лекарств. У респондентов с выраженным ипохондрическим типом отношения к болезни желание лечиться сочетается с неверием в успех, требованиями тщательного обследования, а также боязнью вреда и болезненности процедур.

Средний показатель в 1,68 балла установлен по шкале «паранойяльный тип отношения к болезни». Такие пациенты уверены, что болезнь – результат внешних причин, чьего-то злого умысла, подозрительны и настороженны к разговорам о себе, к лекарствам и процедурам. Они стремятся приписывать осложнения или побочные действия лекарств халатности или злему умыслу врачей и персонала.

Среднее значение в 1,58 балла выявлено по шкале «эгоцентрический тип отношения к болезни». Для данных респондентов характерно принятие болезни и поиски выгод в связи со своим состоянием. Они могут выставлять напоказ близким и окружающим собственные страдания, переживания с целью вызвать сочувствие и полностью завладеть их вниманием. Эти опрошенные требуют исключительной заботы о себе в ущерб другим делам, характеризуются полным невниманием к близким. Более того, другие люди, также требующие внимания и заботы, рассматриваются как «конкуренты», поэтому отношение к ним неприязненное. Такие пациенты постоянно стремятся показать другим свою исключительность в отношении болезни, непохожесть на других.

Тревожный тип отношения к болезни имеет выраженность в 1,58 балла. Данные респонденты характеризуются частым беспокойством и мнительностью в отношении неблагоприятного течения болезни, возможных осложнений, неэффективности и даже опасности лечения. Они ищут новые способы лечения, дополнительную информацию о болезни, вероятных осложнениях, методах лечения, авторитетных специалистов. В отличие от ипохондрии, их в первую очередь интересуют объективные данные о болезни (результаты анализов, заключения специалистов), чем собственные ощущения. Поэтому они предпочитают больше слушать высказывания других, чем бесконечно жаловаться. У них преобладает тревожное настроение, а угнетенность является следствием этой тревоги.

Эргопатический (стенический) тип отношения имеет среднегрупповую выраженность в 1,52 балла. Для данной категории опрошенных характерно сверхответственное, подчас одержимое отношение к работе, которое в ряде случаев выражено еще в большей степени, чем до болезни. Им свойственно избирательное отношение к обследованию и лечению, обусловленное прежде всего стремлением, несмотря на тяжесть заболевания, продолжать работу. Эти пациенты стремятся во что бы то ни стало сохранить профессиональный статус и возможность продолжения активной трудовой деятельности.

Средний балл 0,8 выявлен по шкале «меланхолический тип отношения к болезни». Такие пациенты удручены болезнью, не верят в выздоровление, в возможное улучшение, в эффект лечения даже при благоприятных объективных данных. Они характеризуются депрессивными высказываниями вплоть до суицидных мыслей, пессимистическими взглядами.

0,9 балла респонденты набрали по ипохондрическому типу отношения к болезни. Эти пациенты чрезмерно сосредоточены на субъективных болезненных и неприятных ощущениях, стремятся постоянно рассказывать о них не только специалистам, но и окружающим. Данные респонденты преувеличивают действительные и выискивают несуществующие болезни, преувеличивают неприятные ощущения в связи с побочными действиями лекарств и диагностических процедур. Желание лечиться сочетается у них с неверием в успех, требования тщательного обследования у авторитетных специалистов – с боязнью вреда и болезненности процедур.

Обсессивно-фобический тип отношения к болезни имеет выраженность в 0,72 балла. Данные респонденты характеризуются мнительностью, опасениями маловероятных осложнений болезни, неудач лечения, а также возможных (но малообоснованных) неудач в жизни, работе, в семье. Воображаемые опасности волнуют их больше, чем реальные. Защитой от тревоги для них становятся приметы и ритуалы.

Таким образом, наиболее выраженными типами отношения к болезни обследованных взрослых пациентов с психосоматическими заболеваниями являются эйфорический, гармоничный, сенситивный, неврастенический и ипохондрический.

Т. В. СОКОЛОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ

Одной из важнейших составляющих государственной политики нашей страны является работа с многодетными семьями, поскольку в современном обществе семья выступает в качестве персональной микросреды развития ребенка, особенно ребенка дошкольного возраста. При этом важное значение приобретает благополучие личности ребенка, воспитывающегося в условиях многодетной семьи.

Организация социально-педагогической поддержки детям дошкольного возраста, воспитывающимся в многодетных семьях, в условиях учреждений дошкольного образования направлена на оказание помощи ребенку, нацеленной на развитие и саморазвитие его личности, активизацию собственных ресурсов дошкольника, а также на создание условий для успешной жизненной адаптации воспитанника посредством изменения отношения к нему со стороны ближайшего окружения [1].

Основными задачами социально-педагогической поддержки детей дошкольного возраста из многодетных семей в условиях учреждения дошкольного образования являются: создание оптимальных условий для осуществления ситуации жизненного выбора ребенка; посредничество в решении актуальных задач развития, обучения, социализации (взаимоотношения со сверстниками, воспитателями, родителями); развитие психолого-педагогической компетентности у ближайшего социального окружения ребенка (родителей, педагогов); улучшение социального статуса развивающейся личности ребенка; профилактика возникновения эмоционально-личностных проблем у ребенка [2].

Социально-педагогическая поддержка детей дошкольного возраста из многодетных семей в условиях учреждения дошкольного образования включает в себя несколько этапов: 1) сбор и анализ информации о многодетных семьях; 2) постановка социального диагноза (выявление основных проблем многодетной семьи, находящейся в социально опасном положении, определение их показателей и причин возникновения); 3) выбор способов воздействия и планирование работы с многодетной семьей; 4) практическая работа по оказанию помощи многодетной семье [3].

В практике социально-педагогической поддержки детей дошкольного возраста из многодетных семей в условиях учреждения дошкольного образования существуют различные формы реализации данного направления работы:

1. Посещение семьи ребенка. Посещение семьи ребенка из многодетной семьи позволяет получить первичную информацию о ребенке и условиях его воспитания. Социальному педагогу необходимо заранее согласовать с родителями удобное для них время посещения, а также определить цель своего визита. Поведение и настроение ребенка (радостный, раскованный, притихший, смущенный, приветливый) также помогут понять психологический климат семьи.

2. Беседа с ребенком и его родителями как форма социально-педагогической поддержки. Беседы проводятся как индивидуальные, так и групповые. И в том, и в другом случае четко определяется цель: что необходимо выяснить, в чем хотим помочь. Содержание беседы лаконичное, значимое для детей и родителей, преподносится таким образом, чтобы побудить собеседников к высказыванию. Социальный педагог должен уметь не только говорить, но и слушать, выразить свою заинтересованность, доброжелательность.

3. Консультации (индивидуальные и групповые). Обычно составляется система консультаций, которые проводятся индивидуально или для подгруппы дошкольников и их родителей. На групповые консультации можно приглашать дошкольников и их родителей разных групп, имеющих

одинаковые проблемы или, наоборот, успехи в воспитании. Важное место в социально-педагогической работе с детьми из многодетных семей отводится координации деятельности с родителями воспитанников. Основные задачи работы в этом направлении – повысить воспитательный потенциал многодетной семьи и оптимизировать стили родительского воспитания в отношении детей. Для этого в учреждении дошкольного образования осуществляется программа взаимодействия с семьями воспитанников из многодетных семей.

4. Совместные мероприятия с детьми: вечера отдыха с участием педагогов, родителей, детей; спортивные развлечения; подготовки и просмотр спектаклей, собрания в формате «Давайте знакомиться», «Порадуем друг друга» и др. [4].

5. Групповые игровые занятия и беседы с дошкольниками из многодетных семей по повышению их социальной адаптированности. Работа с детьми должна вестись по следующим направлениям:

– Обучение детей способам выражения гнева в приемлемой форме. Данное направление реализуется следующим образом: необходимо учить детей прямо заявлять о своих чувствах и выражать негативные эмоции в косвенной форме, с помощью определенных (например, игровых) приемов. Необходимо, чтобы ребенок открыто в словесной форме выражал гнев, после этого обучать его выражать гнев конструктивно, в позитивной форме.

