

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Материалы
Республиканской научно-практической конференции

Брест, 18 февраля 2022 года

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2022

УДК 159.9
ББК 88
П 86

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

Рецензенты:

доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии
УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»
кандидат психологических наук, доцент **П. Р. Галузо**

доцент кафедры экономической социологии и психологии предпринимательской
деятельности УО «Белорусский государственный экономический университет»
кандидат психологических наук, доцент **И. И. Рифицкая**

П 86 **Психологическое** здоровье в контексте развития личности :
материалы Респ. науч.-практ. конф., Брест, 18 февр. 2022 г. / Брест.
гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2022. – 255 с.
ISBN 978-985-22-0470-5.

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

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

**УДК 159.9
ББК 88**

ISBN 978-985-22-0470-5

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

Е. Н. АГЕЕВА

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

СЕМЬЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

На сегодняшний день психологическое здоровье в семье весьма актуальная тема. Семья – небольшое, но самое главное окружение (социум) в жизни человека, будь он взрослым или ребенком. Ведь именно в семье все начинается: первые шаги, первое слово, улыбка близких, зарождаются чувства безопасности, уверенности, взаимопонимания и любви, которые в дальнейшем сопровождают человека на протяжении всей его жизни.

Стабильность семейной среды – важный фактор эмоциональной комфортности и психологического здоровья ребенка. Известный российский психолог И. В. Дубровина вводит понятие «психологическое здоровье». По ее мнению, термин «психологическое здоровье» относится к личности в целом с точки зрения полноты, богатства ее развития и является близким понятию «духовность» [1].

Большинство зарубежных и отечественных психологов считают, что психологическое здоровье ребенка всецело связано с психологическим климатом в семье. Психологический климат в семье определяет устойчивые отношения в семье и оказывают влияние на развитие детей. Климат семьи не является чем-то неизменным. Его создают сами члены семьи, и от их усилий зависит, каким он будет, благоприятным или неблагоприятным.

О благоприятном психологическом климате в семье свидетельствуют такие признаки, как сплоченность членов семьи, возможность разностороннего, гармоничного развития личности каждого члена семьи, доброжелательные отношения друг к другу, чувство безопасности, чувство эмоциональной удовлетворенности, гордость за свою семью, ответственность перед семьей. Немаловажным показателем благоприятного психологического климата в семье считается желание каждого члена семьи проводить свободное время вместе, общаться, вместе выполнять домашние обязанности, делиться как хорошими новостями, так и своими проблемами, неудачами. Такой климат положительно влияет на ребенка: способствует гармоничному и позитивному отношению к окружающему миру, более легкому переживанию возникающих конфликтов, более легкому протеканию стрессовых состояний, формированию уверенности в себе и т. д.

Психологическое здоровье ребенка напрямую зависит от того, какие взаимоотношения складываются между членами в семье. Ведь именно эти взаимоотношения являются основой обеспечения благополучного и позитивного психологического здоровья ребенка. От того, насколько близки и честны между собой родители, и от их отношения к ребенку зависит

степень эмоциональной связи между членами в семье. Такая связь является одним из признаков благоприятного психологического климата в семье. Семья должна быть сплоченной. Ведь это напрямую влияет на отношение ребенка к ней и на то, каким будет в дальнейшем его психологическое здоровье.

Если же в семье имеют место постоянные конфликты, члены семьи негативно относятся друг к другу, дети испытывают чувство незащищенности, тревожность, эмоциональный дискомфорт, напряженность, отчуждение. В этом случае можно говорить о неблагоприятном психологическом климате в семье.

Стиль отношения взрослых к ребенку влияет на становление определенного стиля детского поведения, психическое здоровье детей. От стиля воспитания зависит формирование личности ребенка. Выделяют следующие стили родительского воспитания:

1. Демократический. Результатом этого стиля является высокий уровень восприятия ребенка. Он общительный как со взрослыми, так и со сверстниками. Самостоятельный и готовый помочь другому. Дети, воспитывающиеся в демократическом стиле, пытаются контролировать своих сверстников, хотя нередко сами могут с трудом поддаваться контролю.

2. Контролирующий. Результатом этого стиля является послушание во всем и нерешительность, страх сделать не так, так как родители ограничивают деятельность ребенка, порой не поясняя почему. 182

3. Смешанный. Результатом этого стиля является послушание, повышенная эмоциональность, но может наблюдаться низкий уровень познавательной и социальной активности.

У тех детей, у которых недостаточное общение с родителями или между родителями враждебные отношения и разлад в семье, наблюдаются нарушения психологического здоровья. У них появляются беспричинные страхи, нарушения сна. Эти нарушения могут носить временный характер, но могут привести к невротизации. Психосоматический способ реагирования на психологический дискомфорт в семье может закрепиться и во взрослой жизни привести к развитию психосоматической патологии. Поэтому родители должны стараться создавать здоровую, теплую атмосферу в семье, которая может обеспечить психологическое благополучие семьи.

В государственном учреждении образования «Ясли-сад № 37 г. Могилева» работа с родителями занимает одно из главных мест в воспитании дошкольников. Основными направлениями в работе с семьей являются:

- диагностика семьи и семейного воспитания;
- психопрофилактика и просвещение;
- консультативная работа.

В самом начале работы с семьей необходимо выявить и проанализировать проблемы для конкретной семьи. Воспитатель дошкольного образования совместно с педагогом-психологом проводят анкетирование, опрос родителей и самого ребенка, изучают отношения внутри семьи, строят план работы, выбирают определенные методики для дальнейшей работы. В группах воспитателем дошкольного образования совместно с администрацией и специалистами учреждения дошкольного образования проводятся тематические родительские собрания, консультации, которые помогают лучше разбираться в психологии ребенка.

Таким образом, мы видим, что психологическое здоровье ребенка всецело зависит от семьи, в которой он воспитывается.

Список использованной литературы

1. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 528 с.

Т. В. АЛЕКСАНДРОВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является организация предметно-развивающей среды, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы, активности и творчества ребенка, обеспечивающей разным детям доступ к развитию своих возможностей и способностей. Учеными-идеологами и практиками инклюзивного образования (С. В. Алехина, Е. А. Екжанова, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго и др.) отмечается, что в учреждениях образования целесообразным является создание такой образовательной среды, которая обеспечивает процессы гуманизации образования, является природосообразной возможностям ребенка, включает условия, максимально благоприятствующие саморазвитию каждого ребенка [1, с. 290]. Особым компонентом подобной среды являются условия для формирования ключевых компетенций, для творческого развития и самовыражения детей.

В психологии отмечается, что любой опыт может быть усвоен двумя путями. Один из них воспроизводящий, в основе которого лежит усвоение ребенком ранее выработанных приемов поведения и способов действий для дальнейшего их совершенствования. Это путь развивающего обучения.

В основе другого пути – творческая переработка создаваемых образов, действий. Это путь творчества. Творческая деятельность способствует развитию духовной, моральной, эмоциональной, познавательной сторон личности детей дошкольного возраста. Создавая произведения творчества, ребенок отражает в них свое мировоззрение, свои положительные и отрицательные качества, по-новому их осмысливает и оценивает, испытывает целую гамму положительных эмоций как от процесса деятельности, так и от полученного результата.

Теоретические основы творчества и развития творческих способностей детей, в том числе и с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), представлены в работах Л. С. Выготского, Г. М. Петраковой, М. М. Прочухаевой и др. Так, с позиции Л. С. Выготского, творческая деятельность – это деятельность человека, которая создает нечто новое. Вкладывая себя в творческую деятельность, человек изменяется, совершенствуется. Способность к творческой деятельности вызывает успех, который, в свою очередь, поддерживает интерес к процессу творчества [2]. Исследователи отмечают, что в процессе творчества у ребенка с ОПФР усиливается ощущение собственной личностной ценности, возникает чувство внутреннего контроля и порядка, активно строятся индивидуальные социальные контакты. Творческая деятельность помогает детям справиться с негативными переживаниями и внутренними трудностями, которые кажутся для ребенка непреодолимыми; творчество позволяет ребенку выражать негативные чувства, такие как злость, обида, ненависть, зависть, в социально приемлемой манере, ликвидируя их полностью или понижая их активность. Кроме того, дети с ОПФР несамостоятельны, они постоянно нуждаются в помощи и поддержке взрослого, вследствие чего лишены обширных контактов и не имеют такого опыта взаимодействия со сверстниками, который имеют дети с нормотипичным развитием. Некоторые дети с нарушениями развития (дети с тяжелыми нарушениями речи, расстройствами аутистического спектра) неспособны к активной речи, и тогда единственным средством, позволяющим выразить их чувства и эмоции, обратиться с просьбой, оказываются невербальные средства [3; 4].

В дошкольном возрасте творчество проявляется и развивается в различных видах деятельности детей: игровой, конструктивной, изобразительной, театрализованной, музыкальной, речевой, двигательной. В исследованиях установлено, что ограниченные возможности ребенка не являются основанием для отнесения его к категории «необучаемых». Развитие творчества и творческих способностей у детей с ОПФР не только возможно, а является нормой и не зависит от деформации в его развитии. Такие виды предметно-практической деятельности, как лепка, конструирование, аппликация, занимательный ручной труд, могут стать основой программ

социального и творческого развития детей с ОПФР. Именно в предметно-практической деятельности, как отмечает А. М. Щербакова, создаются условия для творческого развития таких детей, освоения окружающей действительности, накопления социального опыта [5, с. 75].