– Обучение приемам саморегуляции, умению владеть собой в различных ситуациях. Детям из многодетных семей свойственна повышенная тревожность и, как следствие, мышечные зажимы, особенно в области лица и кистей рук, поэтому необходимы релаксационные упражнения. В процессе работы необходимо говорить с ними о том, что такое гнев и каковы его последствия, каким некрасивым становится человек, когда злится, поэтому важно управлять своими эмоциями. Необходимо обучать ребенка расслаблять мышцы лица, поэтому используют релаксационные упражнения.

– Отработка навыков общения в возможных конфликтных ситуациях. Задача взрослого – научить детей выходить из конфликтных ситуаций приемлемыми способами. Для этого необходимо обсудить с детьми наиболее часто встречающиеся конфликтные ситуации и то, как дети поступают. Можно использовать для этого ролевые игры.

– Формирование таких качеств, как эмпатия, доверие к людям и др.

В процессе реализации социально-педагогической поддержки детей дошкольного возраста из многодетных семей может быть применен комплекс психолого-педагогических методов, направленных на решение различных профессиональных задач, с учетом индивидуальных качеств ребенка: для формирования позитивных жизненных взглядов, социально

значимых установок в процессе индивидуальной работы с ребенком используются методы убеждения; для воздействия на мотивационную сферу детей из многодетных семей – методы стимулирования; для оказания влияния на эмоциональную сферу воспитанника – внушение и др. [5].

Применительно к условиям дошкольного учреждения широкое применение получили художественно-педагогические методы работы с детьми из многодетных семей, используемые в культурно-досуговой деятельности: театрализация, художественное творчество, игра.

Таким образом, социально-педагогическая поддержка детей дошкольного возраста, воспитывающихся в многодетных семьях, в условиях учреждений дошкольного образования направлена на формирование у них способности к саморазвитию, саморегуляции, самоизменению и самосовершенствованию в различных ситуациях их жизненного становления. Эффективность социально-педагогической поддержки детей дошкольного возраста из многодетных семей обуславливается использованием системы методов и форм работы, направленных на решение вышеуказанных задач.

Список использованной литературы

1. Гуслова, М. Н. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семьи : учеб. пособие / М. Н. Гуслова. – М. : Академия, 2010. – С. 268–296.
2. Байбородова, Л. В. Социально-педагогическое сопровождение проблемных семей : учеб. пособие / Л. В. Байбородова, Т. С. Лебедева, И. Ю. Тарханова. – Ярославль : РИО ЯГПУ : Канцлер, 2015. – 183 с.
3. Безруких, М. М. Ступеньки к школе. Мир вокруг меня / М. М. Безруких, Т. А. Филиппова. – М. : Дрофа, 2014. – 39 с.
4. Денисова, Р. Приоритеты дошкольного образования, обогащающие личностное развитие / Р. Денисова // Дошк. воспитание. – 2004. – № 12. – С. 81–85.
5. Агапова, И. Ю. Подготовка детей к школе / И. Ю. Агапова, В. Б. Чеховская // Нач. шк. – 2004. – № 3. – С. 19–25.

Н. М. СУПРУН

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Понятие эмоционального выгорания в зарубежной и отечественной литературе появилось относительно недавно. Сам термин *burnout* (эмоциональное выгорание) был введен в науку американским психиатром

Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 г. для описания психологического состояния людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Сегодня синдром эмоционального выгорания трактуется как сложный психофизиологический феномен и определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение из-за продолжительной эмоциональной нагрузки, которая связана с профессиональной деятельностью в области взаимодействия «человек – человек» [1].

В. В. Бойко пишет, что эмоциональное выгорание приобретает в жизнедеятельности человека. Этим «выгорание» отличается от различных форм эмоциональной ригидности, которая определяется органическими причинами: свойствами нервной системы, степенью подвижности эмоций, психосоматическими нарушениями. Эмоциональное выгорание, согласно В. В. Бойко, это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на психотравмирующие воздействия [2].

Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдциц, отождествляя эмоциональное выгорание и профессиональную деформацию, выделяют две основные составляющие профессиональной деформации личности в системе профессий «человек – человек». Это синдром хронической усталости и синдром эмоционального выгорания. Под профессиональной усталостью понимается «совершенно специфический вид усталости, обусловленный постоянным эмоциональным контактом со значительным количеством людей». При синдроме эмоционального выгорания человек страдает не просто от физического или нервного истощения, часто имеющего временный характер, а от «хронических стрессов нервной системы» [3].

К. Маслач, С. Джексон описывают эмоциональное выгорание как трехмерный конструкт, который включает в себя все компоненты, такие как эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личных достижений. Эмоциональное истощение проявляется в пониженном эмоциональном фоне, равнодушии, в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов. Деперсонализация проявляется в деформации отношений с другими людьми (тенденция к развитию негативного, бездушного, циничного отношения). Общение становится обезличенным и формальным. Редукция личностных достижений может проявляться либо в тенденции негативно себя оценивать, занижать свои профессиональные успехи, негативизме по отношению к служебным достоинствам и возможностям, либо в преуменьшении собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим. Отличительной особенностью позиции К. Маслач является акцентирование внимания на

профессиональном характере синдрома выгорания, определении его «как результата профессиональных проблем, а не как психиатрического синдрома» [3].

Синдром эмоционального выгорания проявляется в чувстве безразличия, эмоционального истощения, изнеможения (человек не в состоянии отдаваться работе так, как это было раньше); дегуманизации (развитие негативного отношения к своим коллегам и клиентам); негативном самовосприятии в профессиональном плане (недостаток чувства профессионального мастерства). Выделяют три основных фактора, играющих существенную роль в синдроме эмоционального выгорания: личностный, ролевой и организационный.

В. Бойко указывает следующие личностные факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания: склонность к эмоциональной холодности, склонность к интенсивному переживанию негативных обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности.

Ролевой фактор. Установлена связь между ролевой конфликтностью, ролевой неопределенностью и эмоциональным выгоранием. Работа в ситуации распределенной ответственности ограничивает развитие синдрома эмоционального сгорания, а при нечеткой или неравномерно распределенной ответственности за свои профессиональные действия этот фактор резко возрастает даже при существенно низкой рабочей нагрузке. Способствуют развитию эмоционального выгорания те профессиональные ситуации, при которых совместные усилия не согласованы, нет интеграции действий, имеется конкуренция, в то время как успешный результат зависит от слаженных действий.

Организационный фактор. Развитие синдрома эмоционального выгорания связано с наличием напряженной психоэмоциональной деятельности: интенсивное общение, подкрепление его эмоциями, интенсивное восприятие, переработка и интерпретация получаемой информации и принятие решений. Другой фактор развития эмоционального выгорания – дестабилизирующая организация деятельности и неблагоприятная психологическая атмосфера. Это нечеткая организация и планирование труда, недостаточность необходимых средств, наличие бюрократических моментов, многочасовая работа, имеющая трудноизмеримое содержание, наличие конфликтов в системе «руководитель – подчиненный» и между коллегами.

Выделяют еще один фактор, обуславливающий синдром эмоционального выгорания, – «наличие психологически трудного контингента, с которым приходится иметь дело профессионалу в сфере общения (тяжелые больные, конфликтные покупатели, «трудные» подростки и т. д.) [4].

Анализируя исследования, связанные со структурой и содержанием синдрома эмоционального выгорания, следует отметить, что они носили в большей степени описательный характер. Исследователи наполняли этот термин «своим» смыслом, границы его применения расширялись. Исследования, направленные на изучение синдрома эмоционального выгорания, позволили говорить об эмоциональном выгорании как о сложном синдроме, имеющем ряд симптомов, а также понимать его как динамический процесс. Выделение симптомов и компонентов синдрома эмоционального выгорания показало, что они возникают не одновременно, а последовательно. Также нужно отметить, что они положили начало многочисленным эмпирическим исследованиям.