Огромный потенциал для развития творческих способностей у детей с ОПФР заключен в изобразительной и декоративной предметно-практической деятельности. Работа по развитию детского творчества может осуществляться как в специально организованной деятельности педагога с детьми группы, так и в свободной самостоятельной деятельности дошкольников. Эффективной формой работы по развитию творческих способностей у детей с ОПФР в условиях инклюзивного образования является также кружковая работа. При составлении программы кружковой деятельности важно учитывать индивидуальные и психофизические возможности каждого ребенка. Педагогу необходимо продумывать приемлемые формы и методы работы при дополнительном образовании детей с ОПФР, так как методический арсенал при работе с данной категорией детей качественно отличается от работы с детьми с нормотипичным развитием. Для раскрытия творческого потенциала детей на занятиях в кружках можно с успехом использовать нетрадиционные техники обучения (витраж, рисование пластилином, свечой, тестопластика, лепка из глины, оригами, коллаж (с применением крупы, семян, пуговиц), комбинированная аппликация (применение войлока, ткани, кружева, тесьмы, пряжи) и др.). Перечисленные техники привлекательны своеобразной художественной выразительностью, содержат элементы новизны, активизируют индивидуальные способности детей, дают неограниченные возможности для импровизации. Работа с новым материалом формирует необходимые для творчества качества (уверенность в себе, самоуважение, самоутверждение), снимает страх неудачи. Без самоутверждения, самоуважения, уверенности в себе нет места творчеству, нет возможности выдать что-то оригинальное.

Очень важно при работе с детьми в условиях инклюзивного образования учитывать рекомендации педагогов-психологов. Назовем некоторые из них: начинать разговор с похвалы; обращать внимание на ошибки только косвенным образом; не критиковать и не делать замечания, вспоминая об ошибках; предоставлять детям возможность сохранить престиж в глазах других; не приказывать, а задавать вопросы; выражать одобрение по поводу каждой удачи; создавать детям хорошую репутацию; постоянно поощрять детей, делая любую ошибку легко исправимой, и др.

Список использованной литературы

1. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб. пособие / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. – М. : МГППУ, 2013. – 324 с.

2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.

3. Кожохина, С. К. Путешествие в мир искусства: программа развития детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе изодейтельности / С. К. Кожохина. – М. : ТЦ «Сфера», 2002. – 192 с.

4. Петракова, Г. М. Развитие творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья / Г. М. Петракова // Образование и воспитание. – 2017. – № 2. – С. 71–73.

5. Щербакова, А. М. Значение предметно-практической деятельности в социальном становлении детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / А. М. Щербакова // Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования : метод. рекомендации / под ред. А. Ю. Шеманова. – М. : МГППУ, 2012. – С. 74–96. – Режим доступа: <http://www.inclusive-edu.ru/nashi-izdaniya-2>. – Дата доступа: 11.01.2022.

Д. С. БАРАНОВ

Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ОКАЗАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Оказание психологической помощи – одна из достаточно разработанных областей практической психологии. Профессиональные психологи оказывают различные формы психологической помощи: индивидуальную, семейную, групповую.

Психологическая помощь представляет собой профессиональную деятельность квалифицированного специалиста, направленную на разрешение психологических проблем клиента. К числу таких проблем относятся неадекватная самооценка, сложности в построении отношений с социальным окружением, семейные проблемы, утрата смысла жизни, конфликты на работе и др. Помогающие профессионалы занимаются оптимизацией психофизиологических состояний, познавательных процессов, поведения, коммуникации и др.

М. В. Соколова указывает на наличие у большинства студентов-психологов трудностей в связи с их собственным профессиональным становлением [5]. Например, опросы студентов МГУ показали, что «профессиональное мировоззрение студентов-психологов формируется на стыке научно-теоретического и житейски-практического познания психологической природы человека и общества, вследствие чего отличается внутренней противоречивостью, эклектизмом, использованием обыденных схем

интерпретации психологической реальности, стереотипизированностью» [5]. Поэтому актуальной является проблема изучения моделей профессиональной деятельности, существующих в научной психологии и отражающихся в профессиональном самосознании будущих психологов.

Все модели можно свести к трем основным:

1. Парадигма *лечения*.
2. Парадигма *обучения и развития*.
3. Парадигма *раскрытия потенциала*.

В ряде исследований, анализировавших различные аспекты помогающей психологической деятельности, выявлено, что она направлена прежде всего на поддержку человека в сложных, критических моментах его жизни и состоит в активизации его внутреннего потенциала, в поиске внутренних и внешних ресурсов (психологических, социальных, информационных и др.), необходимых в кризисных и проблемных ситуациях.

Согласно мнению А. Ф. Бондаренко, понятие «психологическая помощь» является отражением некоторой реальности, базирующейся на психологической практике, квинтэссенцией которой «является совокупность вопросов, затруднений и проблем, относящихся к психической жизни человека» [2, с. 17]. А. Ф. Бондаренко определяет психологическую помощь как «область и способ деятельности, предназначенные для содействия человеку и сообществу в решении широкого круга проблем, порождаемых душевной жизнью человека в социуме» [2, с. 17]. Он подчеркивает, что содержание психологической помощи обеспечивает не только эмоциональную, но также смысловую и экзистенциальную поддержку человека и в процессе личностного развития, и в трудных ситуациях социального бытия [2].

Важно различать профессиональную и непрофессиональную психологическую помощь. Непрофессиональную психологическую помощь могут оказывать неподготовленные люди: друзья, знакомые, сотрудники и т. п. Профессиональная помощь оказывается специалистом – человеком, имеющим соответствующее образование и необходимую квалификацию.

Выделяют ряд стратегий психологической помощи:

– информирование – предоставление клиенту информации, в которой он нуждается в данный момент для лучшего понимания источников своей проблемы;

– прямое действие – осуществление конкретных шагов, направленных на оказание помощи клиенту (например, в кризисных ситуациях, в случаях самодеструктивного поведения или реальной угрозы психическому и (или) физическому здоровью людей);

– обучение – помощь в получении компетенций, необходимых клиенту в конкретной ситуации;

- системные изменения – оказание направленного воздействия на ту систему, которая явилась причиной возникновения трудностей
- совет – высказывание собственного мнения, основанного на своем видении ситуации, в которой находится другой человек;
- психологическое консультирование – помощь клиенту в исследовании проблемы, прояснении противоречий, поиск новых, альтернативных способов совладания с ситуацией (M. Scally, B. A. Hopson, 1979) [цит. по: 3, с. 32–33].

Обычно такие стратегии психологической помощи, как информирование, прямое действие, обучение, совет, дифференцируют от психологического консультирования как профессиональной психологической помогающей деятельности, базирующейся на ряде принципов и положений и несводимой ни к одной из вышеперечисленных стратегий. Не имея целью подробное описание психологического консультирования, тем не менее отметим, что в него могут в разных пропорциях «входить» все вышеперечисленные стратегии.

В рамках заявленной темы готовности будущих психологов к помогающей профессиональной деятельности нами было проведено исследование, позволяющее изучить особенности представлений будущих психологов о себе, клиентах и психологической помощи. В исследовании были использованы следующие методики: анкета (успеваемость, дополнительное образование, планы в области профессиональной самореализации в помогающей профессии); методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири в адаптации Л. Н. Собчик (Я как психолог; клиент); методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) (Л. Б. Шнейдер), самооценка готовности к оказанию психологической помощи [1].

В исследовании приняли участие 60 обучающихся дневной формы получения высшего образования БарГУ и БГПУ имени Максима Танка, по 30 студентов первого и четвертого курсов. Самооценка будущими психологами своей готовности к оказанию психологической помощи с использованием шкалы Лейкерта (1 – совершенно не готов, 5 – полностью готов) показала значимые различия между первым и пятым курсом ($p < 0,01$). Среднее значение у первого курса – 3,57, у четвертого – 2,97. Первокурсники переоценивают свои знания, компетенции и способность оказывать психологическую помощь, в то время как студенты четвертого курса, изучавшие специальные предметы, осознают сложности данного вида деятельности, требующего серьезной подготовки и высокой квалификации. Выявлены значимые различия в образе профессионального «я» и образе клиента: клиенты представляются будущим психологам недоверчивыми, застенчивыми, неуверенными в себе, ведомыми и зависимыми, с низким уровнем авторитетности, ответственности и неготовые к сотрудничеству.

Эти данные свидетельствуют о том, что у будущих психологов к концу обучения сохраняются наивные и искаженные представления о своих будущих клиентах.

Полученные результаты свидетельствуют, что будущие психологи недостаточно подготовлены к оказанию психологической помощи, обладают искаженными представлениями о клиентах, что может быть следствием преобладания теоретических дисциплин и отсутствия реальной практики знакомства с характером и особенностями оказания психологической помощи. На наш взгляд, формированию более реалистичных представлений о себе как профессионале и клиенте может способствовать погружение в практику различных социальных сред (больница, интернат, хоспис), где требуется помощь психолога.

Список использованной литературы

1. Белановская, О. В. Психологическая диагностика в школе : пособие / О. В. Белановская, Н. И. Олифиревич. – Минск : БГПУ, 2015. – 246 с.
2. Бондаренко, А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – М. : Ин-т психологии, 2000. – 368 с.
3. Гулина, М. А. Терапевтическая и консультативная психология / М. А. Гулина. – СПб. : Речь, 2001. – 352 с.
4. Любимова, Г. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г. Ю. Любимова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2000. – № 1. – С. 48–55.
5. Соколова, М. В. Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ [Электронный ресурс] / М. В. Соколова // Центр проблем развития образования. – 2003. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/cb7/sok.html>. – Дата доступа: 10.01.2022.

А. А. БАСАЛАЙ, А. В. СЕВЕРИН

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

К ВОПРОСУ О ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Восприятие объектов вариативной формы – тема достаточно сложная и актуальная в современном обществе. Существует много практических разработок по развитию восприятия детей дошкольного возраста, однако мало для школьников, хотя развитие данного психического процесса не прекращается в дошкольном возрасте.

По Г. В. Лосику, под предметами с вариативной формой понимается физический объект, который от усилия мышц руки человека при перцептивных ее воздействиях на него меняет свою форму в зрительно заметной человеку степени. При этом изменение формы, свойственное физической природе такого объекта, идет в масштабах, не разрушающих объект и его функциональное предназначение для человека.