Список использованной литературы

1. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 105 с.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2010. – 336 с.
3. Салогуб, А. М. Структура и содержание синдрома эмоционального выгорания в исследованиях зарубежных и отечественных ученых / А. М. Салогуб // Молодой ученый. – 2014. – № 5. – С. 459–461.
4. Форманюк, Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» / Т. В. Форманюк // Вопр. психологии. – 1994. – № 6. – С. 54–67.

Ж. В. ТАРУЦ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ ЮНОШЕЙ С РАЗНЫМИ ТОЛЕРАНТНЫМИ УСТАНОВКАМИ

В юношеском возрасте происходят значительные преобразования личности человека, состоящие в формировании мировоззрения, устойчивой формы я-концепции и самоотношения, происходит закрепление социальных и личностных выборов, смыслов, ценностей и установок. Становление нового мировоззрения происходит на основе воспитания, самовоспитания, освоения социального опыта, деятельности (Л. И. Божович). Таким образом, «я-концепция», социальные установки, в том числе толерантность/интолерантность, формируются в юношестве и развиваются в течение всей жизни человека.

«Я-концепция» оказывает непосредственное влияние на взаимодействие человека как с социумом в целом, так и с различными социальными группами. Данные социологических исследований, посвященных отноше-

нию в обществе к нетипичным группам: бомжам, мигрантам, заключенным, преступникам, проституткам и др. (И. М. Бадыштова, Г. Ф. Габдрахманова, Ю. Г. Ефимов, В. З. Кантор и др.), свидетельствуют о том, что их представители являются объектами для дискриминации и нетолерантного, а порой и экстремистского отношения.

Информация о взглядах общества, в частности юношей, на «нетипичные социальные группы» и на процесс взаимодействия с ними представлена в отечественных научных источниках крайне незначительно. С целью восполнения данного дефицита для продуктивного решения воспитательных задач учреждений образования нами было проведено специальное эмпирическое исследование.

В исследовании приняли участие учащиеся Брестского государственного профессионально-технического колледжа приборостроения, филиала Белорусского государственного университета транспорта, Брестского государственного политехнического колледжа (юноши, $n = 404$; девушки, $n = 117$) в возрасте 15–18 лет. Объектом эмпирического исследования выступали установки юношей относительно представителей нетипичных социальных групп, предметом – содержание взаимосвязей компонентов этих установок с параметрами я-концепции. Толерантность/интолерантность установки определялась посредством авторской методики проективного типа, в которой комбинируются рисунок и свободное высказывание. Методика позволяет обнаружить содержание трех компонентов установки: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Для измерения параметров я-концепции юношей была использована методика Е. Пирса и Д. Харриса.

Из общей выборки было выделено две контрастные группы – сформированными толерантной (106 человек) и интолерантной (115 человек) установками. Основным критерием для дифференциации групп выступала валентность поведенческого компонента установки – положительная («интерес», «желание пообщаться» и др.) или отрицательная, с элементами насилия («хочется ударить», «выгнать из города», «посадить в тюрьму» и пр.).

Для удобства анализа результаты обработки представлены в таблицах. В таблице 1 содержатся результаты измерения выраженности компонентов толерантных/интолерантных установок по отношению к представителям нетипичных социальных групп.

Таблица 1 – Результаты измерения выраженности компонентов толерантной установки

Установка	Компоненты			Общий балл
	когнитивный	эмоциональный	поведенческий	
Толерантная	8,08	8,3	8,52	24,9
Интолерантная	1,96	1,78	1,44	2,54

Анализ данных таблицы 1 свидетельствует о заметных различиях между компонентами установок юношей с положительным/отрицательным отношением к нетипичным социальным группам. Использование U-критерия Манна – Уитни подтвердило достоверность различий: $U = 0$ при критическом $U = 1$ для $p \leq 0,05$.

Результаты обработки ответов испытуемых относительно выраженности параметров я-концепции представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Выраженность компонентов я-концепции

Установка	Уровень самоотношения	Поведение	Интеллект	Ситуация в школе	Внешность	Тревожность	Общение	Счастье	Положение в семье	Уверенность в себе
Тол.	53,6	10,04	9,52	3,92	8,08	4,2	11,84	6,74	5,68	12,66
Инт.	53,56	8,98	10,42	3,64	8,12	3,5	13,06	6,7	5,22	13,18

Сравнительный анализ данных таблицы 2 говорит о близости усредненных оценок отдельных параметров я-концепции у юношей с разными толерантными установками. Оценка возможных различий не обнаружила статистически достоверной разницы между группами ($U > 0,05$). Это позволяет утверждать, что выраженность отдельных параметров я-концепции у юношей аналогична вне зависимости от присутствующих у них установок.

Однако в итоге корреляционного анализа (программа SPSS v.16) в разных группах юношей были установлены разные взаимосвязи между выраженностью установки и определенными параметрами я-концепции. Так, при толерантной установке выявлена отрицательная корреляция с интеллектом ($r = -0,28^*$). Исходя из полученных данных, можно утверждать, что чем ниже интеллект респондента, тем выше толерантность. Следует отметить, что и средний балл интеллекта (таблица 2) в этой группе оказался ниже.

При интолерантной установке у юношей присутствует положительная корреляция с внешностью ($r = 0,3$). Таким образом, можно сделать вывод, что чем выше испытуемый оценивает свою внешность, тем хуже он относится к другим.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о наличии у юношей полярных установок по отношению к представителям нетипичных социальных групп. У обладателей этих установок выявлены разные взаимосвязи с определенными параметрами я-концепции. Полученные

данные доказывают необходимость дальнейшего изучения индивидуально-психологических характеристик носителей толерантных/нетолерантных установок, результаты которых могут выступить основанием для организации целенаправленной воспитательной работы в учреждении образования.

О. В. ЧУМАКОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СПЕЦИФИКА И ПРОФИЛАКТИКА

Многогранные симптомы синдрома эмоционального выгорания включают психопатологические, психосоматические, соматические проявления и особенности социальной адаптации.

Психопатологические проявления включают хроническую усталость, потерю энергии, проблемы с памятью и вниманием (неточность, дезорганизация), отсутствие мотивации и личностные изменения (снижение интереса, цинизм, агрессивность).

Соматическими симптомами синдрома эмоционального выгорания являются головная боль, диарея, раздраженный желудок, тахикардия, аритмия, повышенное кровяное давление, частые простуды. При синдроме выгорания возможно обострение хронических заболеваний, таких как бронхиальная астма, дерматит, псориаз и др.

Синдром эмоционального выгорания оказывает негативное влияние на семейную и личную жизнь. После сильной эмоциональной вовлеченности в профессиональную деятельность люди с синдромом выгорания стремятся к замкнутости и уединению, даже от друзей и семьи.

Признаки психологической дисфункции, наблюдаемые при синдроме эмоционального выгорания, включают: потерю ясности ума, трудности с концентрацией внимания, важные вещи постоянно забываются или теряются; ухудшение кратковременной памяти; постоянные опоздания, несмотря на большие усилия прийти вовремя; увеличение количества ошибок и оговорок; рост недопонимания на работе и дома; несчастные случаи и связанные с ними ситуации.

Факторы риска ишемической болезни сердца (т. е. общий холестерин, липопротеины низкой плотности, глюкоза, триглицериды, мочевая кислота и электрокардиографические изменения) повышаются.

Социальными последствиями синдрома эмоционального выгорания являются: ухудшение качества выполнения работы, потеря творческих

подходов к решению проблем, увеличение количества конфликтов на работе и дома, учащаются прогулы, люди начинают менять работу и профессию. Увеличивается количество профессиональных ошибок.

Синдром эмоционального выгорания характеризуется пятью основными группами симптомов, среди которых:

1) физические симптомы (усталость, физическое истощение, утомляемость, нарушения сна и специфические соматические проблемы);

2) эмоциональные симптомы (раздражительность, беспокойство, депрессия, чувство вины, чувство безнадежности);

3) поведенческие симптомы (агрессивность, бесчувственность, пессимизм, цинизм, злоупотребление психоактивными веществами);

4) симптомы, связанные с работой (прогулы, низкое качество работы, опоздания, злоупотребление перерывами);

5) симптомы в межличностных отношениях (формализация отношений, дегуманизация).

Основной причиной синдрома эмоционального выгорания является психологическая перегрузка, т. е. ситуации, когда потребности не соответствуют имеющимся ресурсам в течение длительного периода времени, что приводит к состоянию дисбаланса.

В литературе выделяют три фактора, которые являются основополагающими в развитии синдрома эмоционального выгорания: личностный, ролевой (профессиональный) и организационный. Все факторы делятся на внутренние и внешние. Внешние – это организационные факторы, а внутренние – личные и профессиональные (ролевые) факторы.

Организационные факторы синдрома эмоционального выгорания вызваны тем, что работа занимает слишком много времени, но не оценивается должным образом, а также имеет сложное содержание, требующее высокой подготовки и производительности. Организационные факторы также могут проявляться в отсутствии карьерного роста, самостоятельности и контроля со стороны руководства.

Основными компонентами организационных факторов в профессиональной деятельности могут быть: условия труда (временные параметры и рабочая нагрузка); содержание работы (количественные и качественные аспекты работы, частота и глубина контактов с людьми); социально-психологические факторы (вертикальные и горизонтальные отношения в организации). Люди, занимающие управленческие, руководящие должности, более подвержены синдрому эмоционального выгорания из-за повышенной ответственности. Чем выше статус, тем выше ожидания от окружения, подчиненных, коллег и других людей.

Профессиональные (ролевые) факторы могут включать проблемы, возникающие из-за различий в сложившемся профессиональном типе

(ориентация на отношения; власть и организация процесса; материальные выгоды и результаты), потерю интереса к работе в связи с полным освоением порученной работы (работник «перерос» свою работу), избегание разрешения конфликтов.

В качестве личностных факторов выступают и особенности характера. Эмоциональное выгорание возникает намного быстрее у тех, кто менее восприимчив и более эмоционально сдержан. Желание избежать профессиональной неудачи, страх отказа, перфекционизм, трудоголизм также приводят к синдрому эмоционального выгорания.

К личностным факторам синдрома эмоционального выгорания также относятся различные моральные провалы и дезориентация личности. Моральный дефект характеризуется неспособностью использовать различные моральные категории во взаимодействии с коллегами (честность, порядочность, уважение прав и достоинства другого человека). Несоответствие между личностью, ее способностью справляться со стрессом и предъявляемыми к ней требованиями является основным фактором в развитии синдрома эмоционального выгорания.

Среди личностных факторов, способствующих развитию синдрома эмоционального выгорания, наиболее важными являются следующие: высокая личностная тревожность, низкая самооценка и склонность к чувству вины, выраженная эмоциональная нестабильность, пассивный, избегающий уход от конфликта.

В психокоррекции синдрома эмоционального выгорания основной и самой важной задачей является восстановление этической гармонии работника с окружающим миром, осознание последствий своей работы и принятие ответственности за нее, признание ее социальной значимости. Необходимо вызвать в ролевом взаимодействии процесс переоценки целей, приоритетов и места в мире. Выявление положительных эмоций и утверждение их места в своем мировоззрении. Составьте так называемую карту стресса. Инсценировка «стрессовой карты» профессиональной деятельности, ролевые игры, имитационные игры, моделирование ситуаций. Если ожидания соответствуют реальной ситуации, ситуация становится более предсказуемой и управляемой.

Одной из широко используемых ролевых ориентаций является ситуационная моделирующая игра, которая учит справляться с ситуацией трудности на работе. Благодаря технике ролевой игры можно диагностировать, что необходимо, и разработать стратегию последующих мер: создание и поддержание «здоровой рабочей среды» (управление временем, коммуникативные привычки руководителей); соответствующие мотивационные и корректирующие дисциплинарные меры (похвала, поощрение).

Личностно ориентированные меры по профилактике синдрома эмоционального выгорания также должны учитываться: диагностика способностей перед подготовкой к профессии; организация специальных проектов и мероприятий по работе с группами риска.

Список использованной литературы

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Энергия, 1996. – 469 с.
2. Овдей, С. В. Феномен профессионального «выгорания»: источники возникновения, диагностика, профилактика / С. В. Овдей // Соц. работа. – 2010. – № 6. – С. 38–41.
3. Робертс, Г. А. Профилактика выгорания / Г. А. Робертс // Обзор соврем. психиатрии. – 1998. – № 1. – С. 39–46.
4. Ронгинская, Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психол. журн. – 2002. – № 3. – С. 85–95.
5. Скугаревская, М. М. Синдром эмоционального выгорания / М. М. Скугаревская // Мед. новости. – 2002. – № 7. – С. 3–9.

Е. П. ШЕВЧУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Гуманизация как переход образовательных систем к функционированию на основе гуманистических ценностей является актуальной проблемой педагогической науки и практики. В социальном плане под понятием «гуманизация» понимается процесс приобщения к общечеловеческим ценностям, развития и приобретения системой определенных черт, приводящих к кардинальному изменению социокультурной среды – изменению отношения человека к человеку и характера взаимодействия между людьми при условии добровольного свободного выбора позиции и стиля поведения. Сущность понятия «гуманизация» в педагогических исследованиях сохраняет ряд основных, инвариативных признаков: это процесс, переход к гуманистическим ценностям, признание самоценности человека и создание условий для саморазвития.

Французский поэт А. Ламартин утверждал, что доминирующая роль в образовании должна принадлежать гуманитарным дисциплинам как основным носителям нравственных ценностей. «Если бы мы оказались внезапно отделены от естественно-научных знаний, материальный мир сохра-

нился бы, хотя, безусловно, нанесен был огромный ущерб. Но если человек утратит хотя бы одну из моральных истин, хранителем которых является гуманитарное образование, погибнет человек и общество» [1, с. 186].

Анализируя духовный кризис личности в современном мире, американский культуролог Т. Роззак видел одну из главных причин в односторонней направленности системы воспитания. Он акцентировал внимание на том, что «взрослые думают лишь об интеллектуальном развитии детей, подготовке их к будущей деятельности с позиций узкого функционализма, но игнорируют задачи духовно-эмоционального воспитания, не заботятся о нравственной сфере: ребенок находится в постоянном напряжении, не умеет расслабляться, преодолевать агрессивность и зависть, выражать доверие, не готов к подлинной самореализации» [2, с. 201].

Признание личности приоритетной ценностью, а ее развитие главной целью современного образования предполагает особый подход к организации образовательного педагогического процесса и созданию на его основе такого образовательного пространства, в котором превалирует гуманистический компонент. «Школа призвана заложить основы духовного, нравственного и научного опыта учащихся, подготовить ученика к гуманной, активной жизни среди людей, воспитать такие человеческие качества, которые давали бы ему наибольшую возможность вести в современных условиях полноценную духовно-практическую жизнь» [3, с. 14].

Гуманистическая парадигма предполагает ориентацию на личность ученика, выработку ценностного отношения к знаниям. Знания, получаемые на уроках, должны сопровождаться устойчивыми ценностными отношениями личности [4]. С достижением необходимого уровня развития мотивационно-ценностного отношения образуются механизмы саморегуляции и самоактуализации, которые создают новые возможности для совершенствования гуманистической направленности личности.

Многие исследователи (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн и др.) едины во мнении, что искусство обладает огромным потенциалом как фактор формирования всех сфер личности. Роль искусства определяется как содействие движению человека к своему творческому «я», формированию личности как субъекта жизнетворчества. В преподавании гуманитарных предметов информационный подход вторичен, так как их главным принципом является принцип художественности. Поэтому процесс преподавания гуманитарных предметов в старших классах мы стремились организовать как творческую деятельность учащихся и учителя на основе диалогического общения, так как «именно диалогическая связь со всей полнотой культурной традиции заставляет человека стать личностью» [5, с. 241].