Для изучения особенностей восприятия вариативных объектов был спланирован и проведен в естественных условиях в рамках образовательного процесса эксперимент с наращиванием анализаторов посредством разных вариантов демонстрации.

Эксперимент проводился с учащимися 1–4 классов (общее количество испытуемых – 200 человек) и состоял из трех этапов. На всех этапах была одинаковая инструкция – построить ряд из предметов от самого мягкого, легко меняющего форму от воздействия рукой до самого твердого. На первом этапе эксперимента у испытуемых был задействован только зрительный анализатор, демонстрировались объекты на мониторе компьютера (коллаж). На втором этапе дети строили вариационный ряд из предметов, расположенных на столе, глаза при этом были закрыты повязкой, дети воспринимали предметы, используя кожный и проприорецептор. На третьем этапе учащиеся воспринимали предметы с помощью рук и глаз. Важно отметить, что на третьем этапе не просто работают в совокупности три анализатора: моторика руки проявляет активность в исследовании объекта, зрение фотографирует объект до нажатия и после, происходит добавление условия перцептивного нажатия по А. В. Запорожцу [1]. В естественных условиях участвуют три анализатора. Для эксперимента в лабораторных условиях мы сделали декомпозицию анализаторов по очереди, восприятие предметов осуществлялось следующим образом: на первом этапе – зрительный анализатор, на втором этапе – тактильный анализатор, на третьем этапе – три анализатора в совокупности. Это позволило нам проследить за работой анализаторов в процессе восприятия учащимися вариативных предметов.

А. В. Запорожец и Л. А. Венгер показали значение движения рецептора и практических действий для возникновения образа восприятия. Важной составной частью восприятия предметов являются движения: движения рук, осязающих предмет, движения глаз, осматривающих предмет или манипулирующих с ним, движения гортани, воспроизводящие слышимый звук, и др. Восприятие представляет собой систему перцептивных действий, овладение которыми требует обучения и практики.

Известно, что человек в вещественных условиях определяет упругость с помощью трех анализаторов: кожного, проприорецептора и зрительного. Мы предположили, что можно осуществить перевод моносен-

сорного механизма (включающего в себя зрительный, тактильный и проприоцептор) в полисенсорный механизм последовательной оценки: системно, с помощью специальных упражнений будем развивать у учащихся по отдельности все рецепторы-анализаторы, участвующие в восприятии объектов, что приведет также к развитию перцептивных действий и восприятия в целом. Установлено, что каждый сенсорный канал необходимо развивать отдельно. В результате происходит переход от «мономодального» к «полиmodalному» механизму последовательной оценки.

Разработанный цикл тренингов состоит из десяти занятий, в процессе которых дети будут развивать анализаторы путем взаимодействия с предметами «изменчивой» формы.

Изучено использование учителями в ходе преподавания учебных предметов предметной наглядности для усвоения образных знаний о натуральных объектах вариативной формы. Выявлено, что наиболее предпочитаемые и чаще всего используемые демонстрационные пособия – это наглядные изобразительные пособия, таблицы, схемы, карточки, фотографии, картинки (предметы инвариантной формы), которые предоставляются в печатном варианте или демонстрируются на компьютере (через презентации). Данные методы малоэффективны при восприятии вариативных предметов. Ребенок не получает нужной информации о свойствах предмета и не имеет опыта взаимодействия с предметом. Установлено, что наибольшую эффективность для изучения вариативных предметов имеет непосредственная демонстрация их и воздействие учащихся на предметы данной категории, что также доказывают результаты эксперимента. На третьем этапе дети максимально правильно выстраивают вариационные ряды.

При создании пособий и составлении цикла тренингов мы опирались на опыт известнейшего итальянского педагога Марии Монтессори, которая создала всем известную методику сенсорного воспитания. Основной принцип методики «Помоги мне сделать это самому» заключается в том, что взрослый организует среду для развития ребенка и его самостоятельной деятельности, учит ребенка пользоваться ей. В обучении взрослый играет второстепенную роль. Принципы педагогики Монтессори направлены на развитие мелкой моторики, чувств, зрения, слуха, вкуса, обоняния, осязания. Педагог считала, что действия с мелкими предметами формируют интеллект и развивают психические процессы.

В рамках системы образования М. Монтессори создана дидактическая среда для развития перцептивных действий. Главным преимуществом системы педагога является индивидуальный темп развития ребенка, без ситуаций соревнования, отсутствие обязательной программы. Ребенку предоставляется организованная среда и свобода действий с дидактическими пособиями [2].

В процессе работы по методике М. Монтессори происходит сенсорное развитие, включающее развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: цвете, форме, положении в пространстве, запахе, вкусе, величине, целостности. Сенсорное воспитание направлено на развитие зрительного, слухового, тактильного, кинестетического видов восприятия. Учащийся обогащает свой чувственный опыт через совершенствование работы анализаторов. Развитие анализаторов происходит в результате практической познавательно-исследовательской деятельности учащихся. Чтобы усвоить сенсорный эталон, нужно иметь четкие представления для анализа и выделения свойств предметов в разных ситуациях. В связи с этим большое значение отводится сенсомоторным действиям. Чтобы познакомиться с предметом, его необходимо взять в руки, манипулировать с предметом, ощупать, потрогать, сжать, погладить, покатать и т. д. С помощью материалов М. Монтессори ребенок совершенствует практические умения и сенсорнику.

Методика М. Монтессори выступила прототипом создания методики последовательного добавления анализаторов у А. В. Северина и в нашем исследовании с предметами вариативной формы с помощью наращивания анализаторов. Мы в создании тренингов также ориентировались на предстоящую непосредственную работу учащихся с сенсорным материалом (предметами вариативной формы). При создании программы тренингов были учтены нюансы известнейшей методики и на основании ее созданы дидактические пособия. В занятия мы включили проблемные ситуации, индивидуальную и групповую работу, эксперименты, игровые элементы и учебные блоки.

Мы также считаем, что в процессе сенсорного воспитания и развития ребенку важно самому манипулировать предметами в присутствии взрослого. В данном случае знания и опыт ребенок получает самостоятельно, под контролем взрослого, что является весьма эффективным средством развития перцептивных действий.

Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой – процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. Человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. Можно выделить две стороны процесса социализации:

1) усвоение социального опыта – это характеристика того, как среда воздействует на человека;

2) момент воздействия человека на среду с помощью деятельности.

Таким образом, по аналогии и цифровая социализация нами понимается как двусторонний процесс усвоения виртуальной информации, ее перекодирование и интерпретация человеком, а также воздействие личности на интернет-контент, эмоциональное и когнитивное отношение к цифровой среде.

Цифровая социализация еще недостаточно изучена в психологии. Ее воздействие на личность, поведение и деятельность, когнитивные процессы личности далеко неоднозначны. С одной стороны, цифровая социализация свидетельствует о вхождении человека в разные виртуальные группы и сообщества, понимании и конфронтации виртуальной информации для себя лично, повышении референтности виртуальной информации и цифровой среды. Несомненная польза от этого процесса будет выражаться в повышении уровня компьютерной культуры пользователя виртуальными ресурсами, усвоении и применении различных технических программных средств для задач обучения и развития, образовании навыков работы с компьютерными программами и виртуальной информацией, развитии цифровых компетенций у пользователя интернета, появлении наряду с реальным контактным взаимодействием и виртуального взаимодействия, зачастую беспредметного, ускорении процессов передачи и переработки информации, цифровизации опыта и его визуализации на экране компьютера и др. [1; 2]. С другой стороны, цифровая социализация может приводить к «размытию» ценностно-смысловой и регулятивной сфер личности, к появлению виртуальной зависимости, смещению спектра интересов и мотивов, направленности человека в область приобретения новых компьютерных средств и их изучения, возникновению иллюзии соучастия в реальных социальных мероприятиях, снижению неприкосновенности личной жизни и профессиональной деятельности личности, размыванию границ телесности человека, использующего виртуальное, а не реальное предметное взаимодействие с другими людьми [2; 3].

Согласно Г. В. Лосику, тотальная цифровая социализация личности может привести к падению авторитета учителя в школе перед учениками, информированными Интернетом и телевизором, в научных знаниях той дисциплины, которую он преподает; авторитета отца и матери в семье перед подростком, информированным Интернетом и телевизором, в знаниях политических, культурных, мировых событий, современных и исторических; авторитета отца и матери как носителей в прошлом семейной морали; при компьютерной форме экзаменации сведений у учителя о «направлении» ошибки ученика (компьютерное тестирование лишает ученика и учителя дидактической информации о том, в какую сторону от эталона по смыслу совершена ошибка, что делает невозможность ее дальнейшей коррекции) [3].

Для получения полной картины процесса и результата цифровой социализации необходимо проведение дальнейших исследований на разных группах респондентов. Только учет половозрастных, профессиональных, демографических, социально-психологических и других параметров позволит получить ответ на вопросы о критериях успешности цифровой социализации личности и критериях ее неуспешности, другими словами, асоциализации личности в виртуальной среде и появлении агрессии и интернет-зависимости.

Список использованной литературы

1. Войскунский, А. Е. Психология применения систем виртуальной реальности / А. Е. Войскунский, О. В. Смылова // Интернет и современное общество. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2006. – С. 52–54.
2. Емелин, В. А. Психологические последствия развития информационных технологий / В. А. Емелин, Е. И. Рассказова, А. Ш. Тхостов // Нац. психол. журн. – 2012. – № 1 (7). – С. 81–87.
3. Лосик, Г. В. Виртуальная реальность как новый виток по Л. С. Выготскому в филогенезе человеческого мышления образами / Г. В. Лосик // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология. – Гомель : Перспектива, 2010. – С. 320–326.