Методика экспериментальной работы была разработана нами на основе системы интерактивных технологий активизации образовательного

процесса, экспериментально апробированных С. С. Кашлевым [6], М. В. Клариным [7], В. А. Поляковым [8], Н. Е. Щурковой [9].

Использование интерактивной технологии «Мастерская будущего» [6] основывалось на организации процесса формирования у участников педагогического взаимодействия стремления создавать и реализовывать в ходе диалога личностные смыслы, а также рефлексии ценностных ориентаций. Старшеклассники приобретали опыт осуществления различных мыслительных операций, моделирования, конструирования деятельности. Например, основополагающая проблема, предложенная для обсуждения на уроке мировой художественной культуры, была сформулирована в следующем вопросе: согласны ли вы с утверждением, что искусство призвано дать человеку возможность почувствовать ценность обретения подлинного смысла жизни?

«Работа с понятиями профессионального и нравственного развития» [7] предполагала осуществление рефлексии, «проживание» учащимися ценностей, понятий в процессе смысловорчества, обогащение смысла, освоение старшеклассниками сложного процесса личностного развития через переосмысление ими профессиональных и нравственных ценностей. В частности, на уроке по предмету «Обществоведение» учащиеся размышляли над следующими вариантами понятий: «ответственность», «добро», «зло», «творчество». Диалог был продолжен на уроке, посвященном анализу романа М. А. Булгакова «Белая гвардия»: существуют ли, по вашему мнению, какие-то неизменные нравственные критерии или их можно изменить, «подкорректировать»?

В процессе сотворчества во время обсуждения нравственных, философских проблем нам часто не удавалось прийти к единому мнению. Но мы не ставили перед собой такой задачи, так как каждая мысль порождает переосмысление, конкретизацию нравственных ценностей личности.

Для оперативного включения учащихся в диалогово-коммуникативную деятельность использовалась технология «Заверши фразу» [8]. В целях организации смысловорчества и рефлексивной деятельности учащихся она активно применялась как во время учебной деятельности, так и на занятиях элективного курса:

- Духовности, гуманности необходимо противопоставить науку...
- Научные открытия важнее любых нравственных ценностей...
- Искусственно фабриковать людей, вмешиваться в жизненные процессы необходимо, потому что...
- «Нравственное клонирование», т. е. создание искусственным путем человека духовного, нравственного, возможно, потому что...

«Я-сообщения» педагога [9] помогали высказать в скрытой форме свое оценочное суждение по решению профессиональной и нравственной

проблемы, дать один из вариантов ответа, апробировать способ решения жизненных противоречий, а также аккуратно, ненавязчиво корректировать ценностное отношение учащихся к данной проблеме, делать необходимые в процессе работы уточнения и дополнения.

Все перечисленные выше интерактивные педагогические технологии являются составными элементами ценностно-смыслового и ценностно ориентированного подходов. Данный вид деятельности, по нашему мнению, является стимулом для мировоззренческого поиска, основой развития духовной культуры личности, гуманизации образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Деном, Р. Т. Французские поэты-романтики XIX века / Р. Т. Деном. – М. : ЭКСМО, 2001. – 240 с.
2. Роззак, Т. Истоки контркультуры / Т. Роззак. – М. : Новая философия, 1995. – 150 с.
3. Троицкий, В. Ю. Словесность в школе / В. Ю. Троицкий. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 430 с.
4. Гавриловец, К. В. Духовность человека: педагогика развития / К. В. Гавриловец. – Минск : Тесей, 2006. – 400 с.
5. Бахтин, М. М. К методологии гуманитарных наук. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Знание, 1979. – 420 с.
6. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике / С. С. Кашлев. – Минск : Выш. шк., 2004. – 176 с.
7. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
8. Поляков, С. Д. Технологии воспитания / С. Д. Поляков. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 144 с.
9. Щуркова, Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 250 с.

Н. М. ШИШУЛИНА

Беларусь, Брест, Брестский областной ИРО

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О СОВРЕМЕННОМ УЧИТЕЛЕ

Повсеместное развитие цифровых технологий создает необходимость их внедрения и освоения в современной школе, что позволяет сделать учебный процесс гибким, приспособленным к реалиям сегодняшнего дня. Как правило, формирование навыков цифровой культуры ложится

на педагогическое сообщество. Современный педагог должен не только обладать соответствующими навыками и компетенциями в работе с цифровыми технологиями, но и развивать собственные личностные качества, которые являются основой коммуникации «учитель – ученик».

С научной точки зрения педагогическое общение рассматривается с разных сторон. Так, Л. М. Митина считает, что содержание педагогического труда связано с воздействием на психическое развитие учащегося; в качестве основного инструмента стимулирования развития выступает психологическое взаимодействие с ребенком. Оно включает в себя признание личности и уникальности детей, приоритет развития личности, ориентацию на социализацию и т. д. К. Роджерс высказывает близкую позицию, выделяя фасилитаторскую функцию взаимодействия между учителем и учеником. Фасилитация помогает облегчить процесс усвоения и восприятия учебного материала, а педагог выступает фасилитатором и помогает установить основные правила общения, цель которых заключается в обеспечении успешной групповой коммуникации.

Очевидно, что «цифровой мир» современной школы влияет на различные процессы, в том числе и коммуникативные, что изменяет и их участников. Несомненно, что в условиях цифровизации появился новый тип учащихся (поколение Z), который нуждается и в некотором ином, современном типе педагога. Представления обучающихся о востребованных качествах такого учителя стали предметом проведенного эмпирического исследования.

В исследовании принимало участие 127 учащихся 10–11-х классов учреждений общего среднего образования г. Бреста. Участие в исследовании было добровольным и анонимным. Представления учащихся изучались методом свободного описания. Участникам предлагалось ответить на два вопроса:

1. Каким должен быть идеальный учитель для современных учеников?
2. Чего не хватает типичному, обычному учителю, чтобы приблизиться к этому идеалу?

Результаты частотного анализа обработки полученных данных представлены в таблице в порядке убывания популярности ответов.

Сравнительный анализ мнений учащихся о профилях наиболее востребованных и дефицитарных качеств педагога, содержащихся в таблице, показывает не просто их пересечение, а фактически полное совпадение (7 из 10). Различия между ними состоят в ожидании от идеального учителя доброты, строгости и квалификации, а также в недостатке терпения, честности и интереса к преподаваемой дисциплине у типичного педагога. Названные учащимися характеристики свидетельствуют о высокой ценно-

сти для учащихся личностных качеств учителя, что дает основание для более детального сопоставления представлений учащихся с установками учителя-фасилитатора, обозначенными К. Роджерсом.

Таблица – Представления обучающихся об учителе для поколения Z

Идеальный учитель	%	Дефициты типичного учителя	%
Понимающий	27,6	Терпения	27,6
Добрый	21,3	Понимания	21,3
Справедливый	21,3	Говорить на одном языке с учеником	13,4
Строгий	16,5	Уважения к ученику	8,7
Находит общий язык с каждым	15,7	Честности	8,7
Уважает ученика	15,7	Современности	7,9
Умеет заинтересовать	12,6	Не кричать	7,1
Современный	12,6	Справедливости	6,3
Квалифицированный	12,6	Интереса к своему предмету	6,3
Не кричать, не грубить	11	Объяснять интересно	6,3

Первая установка характеризуется подлинностью, искренностью учителя. При ее сформированности педагог умеет выражать свои чувства в неунижающей, непредвзятой форме, что отвечает запросу респондентов о наличии у идеального учителя справедливости и дефициту честности у действующих педагогов.

Безусловное принятие ученика идентично представлению учащихся о присутствии у педагога уважения к детям и умения находить с ними общий язык. Эмпатическое понимание – это третья установка, обозначенная К. Роджерсом. В нашем исследовании она наиболее ярко выражается в ожидании от учителя понимания и терпения.

Таким образом, соотнесение установок учителя-фасилитатора с ответами участников исследования демонстрирует доминирование указанной идеальной модели личности педагога в представлениях учащихся. Это означает, что и обычный учитель для успешного решения образовательных задач должен обладать фасилитационным потенциалом личности, позволяющим позитивно влиять на учащихся с целью создания эмоционально благоприятной атмосферы. Подобный стиль преподавания обеспечивает не только когнитивное, но и личностное развитие обучающихся.

ЯСЯНЬ ЧЖАН

Китайская Народная Республика

**ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛЮДЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ**

Как в клинических, так и в научных исследованиях имеется множество доказательств того, что психическое здоровье людей с ограниченными возможностями хуже, чем у населения в целом, и у них выше уровень выявления психологических проблем [1]. Опыт работы с людьми с ограниченными возможностями показывает, что они имеют низкую самооценку, депрессию, суицидальные мысли и в целом у них высокий уровень выявления психологических проблем. Негативное психологическое состояние влияет на качество жизни человека с ограниченными возможностями, может нанести физический и психический вред личности, поэтому психическому здоровью таких людей необходимо уделять достаточно внимания.

К общим психологическим характеристикам людей с ограниченными возможностями можно отнести следующие.

Неполноценность и одиночество. Это общая психологическая черта людей с ограниченными возможностями, которые в силу своих физических и психологических дефектов сталкиваются со многими трудностями в учебе, жизни и трудовой деятельности, не могут получить достаточной поддержки и помощи, а то и подвергаются отвержению или дискриминации из-за комплекса неполноценности.

Чувствительность, подозрительность, сильная самооценка. Неполноценное состояние вынуждает индивида чрезмерно концентрироваться, уделять слишком много внимания отношению других к нему и быть чрезвычайно чувствительным к оценке окружающих. Уничижительные или неуместные слова относительно человека с ограниченными возможностями могут использоваться для вызывания у них отвращения.

Чувство недовольства. Жалобы на родителей и членов семьи, на несправедливость судьбы приводят к жалобам и самобичеванию за собственную неполноценность.

Эмоционально неуравновешенный, но сострадательный. Люди с ограниченными возможностями сильно реагируют на внешние эмоции и склонны к конфликтам с окружающими. При этом они испытывают особенно глубокое сочувствие к людям с подобными проблемами.

Уверенность в себе, самосовершенствование. В силу собственного опыта группа людей с ограниченными возможностями более устойчива к неудачам и имеет более высокий порог толерантности к невзгодам.

Эмоциональный, рациональный. Сталкиваясь с разными жизненными трудностями, в том числе в обучении и работе, люди с ограниченными возможностями выбирают подходящее решение со своей точки зрения.

Полный стремления к лучшей жизни, стремящийся к прорывам на текущем этапе. Люди с ограниченными возможностями надеются получить возможность повысить свою самооценку и получить как духовное, так и материальное удовлетворение.

Целью настоящего исследования являлось изучение общего уровня психического здоровья людей с ограниченными возможностями, проживающих в Китайской Народной Республике. Исследование проводилось представителями Юньнаньского центра социальной помощи «Heart to Heart Community Care» и Юньнаньского общественного фонда «Heart to Heart» по оказанию помощи людям с ограниченными возможностями. Авторы исследования (Чжан Ясянь, Ян Хунфэн, Ху И, Линь Сяовэй и др.) использовали «Китайскую шкалу психического здоровья».

В результате проведенного исследования, в котором приняли участие 2603 человека с ограниченными возможностями из разных населенных пунктов Китая, было обнаружено, что показатели психического здоровья взрослых с ограниченными возможностями снижаются с возрастом. За исключением параметра когнитивных способностей, не было значительных гендерных различий в психическом здоровье респондентов. Состояние психического здоровья людей с множественными нарушениями значительно хуже по сравнению с людьми с физическими недостатками. Люди с приобретенными ограниченными возможностями имеют определенную способность приспосабливаться, и их психическое здоровье лучше, чем у людей с врожденными недостатками.

Опрос 1085 человек с ограниченными физическими возможностями, проведенный Линь Сяовэй в Шанхае, показал, что баллы по каждому фактору и общий балл по шкале самооценки физических симптомов для людей с ограниченными физическими возможностями были выше, чем у обычного населения. Ли Вэньтао, Се Вэньлань, Чжан Линь и другие случайно образом выбрали 135 жителей общины в Нинбо и использовали шкалу удовлетворенности жизнью, шкалу самооценки, шкалу самооценки симптомов (SCL-90) и шкалу доверия другим. Вывод исследования состоит в том, что по сравнению с нормотипичной группой группа людей с ограниченными возможностями в целом имеет более низкое психологическое качество жизни: у них самочувствие, самооценка, эмоциональный статус и межличностные отношения влияют друг на друга.

Ли Цзошань, Ли Синьи и др. провели опрос о психическом здоровье и потребностях 864 инвалидов. Результаты опроса показали, что более 1/3 инвалидов имеют низкую оценку собственного психического здоровья,

68,4 % инвалидов считают, что психическое здоровье является очень значимым, 90,2 % лиц с ограниченными возможностями считают, что важно получать услуги по охране психического здоровья. Это указывает на то, что лица с ограниченными возможностями имеют высокую степень осведомленности об оказании профессиональной социальной помощи и готовы принимать услуги по охране их психического здоровья.

Результаты нашей совместной работы показали, что в Китайской Народной Республике люди с ограниченными возможностями с большей вероятностью живут за чертой бедности, испытывают трудности с получением высшего образования, лишены возможности работать и склонны к преступлениям на почве ненависти, что может вызвать у них проблемы с психическим здоровьем. Люди с ограниченными возможностями имеют более низкую самооценку и самоэффективность по сравнению со своими нормотипичными сверстниками. Кроме этого, люди с ограниченными возможностями имеют более низкое субъективное благополучие по сравнению с населением в целом. Это говорит о том, что необходимо обращать внимание на состояние психического здоровья людей с ограниченными возможностями, так как оно является одним из важных показателей, влияющих на индекс счастья таких людей в их повседневной жизни. Чтобы оказывать профессиональную помощь лицам с ограниченными возможностями в новую эпоху, необходимо стать на путь социализации, когда использование профессиональной социальной работы и психологических концепций и методов должно стать новым путем реформирования, совершенствования и развития общества Китайской Народной Республики.

Список использованной литературы

1. Jenkins, O. Disability Inclusion in China [Electronic resource] / O. Jenkins, H. Zhou. – Mode of access: <https://www.sddirect.org.uk/media/2418/did-helpdesk-query-76-disability-inclusion-in-china.pdf>. – Date of access: 14.06.2022.

С. Л. ЯЩУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СОДЕРЖАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ УСТАНОВОК У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В контексте профессионального и личностного развития смысло-жизненные ориентации занимают ключевую позицию. По мнению Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева и других исследователей, смысложизненные ориентации (СЖО) выступают как сложное социально-психологическое

образование. Они характеризуют направленность и содержание активности личности, придавая смысл и направление личностным поступкам и поведению человека.

Психологами изучается не только структура и динамика ценностно-смысловой сферы (М. И. Бобнева, В. А. Ядов), но и ее роль в социальной регуляции поведения (В. С. Мерлин). Исследуется взаимосвязь СЖО с характерологическими особенностями личности, с профессиональной направленностью (И. В. Дубровина, К. Д. Шафранская, В. С. Собкин).

Особый акцент делается на изучение взаимосвязи системы ценностных ориентаций с личностными особенностями и факторами социализации в юности (Е. А. Васина, А. Б. Синельников и др.).

Большинство исследователей считают семью, учебное заведение и учебный коллектив (Г. М. Андреева, В. С. Мухина, И. С. Кон, Г. Крайг и др.) основными социальными институтами. Именно эти институты оказывают влияние на формирование ценностно-смысловой сферы. Разные факторы определяют закономерности процесса развития системы ценностей. Образовательные учреждения влияют на развитие СЖО за счет особенностей организации учебного процесса, взаимоотношений с преподавателями, однокурсниками, микроклиматом в учебном коллективе.