А. Ю. БОБРОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В условиях глобализации и развитых информационных технологий мир предлагает многочисленные и постоянно меняющиеся возможности для профессиональной самореализации и построения карьеры. И обучающихся к этим новым социокультурным условиям необходимо готовить целенаправленно. Одним из решений проблемы является спецкурс «Профессиональное самоопределение» для выпускников кафедры менеджмента социокультурной деятельности. Данный курс направлен на формирование у обучающихся личного багажа профессиональных компетенций и осознание областей его практического применения. Подобный курс представляется особо необходимым будущим управленцам, которым предстоит решать задачи не только индивидуального, но и командного развития.

В названном курсе решаются следующие задачи: ознакомление с вариативностью предложений для менеджеров в сфере культуры на рынке труда Республики Беларусь; формирование понятия личного карьерного капитала; конкретизация профессионального самоопределения студентов; определение ими миссии и философии профессиональной деятельности, а также формирование ряда навыков: профессионального стратегического мышления менеджера, постановки целей перед собой и командой и достижения их, навыков эффективности и умения удерживать продолжительный личностный и командный результат, навыков устной и письменной самопрезентации для эффективной деловой коммуникации (позиционирование себя, команды, проекта), выражения своих профессиональных идей на бумаге и перед группой, командой, руководством, создания профессиональных связей – networking, навыков моделирования результатов профессиональной деятельности.

Проблематика курса раскрывается уже на первом занятии при рассмотрении диаметрально противоположных теорий профессионального роста – «теории о работе мечты» С. Джобса и «теории профессионального мастерства» К. Ньюпорта. В ходе дебатов обнаруживается, что молодые люди, еще не внедрившись в профессию, не столкнувшись со сложностями и приятными бонусами от работы, мечтают о некой идеальной работе, в рамках которой они могли бы реализовать себя. Однако зачастую молодые специалисты испытывают когнитивный диссонанс по факту их работы «мечты». Реальность не соответствует ожиданиям – мечте, которая не была подкреплена достаточной проработкой профессиональных компетенций, позволивших сделать значительные достижения в профессиональном плане возможными. Поиск своего призвания и профессионального предназначения является проблемой для молодого человека, и ее решение в виде наращивания собственного карьерного капитала возможно только в условиях, максимально приближенных к реальной социокультурной деятельности, моделирование которых в образовательном процессе возможно посредством активных методов обучения.

Разработанная в рамках предыдущих исследований автора модель профессионального самоопределения состоит из последовательных шагов:

- ознакомление со спектром профессиональных возможностей;
- определение индивидуальных способностей и талантов (пятишаговая система);
- выявление миссии профессиональной деятельности;
- определение конкретной профессиональной деятельности;
- проработка необходимого карьерного капитала для профессионального мастерства;
- разработка стратегии получения необходимых компетенций и навыков для карьерного капитала.

Далее представлены примеры использования методов активного обучения при работе над первым из указанных выше этапов профессионального самоопределения – знакомство со спектром возможностей.

1. Составление полной дорожной карты востребованных профессий в сфере культуры на рынке труда Республики Беларусь по следующему шаблону: название должности; количество предложений; компании, предлагающие вакансии; основные обязанности; ключевые компетенции; заработная плата; дополнительные требования. Выполнение самостоятельного исследования позволяет студентам ознакомиться со спектром возможностей в реальном режиме времени, проанализировав не только существующее предложение на рынке с точки зрения представленности различных специальностей, но и оценив уровень компаний, предлагающих вакансии, получить полное представление об основных обязанностях и ключевых компетенциях специальности, а также дополнительных требованиях и заработной плате. Итогом является групповая работа, позволяющая систематизировать данные, полученные в ходе предшествующего самостоятельного исследования.

2. Регистрация в профессиональной социальной сети LinkedIn.com, представляющей собой единую онлайн-платформу для встречи работодателей и профессионалов. Каждый участник этой социальной сети имеет свой профиль – резюме, в котором отражены ключевые профессиональные достижения, его опыт работы (как на оплачиваемых позициях, так и волонтерство), ключевые навыки и компетенции. Составление индивидуального профиля о своих профессиональных достижениях и компетенциях позволяет студентам систематизировать знания о себе как о молодом специалисте. В рамках данного задания студенты должны подписаться на 20 интересующих компаний, что позволит ближе познакомиться с профилями компаний, в которых было бы интересно реализовывать свой профессиональный потенциал. На данном этапе от студента не требуется коммуникация с компаниями. Задача по-прежнему заключается в том, чтобы как можно более широко самостоятельно познакомиться со спектром профессиональных возможностей и начать ориентироваться в реальной текущей ситуации в сфере культуры.

3. Оформление подписки на 10 человек, профессиональные достижения которых в сфере культуры восхищают, что позволит студенту увидеть ориентиры и для собственного профессионального роста.

Выполнение вышеперечисленных действий позволяет обучающемуся сориентироваться в возможном карьерном капитале. После проведенной студентами самостоятельной работы по выявлению спектра профессиональных возможностей на семинарском занятии в форме деловой игры с использованием коучинговых технологий происходит общее

обсуждение полученных результатов по следующим позициям: Что нового вы для себя увидели при изучении вакансий на рынке труда Республики Беларусь? Какие специальности наиболее востребованные? Предложения о каких специальностях вы не нашли? Какие топ-5 специальностей вы для себя выделили? Почему? Какие требования к работе по конкретным специальностям вас удивили? Имеются ли у вас ключевые компетенции, требуемые для заинтересовавших вас специальностей? Какой диапазон зарплат предлагается специалистам вашего профиля?

Далее происходит рассмотрение созданной студентами общей дорожной карты специальностей с обсуждением направлений, выбранных каждым из учащихся. Подобная проработка спектра возможностей максимально эффективно готовит студентов к переходу на следующий этап профессионального самоопределения – определения индивидуальных способностей, на котором также применяются методы активного обучения.

Таким образом, применение активных методов обучения в преподавании дисциплины «Профессиональное самоопределение» дает возможность приблизить процесс обучения к процессу реальной социокультурной деятельности, что позволяет получать максимальные результаты. Эффективность подтверждается также высокими оценками содержания и методов обучения, полученными от студентов в ходе мониторинга.

Е. С. БОБРОВА, Л. Г. ПОНОМАРЕВА

Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ВЗАИМОСВЯЗЬ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Говоря о преддевиантных формах поведения, необходимо учитывать несколько аспектов. Во-первых, возрастные границы. Преддевиантное поведение относится к дошкольному и младшему школьному возрасту. Это период, когда происходит первоначальное усвоение норм и правил поведения в различных новых социальных ситуациях, в которых находится ребенок: в детском саду, в школе. Именно этот период является первой ступенью, которая определяет дальнейший путь ребенка, его поведение. Во-вторых, преддевиантные признаки наиболее ярко проявляются в возрастные кризисы – в 3 года и в 7 лет.

Так, в трехлетнем возрасте наряду с физиологическими изменениями в системе органов и тканей, совершенствованием двигательной активности ребенка происходит и рост самосознания, появляется повышенная чувствительность к обиде. Ребенок становится капризным, требовательным,

упрямым. В этот период меняется все поведение ребенка. Он становится замкнутым, непослушным, стремится все делать наоборот. Появляется большая противоречивость различных психических проявлений, упрямства и внушаемости, стеснительности и агрессивности. Меняются отношения с окружающими, с родителями. Если родители не учитывают эту перемену в психике ребенка, то легко возникают первые конфликты. Уже в этом возрасте неправильное воспитание может вызвать определенные трудности в поведении [1].

Во втором критическом периоде (7 лет) ошибки воспитания и психогенные переживания могут явиться причиной более выраженных отклонений в поведении детей, хотя этот кризис протекает менее бурно, чем первый. В 6–7-летнем возрасте резко меняется деятельность ребенка. Вместо игры появляется необходимость систематического учения. Возникают новые мотивы поступков, новые отношения с людьми. Значительно уменьшается детская непосредственность. Ребенку становятся доступны и понятны взаимоотношения окружающих, чувство такта, дистанции. Но неподготовленный к школе всем предшествовавшим воспитанием и обучением ребенок с трудом приспосабливается к новой среде. Он не умеет сдерживать себя, подчиняться дисциплине, действовать согласно требованиям педагога. И здесь на первый план выступают взаимоотношения с окружающими взрослыми. Именно от них зависит, как будет проходить его адаптация к школе, весь дальнейший путь в школе [2].

В-третьих, в развитии преддевиантных форм поведения принято выделять биологические, социальные и психологические причины. Вместе с тем все причины тесно взаимосвязаны между собой. Совокупность нескольких факторов может свидетельствовать о том, что у ребенка в более старшем, подростковом возрасте могут проявиться и закрепиться девиантные формы поведения. В связи с этим в период дошкольного детства и в младшем школьном возрасте важно провести своевременную диагностическую работу с целью профилактики или устранения наметившихся отрицательных тенденций в поведении у ребенка.

Ряд авторов (А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов, Е. В. Тремаскина, В. П. Филиппова) отмечают, что формирование преддевиантных форм поведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста зависит от возраста и условий воспитания в семье. По их мнению, неадекватные условия воспитания в семье с подавлением всего индивидуального в личности ребенка, жестокостью, отсутствием ласки и заботы создают тип золушки и способствуют формированию тормозимых астенических психопатий. Изнеживание, заласкивание, изолирование от сверстников, от окружающей среды, стремление воспитать вундеркинда, кумира семьи чаще всего сопровождается появлением истерических особенностей личности. Условия недостаточной опеки и безнадзорности способствуют формиро-

ванию возбудимых психопатов. Указанные типы воспитания у здоровых детей могут вызвать патохарактерологическое развитие [3–5].