Развитие смысложизненных ориентаций и личности в целом происходит насыщенно в период студенчества и определяется этим периодом (И. С. Кон, Г. Крайг и др.). Периоду юности характерно действенное самоопределение, очерчивающее пространство реализации намеченных планов и жизненных целей (А. Г. Асмолов, И. С. Кон, А. В. Юпитов и др.).

Процесс учебно-профессиональной деятельности формирует личность профессионала. Именно она накладывает основной отпечаток на весь облик человека, на его установки и ценностно-смысловые ориентации. В ситуации когда реализуемый жизненный смысл и избранная профессия образуют деятельностно-смысловое единство для субъекта, профессиональная деятельность приобретает смысложизненный характер.

Актуальность данной работы обусловлена запросами практики, предъявляющей требования по совершенствованию системы профессионального образования молодых специалистов, и потребностью обосновать суть происходящих в процессе профессионального образования изменений в личности будущих специалистов профессий социономического (психологи) и сигнономического (математики) типа.

Цель данного исследования – выявить содержание смысложизненных ориентаций у студентов профессий разного типа – социономического и сигнономического. Методики исследования следующие: методика «Смысложизненные ориентации» (Дж. Крамбо, модификация Д. А. Леонтьева), методика диагностики социально-психологических установок лич-

ности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина), методика «Ценностные ориентации личности» (Г. Е. Леевик); проективные методы (сочинение «Один день из моей жизни через 10 лет» (Г. Олпорт)). Респондентами выступали студенты психолого-педагогического факультета и студенты физико-математического факультета (по $n = 100$). Выборка была случайной. Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

В исследовании изучалось содержание смысложизненных ориентаций студентов разных специальностей на разных этапах обучения. Мы предположили, что изучение складывающихся у студентов СЖО позволит определить, какими ориентирами-мотивами они будут руководствоваться в дальнейшей жизни, каким видят свое будущее, к чему стремятся.

Полученные эмпирические данные позволили выявить в содержании СЖО студентов разных специальностей (психологов и математиков) ряд сходств и различий.

Рассмотрим, в чем выразилось сходство в содержании СЖО. Подавляющее большинство студентов (и психологов, и математиков) по таким шкалам СЖО, как цели в жизни, процесс жизни, результативность жизни, локус контроля – я, локус контроля – жизнь, и общему показателю осмысленности жизни демонстрируют высокие показатели. Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что они убеждены, что человеку все подвластно, он может контролировать свою жизнь, принимать решения и воплощать их в жизнь. Представляют себя как сильную личность, обладающую свободой выбора.

Высокую степень выраженности ориентаций на результат деятельности, труд и свободу имеют четверо из пяти исследуемых студентов разных специальностей. У большинства студентов по ориентациям на эгоизм, власть и деньги зафиксирована низкая степень выраженности. Наиболее значимыми для студентов являются материальные ценности, а наименее значима общественная деятельность. Можно отметить совпадение у студентов и иерархии ценностей-средств. К наиболее значимым при выделении перспективных целей студенты относят две сферы – семья и работа. Выделение этих сфер соответствует возрастным задачам профессионального и семейного самоопределения. Дисгармоничные ориентации присущи четверым из пяти студентов, группа высокомотивированных студентов с гармоничными ориентациями не велика.

Ряд значимых различий зафиксирован у студентов разных специальностей, которые подтверждены статистическими методами (ϕ -критерий). Студенты-психологи почти все демонстрируют высокие показатели по всем шкалам СЖО. У студентов-математиков такой уровень демонстрирует три четверти респондентов. Психологи более ориентированы на процесс жизни и альтруизм, а математики – на себя, собственную свободу

и независимость, в том числе и материальную. Треть четвертым студентов-психологов не свойственна ориентация на эгоизм, власть и деньги. У трети студентов-математиков слабо выражены ориентации на процесс жизни, альтруизм и власть. Психологам более важны ценности труда и общения, а математикам – познания, а только затем труда и общения. Перспективные цели студентов имеют некоторые различия: для математиков более значимую роль играет материальное благополучие, тогда как для психологов важна помощь окружающим. У каждого четвертого студента-математика отмечены низкие показатели по всем шкалам СЖО. Среди студентов-математиков каждому пятому студенту присущ низкий уровень мотивированности.

Выявлен ряд значимых различий в содержании СЖО. Крайне низкие показатели по всем шкалам СЖО отмечены у студентов на разных этапах обучения (ф-критерий). Показатели по шкалам цели, результативности, локус контроля – я, локус контроля – жизнь выше у студентов младших курсов, а по шкале процесса жизни и по общему показателю осмысленности жизни – у студентов старших курсов. Различна на разных этапах обучения у студентов и ранговая иерархия СЖО. Для старших студентов приоритетной является шкала цели в жизни, а для младших курсов – шкала локус контроля – жизнь. У математиков картина зеркальна с доминирующими ориентациями (для младших студентов важнее шкала цели, а для старших – локус контроля – жизнь).

Выявлен ряд значимых различий в смысловых установках: показатели низкого уровня выраженности установки на процесс чаще встречаются у младших курсов, а низкий уровень выраженности установки на труд – у старших. Показатели нормального уровня выраженности смысловых установок на процесс, на результат и альтруизм значительно чаще встречаются у студентов старших курсов, тогда как студенты младших курсов более ориентированы на эгоизм и власть. Интересен факт, что показатели установки на результат у младших студентов выше, чем у старшекурсников. Семейная жизнь для студентов младших курсов более значима, чем профессиональная самореализация. Ценности социальной успешности (продуктивная жизнь, интересная работа, обеспеченная жизнь), социального взаимодействия и индивидуальной самореализации больше представлены у студентов старших курсов.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных программ дисциплин «Возрастная психология», «Социальная психология», «Психология развития», «Психология личности» (для студентов специальности «Психология»). На их основе можно разрабатывать тренинговые и учебные занятия при работе с ценностно-смысловой сферой студенческой молодежи.

С. Л. ЯЩУК, К. Е. АСЕЕВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У РАБОТНИКОВ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Психологические исследования конфликтов занимают центральное место среди исследований многих наук, посвященных данной проблеме. Это связано в первую очередь с широтой объектного и предметного полей, а самое главное, непосредственным выходом на личностный аспект конфликтов – определением психологических механизмов и личностных детерминант конфликтного поведения. Разнообразие психологических исследований конфликтов требует их систематизации и анализа.

Термином «конфликт» обозначают довольно широкий спектр явлений. Это объясняется тем, что конфликт – достаточно сложный, многоплановый и многоуровневый социальный феномен, присущий всем сферам жизнедеятельности человека [1, с. 16]. В общем смысле конфликт представляет собой столкновение двух и более противоположно направленных стремлений.

В ходе анализа работ ученых разных направлений было установлено, что конфликт обладает рядом признаков: наличие ситуации, которая воспринимается людьми как конфликтная; наличие у участников конфликта противоположных мнений, потребностей, желаний и интересов; взаимодействие двух конфликтующих сторон; наличие определенной стратегии поведения участников конфликтной ситуации.

Широкое распространение в конфликтологии получила разработанная К. Томасом и Р. Киллменом двухмерная модель стратегий поведения личности в конфликтном взаимодействии. Стратегия поведения в конфликте рассматривается как ориентация личности (группы) по отношению к конфликту, установка на определенные формы поведения в ситуации конфликта. В основе этой модели лежат ориентации участников конфликта на свои интересы и интересы противоположной стороны [2, с. 1].

Согласно модели, конфликтное поведение выстраивается в пространстве, заданном системой координат, где по вертикальной оси указывается степень настойчивости в удовлетворении собственных интересов, представляемая как важность результатов, по горизонтальной оси – степень уступчивости в удовлетворении интересов других партнеров, представляемая как важность отношений. Минимальная (нулевая) заинтересованность по обеим осям в точке пересечения образует стратегию избегания (ухода), максимальная по вертикальной оси – соперничество, по горизонтальной – приспособление, сочетание максимальной заинтересованности

по обеим осям обеспечивает сотрудничество, и срединное положение соответствует компромиссу.