В данной статье мы представим материалы пилотажного исследования, цель которого – выявить взаимосвязь семейных отношений и поведения у детей младшего школьного возраста. На первом этапе учителю 1 класса предлагалось оценить поведение учащихся по 10-балльной шкале и дать характеристику каждому из участников эксперимента. Дети, получившие 8–10 баллов, входили в группу с примерным поведением; 5–7 баллов – с удовлетворительным поведением; 1–4 балла – с неудовлетворительным поведением. На втором этапе детям из каждой группы мы предложили выполнить проективную методику «Рисунок семьи» с целью выявления ситуации в семье.

В исследовании приняли участие учащиеся 1 класса государственных учреждений образования – средних школ г. Минска. Нами была сформирована выборка случайным образом из 18 детей.

Анализируя рисунки мальчиков с примерным поведением, можно выделить следующие особенности: рисунок, как правило, отличается достаточным количеством используемых цветов; себя ребенок помещает на первые места в иерархии фигур; хотя и присутствуют изолированные фигуры, прослеживается целостность семейной композиции. В данной группе обратил на себя внимание один рисунок, где ребенок изобразил только себя, однако сама фигура достаточно объемная и «сильная». В целом рисунки данных детей отличает большее разнообразие деталей и предметов в композиции.

Для мальчиков с удовлетворительным поведением была отмечена следующая характерная особенность: на рисунках присутствует дом, причем он является ключевой фигурой. Сам ребенок изображает себя не на первом месте, а, как правило, последним или предпоследним. Хотя семья изображена в полном составе, фигуры лишены разнообразия красок.

При неудовлетворительном поведении рисунки детей в основном монохромные, больше напоминают схему. В композиции появляются «зловещие фигуры» или животные, которые имеют грустное человеческое лицо. В одном из представленных рисунков, несмотря на то что ребенок изобразил себя первым и достаточно объемным, отсутствует лицо, а также не изображены другие члены семьи.

Для девочек с примерным поведением были отмечены следующие особенности рисунка: семья изображена в полном составе, достаточно яркие рисунки, но не такие насыщенные цветом и деталями, как у девочек с удовлетворительным поведением. Обращает на себя внимание то, что

фигуры не держатся за руки: они либо спрятаны, либо отсутствуют, либо находятся на большом расстоянии.

Рисунки девочек с удовлетворительным поведением отличаются в основном достаточно яркими цветами, которые заполняют собой весь лист, оставляя мало пространства для фигур. Себя они могут располагать как первыми, так и последними. Семья изображается в полном составе.

Девочки с неудовлетворительным поведением в композиции рисунка часто располагают себя на последнем и предпоследнем месте. На рисунке присутствуют элементы, разделяющие членов семьи (дом, перечеркнутые линии). Хотя изображение разнообразно по цвету, встречаются рисунки, где некоторые члены семьи нарисованы черно-белым.

Данное исследование требует расширения выборки и включения в него изучения других психологических феноменов, в частности самооценки. Однако полученные данные могут указывать на то, что рисуночные методики целесообразно применять для диагностики поведения у детей младшего дошкольного возраста для прогнозирования предельных форм поведения.

Список использованной литературы

1. Шабардина, О. Г. Педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Г. Шабардина ; М-во образования и развития науки Рос. Федерации, Щедрин. гос. пед. ин-т. – Щедринск, 2015. – 158 л. : ил.

2. Лобзина, Т. П. Формирование социальных качеств старших дошкольников и младших школьников в семье : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. П. Лобзина. – Челябинск, 2021. – 202 л.

3. Егоров, А. Ю. Психология девиантного поведения / А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2021. – 448 с.

4. Трemasкина, Е. В. Специфика отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста. Причины и факторы / Е. В. Трemasкина, Е. В. Якунина // Приоритет. науч. направления: от теории к практике. – 2016. – № 25-1. – С. 94–99.

5. Филиппова, В. П. О факторах, влияющих на возникновение девиантного поведения у младших школьников / В. П. Филиппова // Вестн. Рос. ун-та кооперации. – 2014. – № 4 (18). – С. 67–69.

Н. В. БЫЛИНСКАЯ¹, Н. В. КОРЧАКОВА²

¹Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

²Украина, Ровно, РГГУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МОЛОДЫХ ДЕВУШЕК О ВЛИЯНИИ НЕЗАПЛАНИРОВАННОЙ БЕРЕМЕННОСТИ НА РАЗВИТИЕ ОТНОШЕНИЙ С ПАРТНЕРОМ

Наступление беременности – удивительное таинство природы, обуславливающее начало новой жизни как для будущего ребенка, так и его потенциальных родителей. К сожалению, данное явление не всегда прогнозировано и желанно. Возникновение несвоевременной беременности сопряжено с большими эмоциональными переживаниями и когнитивно-мотивационным диссонансом личности [1–3]. Осознание ситуации предполагает необходимость принятия сложных решений о дальнейших перспективах жизненного пути обоими партнерами. В центре их размышлений стоит прежде всего вопрос о будущем ребенке, целесообразности или нецелесообразности его рождения. Не менее острым является и вопрос о дальнейших отношениях молодых людей: какую модель поведения избрать – разрыв отношений, гражданский брак, брачный союз, сохранение отношений на прежнем уровне свободных взаимоотношений?

Как свидетельствует анализ научных исследований, в психологических работах изучаются как мотивы сохранения беременности и дальнейшего вынашивания ребенка, так и диспозиционные детерминанты прерывания беременности [1; 3]. Ученые приходят к выводу о полимотивационном пространстве принятия решения, влиянии совокупности факторов на личностный выбор потенциальных родителей. Изучаются как личностные мотивы (сформированность пронатальных установок женщины, профессиональные намерения партнеров, особенности ценностных ориентаций, развитие материнской и отцовской сферы), так и социальные детерминанты (влияние традиций, социокультурное развитие общества, наличие поддержки будущей матери со стороны близких людей или государства в целом). Необходимо отметить, что изучение социальных мотивов, как основы принятия женщиной решения о сохранении или прерывании беременности, больше представлено в социологических, демографических и педагогических исследованиях. В психологических работах вопрос о социальной составляющей незапланированной беременности менее изучен. Известно, что внебрачная беременность – это стрессовая ситуация в жизни незамужней девушки, порождающая сложные размышления и переживания.

Целью настоящего исследования является изучение представлений незамужних девушек о влиянии незапланированной внебрачной беременности на развитие отношений между сексуальными партнерами.

Статья является изложением части научного проекта «Психотравмирующий контекст незапланированной беременности», выполняемого кафедрой психологии Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина (Республика Беларусь) и кафедрой возрастной и педагогической психологии Ровенского государственного гуманитарного университета (Украина). В исследовании принимали участие белорусские и украинские девушки-студентки. Общее число респондентов составило 172 человека (средний возраст – 19 лет 8 месяцев).

В работе использовался метод опроса с дальнейшим факторным анализом ответов на вопросы открытого типа. В одном из них девушкам было предложено высказать суждения об изменении отношений между влюбленными при осознании факта наступления беременности. В процессе статистической обработки данных были исключены ответы тех респондентов, кто затруднялся высказать свое мнение («не знаю», «не думала об этом») либо не мог четко сформулировать свои предположения («от людей зависит», «у всех по-разному» и т. д.). Кроме того, 2,9 % респондентов полагали, что отношения не изменятся. В окончательную статистическую обработку были включены ответы 158 девушек.

Как известно, добрачные отношения преимущественно основываются на эмоциональной составляющей и не предполагают строгих обязательств партнеров. Статус «влюбленного» и «любимого» психологически комфортный для личности. Известие о беременности предполагает выход из зоны личностного комфорта, взвешивание каждым из потенциальных родителей своих возможностей, желаний и готовности принять новую социальную роль как относительно будущего ребенка, так и по отношению друг к другу. Учитывая стрессогенный характер ситуации и необходимость быстрого принятия решения, можно предположить, что поведение незамужней девушки значительным образом будет зависеть от ее представлений о намерениях партнера. Неслучайно экспериментальные исследования подтверждают, что именно незамужние женщины склонны более остро реагировать на ситуации беременности, у них наблюдается более высокий риск возникновения психологических проблем, для них характерны ригидность и гетероагрессивность [4, с. 78].

В настоящем исследовании была предпринята попытка проанализировать представления девушек относительно изменений в отношениях влюбленных под влиянием сложившейся ситуации – возникновения незапланированной беременности. Необходимо отметить, что полученные ответы отличались по эмоциональной насыщенности (от простой конста-

тации факта «они расстанутся» до использования слов «ненависть», «отчаяние», «принуждение к аборту»), а также по степени развернутости предположений (от простого перечисления последствий «страх, расставание, конфликты» до пространных размышлений «Сначала будет страх от незнания, что делать. Возможны ссоры из-за шаткого эмоционального состояния обоих. Возможен такой вариант, что пара укрепит свои отношения беременностью. Также может произойти разрыв отношений. Это зависит от человека, его воспитания, мировоззрения и общества, в котором он рос»). Использование процедуры факторного анализа позволило сгруппировать предположения девушек вокруг четырех идей: осложнения в отношениях, разрыв, укрепление связи, личностное развитие.

Доминирующую позицию в общей палитре размышлений девушек заняли категории, определяющие эмоциональную напряженность и предчувствие неблагополучия в развитии отношений. Фактор 1 представляет 18,6 % общей дисперсии. Сюда вошли следующие дескрипторы: «конфликты/ссоры» (0,878); «отстранение/избегание» (0,786); «трудности в отношениях» (0,766), «брак» (–0,574). Этот фактор указывает на наличие связи между наступлением беременности и осознанием повышения конфликтности в отношениях влюбленных, возникновения желания избежать взаимодействия друг с другом. Беременность рассматривается как обстоятельство, которое препятствует нормальному созданию семьи. Но все же речь идет о сохранении отношений, о приобретении ими более сложного контекста. По нашему мнению, этот фактор может быть озаглавлен как «Осложнения в отношениях».

Фактор 2 (16,6 % общей дисперсии) указывает на деструктивное, даже разрушительное, влияние беременности на развитие отношений влюбленных. Данный фактор объединил дескрипторы «разрыв отношений» (0,876), «потеря парнем свободы» (0,755), «парень бросит» (0,706). В сознании девушек незапланированная беременность ассоциируется с прекращением отношений или же депривацией личностной свободы. При этом ответственность за разрыв отношений возлагается на парня. Идея потери свободы тоже приписывается исключительно партнеру. Ни в одном ответе не указывалось на страх потери личностной свободы девушкой. Этот фактор был нами назван «Разрыв отношений».

Следующий по значимости фактор 3 (15,5 % дисперсии) противоположен по своей модальности предыдущим и образован дескрипторами «укрепление отношений» (0,821) и «новый уровень отношений» (0,820). Наличие данного фактора свидетельствует, что в сознании девушек наряду с боязнью потерять любимого человека сохраняется вера в то, что возникновение новой жизни положительно скажется на развитии отношений влюбленных, укрепит их, придаст им новые грани. Фактор получил название «Развитие отношений».

Особую группу рассуждений о влиянии беременности на отношения составили идеи личностного роста и возмужания, объединенные в факторе 4, охватывающем 12,2 % дисперсии, объединив дескрипторы «взросление» (0,756) и «обоюдная ответственность» (0,746). Когнитивный анализ девушками ситуации в данном случае сопряжен с осознанием ими начала нового жизненного этапа, необходимости принимать взвешенные решения и нести ответственность за свои поступки. Можно прогнозировать, что наличие размышлений этого типа ведет к формированию установок на принятие ребенка и, соответственно, предотвращение девиантного материнства. Важным и указывающим на сформированность позиции «взрослого», на наш взгляд, является упоминание девушками обоюдного характера ответственности без обвинений в адрес партнера. Данный фактор может быть озаглавлен как «Личностное развитие».

Проведенное исследование указывает на психотравмирующий характер ситуации незапланированной беременности. Ее наступление ассоциируется у молодых девушек в первую очередь с негативным развитием событий. Вследствие этого фактор, указывающий на положительную перспективу отношений, выражен слабее, чем факторы, представляющие негативный полюс. Кроме того, сравнение частоты упоминания позитивных последствий с частотой упоминания негативных также доказывает доминирование последних ($f_{\text{позит}} = 112$, $f_{\text{негат}} = 170$; $\chi^2 = 11,5$, $p \leq 0,01$).

Таким образом, наше исследование позволило более глубоко взглянуть на особенности восприятия девушками факта несвоевременной незапланированной беременности, изучить их ожидания и установки относительно развития отношений с любимым человеком и принятия решений о своем будущем.

Выражаем глубокую благодарность белорусским и украинским девушкам-студенткам, принявшим участие в опросе.

Список использованной литературы

1. Корчакова, Н. В. Установки студенческой молодежи относительно незапланированной беременности / Н. В. Корчакова, В. И. Безлюдная // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. праць Рівнен. держ. гуманітар. ун-ту / упоряд.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова ; ред. кол.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова, В. І. Безлюдна. – Рівне : РДГУ, 2021. – Вип. 16. – С. 87–97.
2. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 240 с.
3. Шишук, О. Социально-психологические характеристики и особенности психологических состояний женщин с нежелательной беременностью / О. Шишук // Проблемы соврем. психологии. – 2010. – № 10. – С. 874–882.

4. Боднар, О. В. Психологічні особливості соціально-демографічного і психосоціального статусу у жінок з патологією вагітності / О. В. Боднар // Психіатрія, неврологія та мед. психологія. – 2015. – Т. 2, № 2 (4). – С. 74–80.

Т. В. ВАСИЛЬЕВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ЭМАНСИПАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ

Исследование характера взаимоотношений молодых людей с родителями в период их обучения в высшей школе является важным аспектом обеспечения психологической безопасности лиц юношеского возраста. Это связано с тем, что эмансипационные процессы, являющиеся нормативными для развития личности молодых людей, содержат в себе некоторые риски нарушения психологической безопасности юношей, поскольку неизбежно сопровождаются конфликтами с близким социальным окружением. С одной стороны, нормативный уровень конфликтной напряженности побуждает молодых людей обнаруживать несовпадения различных точек зрения, установок и позиций субъектов отношений и создает необходимость овладеть способами преодоления возникающих внутриличностных и межличностных противоречий, контролировать свое поведение, высказывания и продуктивно решать вопросы, попадающие в зону конфликта. Все это становится движущей силой личностного развития юношей. Но следует учитывать, что самостоятельное продуктивное решение таких конфликтов возможно, если напряженность отрицательных эмоций, сопровождающих любой конфликт, невысока. С другой стороны, если в зону разногласий попадают принципиально важные для молодого человека вопросы, обладающие для него высокой субъективной значимостью, это может привести к затруднениям в сфере самоконтроля поведения, к фиксации внимания на зоне разногласий и созданию ситуации субъективной невозможности поиска продуктивного выхода их конфликта. Это может привести к ухудшению отношений молодых людей с родителями вплоть до полного разрыва.

Неконструктивное развитие отношений молодых людей с родителями в период эмансипационного кризиса может рассматриваться как нарушение их психологической безопасности, которую можно понимать как определенную защищенность сознания от воздействий, способных против ее воли и желания изменять психические состояния, психологические

характеристики и поведение, что может кардинальным образом влиять на человека вплоть до изменения его жизненного пути.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей восприятия студентами своих отношений с родителями.

Для выявления особенностей восприятия студентами своих отношений с родителями использован модифицированный вариант методики, разработанной нами ранее совместно с Д. Э. Синюк, О. А. Пипко [1]. Выборку исследования составили 87 студентов 1–4 курсов.

Результаты, полученные с помощью данной методики, позволили нам выделить три типа отношений студентов с родителями.

Первый тип отношений – стремление к автономии, при котором студенты рассматривают инициативность родителей как вторжение в свое личное пространство и при этом сами не хотели бы увеличивать свою активность по обсуждению с родителями своих проблем. Данный тип отношений выявлен у 43 % студентов исследуемой выборки. Второй тип отношений – стремление к зависимости от родителей, при котором студенты обнаруживают стремление решать свои проблемы за счет родителей. Этот тип отношений выявлен у 33,7 % студентов исследуемой выборки. Третий тип отношений – амбивалентность в отношениях с родителями, которая выражается в том, что, с одной стороны, юноши и девушки хотели бы, чтобы родители меньше вмешивались в их дела, но при этом хотели бы поддерживать с родителями более тесные отношения, чем они есть на данный момент. Данный тип отношений выявлен у 23,3 % исследуемой выборки.

С позиции психологической безопасности личности все три типа восприятия студентами своих отношений с родителями могут стать фактором риска возникновения психологической угрозы. Стремление к автономии может приводить к преждевременному разрыву эмоциональных связей с родителями и нарушению способности личности адаптироваться к новым требованиям социальной среды в силу незрелости механизмов личностной саморегуляции лиц юношеского возраста. Стремление к сохранению инфантильной позиции в отношениях с родителями может препятствовать становлению личности молодых людей как способных брать на себя ответственность за свою жизнь. Амбивалентность в восприятии отношений с родителями может указывать на наличие неразрешимых внутриличностных конфликтов, которые могут приводить к непродуктивным формам личностного развития.

Для обеспечения психологической безопасности студентов высшей школы в процессе эмансипации от родителей можно предложить следующие рекомендации.

Для студентов, демонстрирующих стремление к автономии в отношениях с родителями, важно создавать условия, способствующие развитию рефлексивной позиции по отношению к взаимодействию со своими родителями, становлению умений осознанно строить отношения с родителями, учитывая их актуальные нужды, психологические и личностные особенности. Важно содействовать становлению умений студентов отстаивать свою позицию в общении с родителями, но при этом использовать корректные и уместные коммуникативные средства. Важным умением для таких студентов является умение выражать любовь к близким людям на понятном для них языке, чтобы сохранять и поддерживать существующие семейные связи. Студенты могут быть инициаторами новых семейных традиций, в рамках которых они могли бы реализовывать свою позицию взрослого ребенка по отношению к родителям, проявляя в их адрес должное уважение и заботу.

Для студентов, демонстрирующих стремление к зависимости от родителей, важно создавать условия для осознания ими тех сфер жизнедеятельности, в которых они не чувствуют себя компетентными и демонстрируют инфантильное поведение. Важно обеспечить возможность приобретения необходимых компетенций. Необходимо обеспечить условия, создающие необходимость личностной рефлексии и самооценки по отношению к тем изменениям, которые наступают в их жизни и личности в соответствии с новыми социальными ролями, и по конструированию временной перспективы своего психологического пространства, предполагающей принятие ответственности на себя за предполагаемые изменения своей личности. В условиях обучения в высшей школе важно избегать ситуаций, подкрепляющих инфантильную позицию (отсутствие самоконтроля, низкий уровень ответственности) в выполнении учебных заданий.

Для студентов, демонстрирующих амбивалентность в восприятии отношений с родителями, важно создавать условия, обеспечивающие возможность осознания имеющихся у студентов внутриличностных противоречий в отношениях с родителями, анализа эффективности используемых ими коммуникативных стратегий в поддержании отношений с родителями в разных сферах (быт, финансы, учеба, здоровье, профессия и т. д.). В случае выявления специфических психологических проблем необходима специализированная психологическая помощь.

Список использованной литературы

1. Васильева, Т. В. Особенности эмансипации студентов от родителей / Т. В. Васильева // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. праць Рівнен. держ. гуманітар. ун-ту / упоряд.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова ; ред. кол.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова, В. І. Безлюдна. – Рівне : ЗДГУ, 2020. – Вип. 15. – С. 32–39.