В каждом конфликте человек оценивает свои интересы и интересы соперника. На основе анализа интересов человек выбирает одну из пяти моделей поведения: соперничество, приспособление, компромисс, сотрудничество и уклонение.

Важно понимать, что не существует единой универсальной модели поведения в конфликтной ситуации. Каждый конфликт индивидуален, и, следовательно, индивидуальны и способы его разрешения.

Иногда для разрешения конфликта люди привлекают третью сторону. Центральной фигурой данного процесса является медиатор – лицо (или группа лиц, или организация), осуществляющее посредническую деятельность. Медиатор помогает достичь компромисса двум конфликтующим сторонам [3, с. 358–360].

В ходе эмпирической работы было проведено исследование стратегий поведения в конфликте у работников пищевой промышленности. В исследовании принимали участие 64 работника. Исследование проводилось на базе СП ООО «Санта Импэкс Брест».

У работников пищевой промышленности преобладает компромисс как стратегия поведения в конфликте – 43,48 %. Он основан на уважении к противоположным позициям, помогает достичь общего результата и прийти к общей точке зрения. Компромисс помогает сотрудникам пищевой промышленности уладить все возникающие конфликты, а как следствие, находиться с коллегами в дружеских, приятных отношениях. Такая особенность помогает не только сохранить хорошие отношения между работниками, но и работать в слаженной команде.

Достаточно распространенной стратегией является избегание – 30,43 %. Оно тоже помогает сохранять хорошие отношения в коллективе и оставаться работоспособным. Если возникает какая-то конфликтная ситуация, которая не является для работника важной, избегание ее является неплохим вариантом. Так работник пищевой промышленности может уйти от не интересующего его конфликта и в то же время оставаться продуктивным на работе.

Анализ данных позволил определить ведущую стратегию поведения в конфликте у респондентов до 40 лет. Оказалось, это соперничество. По нашему мнению, такая стратегия обусловлена жизненными обстоятельствами респондентов: они строят свою карьеру, им приходится часто конкурировать с другими людьми и добиваться поставленных целей. В то же время люди после 40 лет уже нашли свое место в жизни, поэтому конкуренция не является для них принципиальной в решении спорных моментов. Они быстро налаживают контакт с окружающими, хорошо умеют

не только слушать, но и слышать своих оппонентов. В конфликтных ситуациях такие люди являются приятными собеседниками: их речь спокойная, глубокая и рассудительная. Именно поэтому люди после 40 лет прибегают к компромиссу и приспособлению в конфликтных ситуациях.

Данные позволяют сделать вывод о том, что на предприятии промышленного производства работают люди, которые в состоянии разрешить любой конфликт без вреда себе и другим людям. Работники находятся в дружеском коллективе, что помогает им оперативно решать рабочие задачи. Хорошо развитый эмоциональный интеллект помогает им оставаться гибкими в любой ситуации. Следовательно, на данном предприятии промышленного производства хорошая внутренняя структура.

Результаты исследования могут найти практическое применение в решении различного рода психологических проблем на производстве. Подтвержденная взаимосвязь может помочь в формировании индивидуальных способов корректировки стратегий поведения в конфликте. Результаты могут быть применены в области консультирования, психологического сопровождения и психодиагностики.

Список использованной литературы

1. Основы конфликтологии в деятельности руководителей органов внутренних дел : учеб. пособие / под ред. В. В. Вахниной – М. : Акад. упр. МВД России, 2019. – 100 с.
2. Характеристика стратегий поведения в конфликте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://school29.edu.yar.ru/docs/2017/stranitsa_psihologa/2/taktiki_vihoda_iz_konflikta.pdf. – Дата доступа: 11.10.2021.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Ануфрикова Н. С. Развитие жизнестойкости как условие профилактики суицидального поведения обучающихся раннего юношеского возраста	3
Ахаев А. В., Ахаева Н. В., Стеблецова И. С. О некоторых инновационных технологиях развития экологической культуры учащихся (на примере реализации программы «Школа экопрофилактики»).....	6
Боброва А. Ю. Чему учат костыли. Применение карьерной спирали в ситуации временной маломобильности	12
Былинская Н. В. Представления девушек юношеского возраста о нежелательной беременности	15
Валитова И. Е. Типология взаимодействия матери с ребенком раннего возраста с неврологическим диагнозом	18
Васильева Т. В. Защитные механизмы студентов с различным эмоциональным отношением к экзаменационным испытаниям.....	21
Воровко О. В. Профессиональное выгорание у работников торговли.....	24
Воронов В. Ю. Особенности смысложизненных ориентаций заключенных с разными типами темперамента.....	27
Гаврилович А. А. К проблеме формирования психической надежности спортсменов игровых видов спорта.....	30
Гайдич О. П. Особенности памяти у учащихся 10 лет в учебной деятельности с гаджетами	33
Головня С. В. Профессиональная мотивация современных студентов: гендерный аспект	36
Губарева Г. А. Агрессивный подросток: особенности копинг-стратегий поведения	39
Гузюк Е. А. Особенности организации студентами собственной учебной деятельности	42
Даниленко А. В. Ритмизация как способ преодоления сложных жизненных ситуаций.....	45
Жук Т. В. Инклюзивная культура будущего педагога как показатель готовности к реализации принципа инклюзии в образовании	50
Зацько О. Л. Кризисы развития детей дошкольного возраста	55
Зубарева Н. С. Защитные механизмы поведения у девиантных подростков ..	58
Кирикович А. Н. Особенности отношения детей старшего дошкольного возраста к собственному «я».....	62
Киричик Е. С. Особенности развития ребенка как фактор трансформации самосознания матери.....	64
Коверец Е. С. Теоретические аспекты изучения профессионально-познавательной активности студентов.....	68

Корзюк О. В. Педагогика поддержки: тактика защиты	71
Лагонда Г. В. Отличительные особенности в алгоритме работы клинического психолога и психотерапевта	74
Лыбко И. В. Особенности мотивации выбора профессии педагогами-психологами	77
Медведская Е. И. Особенности произвольности внимания взрослых активных интернет-пользователей	79
Миренкова Н. В. Кризис трех лет: особенности течения.....	82
Морозов В. Е., Северин А. В. Мотивы пользователя и его когнитивные процессы при восприятии трехмерных объектов	86
Москалюк В. Ю., Лайтер А. С. Факторы психологической безопасности в профессиональной деятельности медицинских работников поликлиники и стационара	88
Ничишина Т. В. Социально-личностные особенности подростков – свидетелей школьного буллинга.....	91
Рифицкая И. И. Психолого-педагогические условия сохранения и поддержания психологического здоровья студентов.....	95
Самосюк Н. В. Роль бессознательного в христианстве в концепции К. Г. Юнга.....	98
Северин А. В. Моделирование перцептивных действий при восприятии объектов как основание для разработки психологической модели	102
Синюк Д. Э. Типы отношения к болезни пациентов с психосоматическими заболеваниями	105
Соколова Т. В. Особенности социально-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста из многодетных семей.....	108
Супрун Н. М. Эмоциональное выгорание как психологическая проблема.....	111
Таруц Ж. В. Особенности я-концепции юношей с разными толерантными установками	114
Чумакова О. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности: специфика и профилактика.....	117
Шевчук Е. П. Гуманизация образования в контексте реализации интерактивных технологий	120
Шишулина Н. М. Представления старшеклассников о современном учителе	123
Ясянь Чжан. Психическое здоровье людей с ограниченными возможностями в Китайской Народной Республике	126
Ящук С. Л. Содержание смысложизненных установок у студентов разных специальностей	128
Ящук С. Л., Асеева К. Е. Стратегии поведения в конфликте у работников пищевой промышленности.....	132

Научное издание

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ
И СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Сборник материалов семинара

Подписано в печать 29.08.2022. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. 8,02. Уч.-изд. л. 8,35.

Тираж 50 экз. Заказ № 234.

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.