И. В. ВОЛЖЕНЦЕВА

Украина, Переяслав, ПХГПУ имени Григория Сковороды

КОМПЛЕКСНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ НА ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

В настоящее время нестабильные политические, социально-экономические условия жизнедеятельности человека, высокий ритм жизни подвергают личность возрастающим информационным и эмоциональным нагрузкам, что сопровождается ростом деструктивных психических состояний человека, в связи с чем обостряется проблема саморегуляции состояний, установления равновесия между внешним влиянием, внутренним состоянием и формами поведения.

В ряде работ [1–3] нами был предложен и внедрен психотерапевтический метод – полифункциональная регуляция психических состояний личности, включающая звуко-цветовую регуляцию, представленную комбинированными блоками перцептивной психотерапии – блоком звукотерапии (музыка, биозвуки и бинауральные звуки) и блоком цветотерапии (цвета (хроматические и ахроматические), объекты (природные и созданные человеком), графические способы (четкое и расплывчатое изображение)), полимодальным образованием и результатом интеграции которых является структурное единое образование, обуславливающее регуляцию состояний, что подтверждено позитивными результатами экспериментального исследования [1].

Методологически мы обосновали [2] и экспериментально подтвердили [1] эффективность влияния полифункциональной регуляции на психические состояния личности. *Эмоциогенные способы* в нашем исследовании – это различные эмоционально окрашенные приемы, которые оцениваются человеком как значимые, способные изменить состояние, рождать, развивать, вызывать у субъекта ту или иную эмоцию, эмоциональные переживания, причем эмоциогенность зависит от цели регуляции (релаксация/активизация), мотивации и потребностей личности, определяется силой воздействия метода, значимостью раздражителя, который вызывает эмоциональные реакции человека – изменения в вегетативных системах, поведении, экспрессии и т. д. [3]. К ним относятся онтомузыкотерапия, фитотерапия (растения), цветотерапия, вокалотерапия, имаготерапия, гелотология, библиотерапия, биозвукотерапия, медитация, суггестивные методы и др.

Перечисленные выше и ряд других эмоциогенных способов вызывают эмоциональный отклик, эмоциональное реагирование организма в разных направлениях и уровнях в контексте его психологического здоровья.

В рамках уровней эмоционального реагирования на эмоциогенное воздействие необходимо отметить, что различные процессы имеют различный темп колебания. В частности, психические свойства личности изменяются быстрее социальных свойств, но медленнее, чем психические процессы, изменение которых происходит, в свою очередь, медленнее изменений психических состояний [4]. Между этими свойствами существует как прямая, так и обратная зависимость: воздействуя на быстротекущие свойства, можем постепенно перейти к изменению инерционных свойств и наоборот, но обратный путь – более медленный. Взаимосвязь между инерционными и быстрыми свойствами позволяет провести логическую цепочку воздействий через состояния на свойства. Эти особенности позволяют говорить о возможности регуляции на психофизиологическом, психическом и энергетическом уровнях.

Так, особое внимание физиологическим проявлениям уделяли в своей теории эмоций У. Джеймс [5] и Г. Ланге [6], которые доказали, что эмоция проявляется только при наличии *физиологических* изменений в центральной нервной системе, железах внутренней секреции, на *вегетативном* уровне (систолическое (ВГ), диастолическое (НГ) артериальное давление, пульс (ЧСС)). R. W. Levinson также обнаружил, что отрицательные эмоции вызывают более сильные физиологические реакции, чем положительные, независимо от пола, возраста и культурной принадлежности [7].

Рассматривая возможность регуляции на психическом уровне, необходимо отметить, что эмоциональное реагирование на различные методы регуляции вызывает реакцию организма человека, воздействуя на уровень его психологического здоровья, и происходит это как *на уровне психических процессов* (улучшение внимания, памяти, мышления, воображения, так и *на уровне личностных свойств* человека (достижение субъективного уровня благополучия интеллектуальных, характерологических, темпераментальных особенностей (воздействие на черты личности происходит на протяжении более длительного времени – месяцы, годы)) [8, с. 190–201].

Эмоциональное реагирование на психотерапевтические методы регуляции проявляется также *на клеточном уровне* – нормализация мозгового кровообращения, возникновение синхронизации ритмической активности мозга [9]; *на уровне сознания* – в виде образов, представлений, эмоционального отклика; *на уровне состояний* – трансформация деструктивных состояний (тревоги, страха, агрессии) в позитивные, интеллектуальные эмоции познавательного характера: любопытство, уверенность, успех; *на мышечном уровне* в виде релаксации (расслабление мышечных зажимов (парасимпатическая нервная система)) или активизации (мышечная активность (симпатическая нервная система)).

Выраженность психофизиологических сдвигов зависит не только от интенсивности эмоционального реагирования, но и от его знака. В исследованиях Т. Lykken [10], Е. П. Ильина [11] приводится сводка экспериментальных данных об изменении *гормонов* в крови при различных эмоциональных состояниях. В частности, обнаружено, что при эмоциях стенического типа выделяется адреналин (эпинефрин), а при эмоциях астенического типа – норадреналин (норэпинефрин).

В рамках новой мировоззренческой концепции истинной природы человека (не биологической, а информационно-энергетической, т. е. сознание имеет «квантовую природу») (Р. Пенроуз, В. Гейзенберг, Н. Бор, Ш. Ауробиндо, Ю. Вингер, Д. Бом, К. Прибрам, Р. Уилсон Е. Дигурова) [12; 13] наши эмоции хранятся в эмоциональном теле, и в зависимости от того, какую эмоцию в течение дня мы проживаем, тот сигнал, ту вибрацию мы и посылаем во внешний мир. Так, на *квантово-волновой активности мозга* низкочастотные вибрации включают такие эмоции, как сомнение, уязвимость, страх, паника, ненависть и ярость, вина, стыд и депрессия, апатия, разочарование, а высокочастотные вибрации транслируют эмоции любви, великодушия, благодарности, мотивации, удовольствия и искренности [13].

Как видим, уровни эмоционального реагирования на эмоциогенные способы регуляции имеют междисциплинарную направленность и в рамках рекомендательной экстрополяции могут быть использованы исследователями, которые непосредственно соприкасаются с вопросами психических состояний людей и занимаются физиологией и неврологией, этологией и физиологической психологией, психологией личности и социальной психологией, клинической психологией и психиатрией, педагогикой и медициной, философией и квантовой психологией.

Таким образом, знание особенностей проявления эмоционального реагирования на психотерапевтические методы регуляции, комплексное их использование и воздействие на человека в контексте его психологического здоровья может быть обобщено с позиций системного подхода и использоваться в философии для нормативной регуляции поведения людей; в квантовой психологии – для реализации практического аспекта, способностей людей в области парапсихологии; в социологии – для регуляции в технологии управления конфликтом и социокультурной регуляции, связанной с обеспечением коллективных форм жизнедеятельности людей; в физиологии – для регуляции внутренней среды организма, единой нейрогуморальной регуляции, гомеостаза, барьерных функций организма, регуляции активности генов при созревании клеточных РНК; в психологии – для изучения развития регуляции поведения и адаптации к окружающей ситуации и среде; в педагогике – для волевой регуляции (самоприказы)

и двигательной (мышечной) разрядки; в медицине – для эндокринной регуляции физиологических функций в норме и патологии, влияния подкорковых образований головного мозга в нервной регуляции кровотока.

Перспективами дальнейших разработок является комплексное, междисциплинарное использование эмоциогенных способов регуляции на мышечном, клеточном, гормональном, физиологическом, энергетическом уровнях с учетом гендерных особенностей.

Список использованной литературы

1. Волженцева, И. В. Генезис полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / И. В. Волженцева ; Одес. нац. ун-т им. И. И. Мечникова. – Одесса, 2013. – 535 л.

2. Волженцева, И. В. Методологические и теоретико-эмпирические исследования полифункциональной регуляции психических состояний личности эмоциогенными способами : монография / И. В. Волженцева // Макеев. экон.-гуманитар. ин-т. – Макеевка : МЭГИ ; Донецк : Донбасс, 2012. – 536 с.

3. Волженцева, И. В. Полифункциональная регуляция психических состояний студентов эмоциогенными способами / И. В. Волженцева // Science Time : междунар. науч. журн. / под общ. ред. С. В. Кузьмина. – 2014. – № 10 (10). – С. 89–97.

4. Пейсахов, Н. М. Теория, методика и практика психофизиологического исследования в высшей школе / Н. М. Пейсахов // Теоретические и прикладные исследования по психологии / Казан. гос. ун-т, Казан. о-во психологов ; науч. ред. Н. М. Пейсахов. – Казань : КГУ, 1977. – С. 4–40.

5. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс. – СПб. : Изд. К. Л. Риккер, 1905. – 448 с.

6. Ланге, Г. К. Душевные движения. Психофизиологический этюд / Г. К. Ланге. – СПб., 1896. – С. 37, 39, 112–130.

7. Levinson, R. W. Autonomic nervous system differences among emotions / R. W. Levinson // Psychological Science. – 1992. – Vol. 3 (1). – P. 23–27.

8. Цагарелли, Ю. А. Функциональная музыка в структуре психологической службы ВУЗа / Ю. А. Цагарелли // Психологическая служба в ВУЗе : сб. ст. / науч. ред. Н. М. Пейсахов. – Казань, 1981. – 240 с.

9. Элькин, В. Целительная магия музыки. Гармония цвета и звука в терапии болезней / В. Элькин. – СПб. : Респекс, 2000. – 224 с.

10. Lykken, T. Neuropsychology and psychophysiology in personality research / T. Lykken // Handbook of Personality, theory and research / eds. E. Borgatta, W. Lambert. – Chicago : Rand McNally, 1961. – P. 139–153.

11. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства : учеб. пособие / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – С. 524–527.

12. Уилсон, Р. Квантовая психология: как работа Вашего мозга программирует Вас и Ваш мир [Электронный ресурс] / Р. Уилсон. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/library/basis/4579>.

13. Дигурова, Е. Энергия. Вибрации. Частота. Зная это, вы сможете творить свою реальность [Электронный ресурс] / Е. Дигурова. – Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/id/5acca70e7ddde8b690329072/energiia>.

О. В. ВОРОВКО

Беларусь, Минск, Национальный институт образования

РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ ПОТЕНЦИЙ У РАБОТНИКОВ НЕТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

В современном мире постоянно растет востребованность в творческих людях, так как творческий потенциал общества определяет позицию страны в постиндустриальном сообществе, являясь основным ресурсом развития государства.

Творческий подход к делу сказывается в стремлении к новому в работе, улучшению ее способов. Это не означает совершения глобальных открытий, перестройки сложившихся традиций. Творческое отношение к делу проявляется и в малых делах. Для того чтобы подход стал творческим, необходимо любить свою профессию, постоянно повышать профессиональный уровень, стремиться в совершенстве владеть трудовыми навыками, приобретать опыт эффективных действий в нестандартных ситуациях [1, с. 18–19].

Именно так рассуждал о творчестве более века назад белорусский философ И. Абдиралович: «...подлинной причиной жизни может быть только творчество, творчество на каждом шагу, как в ежедневном труде, так и в семейных отношениях и даже в гражданском движении» [2, с. 26–27].

Творческий потенциал – неординарность отношения к своему труду, решению различных проблемных ситуаций и повседневных жизненных задач, общению с другими людьми, отношению к жизни в целом. Разница лишь в масштабах достижений и их общественной значимости [3, с. 5]. Феномен человека и состоит в том, что потенциал творчества присущ каждому. Справедливо отметил С. Л. Рубинштейн, что идеальным является человек, в котором реализованы все его потенции [4, с. 104]. Творчество придает свежесть, оригинальность и значимость всему, чем занимается, о чем думает и что чувствует человек.

Профессиональной деятельностью человек занимается с целью создания общественно полезного продукта, но, выполняя ее, он стремится проявить творческую деятельность [5, с. 500].

Человек, реализующий свой творческий потенциал, одновременно его и приумножает, а ограничение проявлений творческой активности ведет к обеднению личности, к более жесткой ее привязанности к сложившимся стандартам, к ограничениям, наложенным усвоенными знаниями. Появляется творческое бессилие, препятствующее развитию творческой уникальности. Ведь если человек реализует в своей жизни меньше возможностей и ресурсов, чем ему дано в результате воспитания, образования, жизненного опыта, саморазвития и т. д., то его творческий потенциал в целом уменьшается, что может привести к психической деградации.

Занятия творчеством развивают творческие потенции. Люди нетворческих профессий могут развивать свои творческие потенции в таких формах творчества, как исполнительство, самодеятельность, разного рода увлечения и хобби и др. И очень важно, чтобы на предприятиях существовала такая возможность, позволяющая работникам реализовать свои способности. Часто она выражается в форме самодеятельности.

Согласно Л. М. Попову, самодеятельность – это деятельность человека, который по собственной инициативе производит какие-либо действия с объектами внешнего плана или с понятиями, представлениями, сложившимися у него ранее [6, с. 115].

Креативность людей нетворческих профессий проявляется в скромной форме, в виде хобби, увлечения. Его участники – люди всевозможных профессий: продавцы, бухгалтеры, экономисты, кладовщики, менеджеры и специалисты ряда других профессий.

Хобби, увлечения, самодеятельность – это все проявления творческой. Художественная деятельность во всех ее проявлениях, в том числе воспроизведении уже существующего произведения искусства (исполнительство, исполнение-интерпретация, самодеятельность, копирование, реконструкция по чертежам, модели, образцу, описанию и т. д.), в восприятии и художественной критике, со-творчество – это все является творчеством [7, с. 39].

Известно, что люди, умеющие «мыслить и творить», определяют престиж и благополучие не только предприятия, но и страны в целом. Поэтому в организациях должны создаваться условия для реализации творческого потенциала членов трудового коллектива и улучшения социально-психологического климата в целом. Руководители должны понимать, что помочь им в этом могут работники с высоким творческим потенциалом, психологически здоровые люди, способные к импровизации, с гибким мышлением.

Список использованной литературы

1. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
2. Абдзіраловіч, І. Адвечным шляхам. Дасьледзіны беларускага сьветагляду / І. Абдзіраловіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – 44 с.
3. Лук, А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 224 с.
5. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности : избр. психол. труды / В. С. Мерлин ; под ред. Е. А. Климова. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2009. – 544 с.
6. Попов, Л. М. Психология самодеятельного творчества студентов / Л. М. Попов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1990. – 240 с.
7. Никитин, А. А. Художественная одаренность / А. А. Никитин. – М. : Классика-XXI, 2010. – 176 с.

В. Ю. ВОРОНОВ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОСУЖДЕННЫХ

На данный момент в белорусском обществе наряду с экономическими, общественными, демографическими трудностями отмечается рост преступности, который 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 или к попытке создать очередную концепцию «процесса криминализации личности» в условиях свободы, или вовсе объяснить его с социолого-философских позиций.

Целью нашей работы стало изучение особенностей процессов изменения смысложизненных ориентаций структур личности осужденных с разными типами темперамента.

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 сложноорганизованной 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. Смысложизненные ориентации – это вектор, задающий направление, по которому личность движется в сторону нахождения смысла жизни как вершины человеческого бытия. Смысложизненная ориентация характеризует состояние направленности личности на достижение смысложизненных 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 смысложизненных 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, В. А. Николаев, В. М. Анисимков и др.); подготовка осужденных к освобождению (С. А. Ветошкин, А. С. Макаренко и др.).

Однако эти 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 ориентируется в целом 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, 2012; Л. А. Бобылева, 2013; О. Д. Гурина, 2014).

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 смысловозначимой сферы осужденных, в настоящее время находятся в стадии становления.

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. – 3-е изд., доп. – 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. – 1981. – № 2. – С. 46–56.

А. А. ГАЛИНОВСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗА «Я» У ЖЕНЩИН В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ И РОДОВ

В последние десятилетия в психологической науке актуальным является изучение проблемы отношения к собственной внешности, формирования и развития телесного «я» на разных этапах онтогенеза. Это связано в первую очередь с тем, что внешность, красота приобретают все большее значение, а тело, в свою очередь, является средством самовыражения, объектом внимания как женщин, так и мужчин, своего рода параметром

(критерием) оценки не только личностных, но и профессиональных качеств. С каждым годом увеличивается количество девушек и женщин, обращающихся к специалистам «индустрии красоты» с намерением поменять свою внешность, скорректировать фигуру, вес, черты лица. Все чаще у молодых девушек диагностируются нарушения пищевого поведения, женщины прибегают к пластическим операциям, используют различные практики трансформации тела (пирсинг, татуировки, шрамирование, растягивание кожи, вживление искусственных имплантов в различные части тела и др.). Озабоченность физической красотой, убежденность в необходимости физического совершенствования повышают тревожность молодой женщины, чувство несостоятельности, могут приводить к внутренним конфликтам и противоречиям. Особенно актуальной эта проблема становится в периоды беременности и родов, когда не только происходит трансформация фигуры и отдельных частей тела женщины, но и изменяется отношение к себе.

Цель данной статьи – охарактеризовать образ «я» у женщин в период беременности и родов.

Как указывает А. А. Налчаджян [1], образ тела является подструктурой я-концепции, включает в себя субъективное восприятие тела, внешности, служит базисом для развития я-концепции. Под образом телесного «я» Е. Т. Соколова понимает «сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела» [2, с. 22].

Преобразование образа тела является важным фактором становления материнской сферы на этапе беременности, когда меняется само тело, добавляются тактильные ощущения движения внутриутробного ребенка, меняется реакция окружающих женщину.

В современной психологической литературе имеется ряд исследований, посвященных изучению образа телесного «я» и его связи с особенностями протекания беременности и родов у женщин.

Е. Б. Айвазян [3] ввела понятие «внутренняя картина беременности» и определила его как комплекс ощущений, переживаний и представлений женщины, связанных с ее беременностью, на основе которого она строит свое поведение. Важной составляющей внутренней картины беременности является соматоперцепция, познавательная деятельность, направленная на телесные изменения, происходящие во время беременности. Автор рассматривает беременность как феномен нормального развития телесности, наделенный смыслом будущего материнства и соответствующими этому смыслу переживаниями.

Тревога и обеспокоенность прибавкой в весе во время беременности, изменениями параметров отдельных частей тела влияют на самосознание

беременной женщины, а также на ее отношение к плоду (Е. Hartley, Л. Р. Имайкина, А. Г. Продовикова) [4; 5]. Авторы утверждают, что чем меньше беременная женщина переживает из-за прибавки в весе, тем выше ее удовлетворенность параметрами тела, позитивная оценка собственной внешности и самооценка веса.

Как отмечают в своем исследовании Н. В. Разина, А. П. Панкова [6], у женщин, у которых беременность протекала с патологией, уровень принятия своего тела оказался существенно ниже, чем у женщин с нормой вынашивания беременности. Авторы предположили, что матери с патологией вынашивания беременности не получают удовольствия от своего тела, не умеют радоваться своему взрослому телу, оно доставляет женщине больше неприятностей, чем позитивных ощущений.

Как отмечает К. Н. Белогай [7], у женщин с положительным отношением к собственному телу реже наблюдается прерывание беременности, осложнения в период беременности и родов, шевеления ребенка и кормление вызывают положительные ощущения, болевые ощущения при родах менее интенсивны, и, наоборот, женщины с отрицательным отношением к телу чаще негативно переживают беременность, роды, у них чаще встречаются осложнения.

Негативное эмоциональное состояние, повышенная тревожность, неприятие самой беременности и будущей роли «родителя» в тяжелых случаях могут привести к привычному невынашиванию беременности (Е. И. Захарова, А. С. Чуваева) [8]. Зарубежные исследователи (А. С. Sweeney, R. Fingerhut) [9] говорят о том, что неудовлетворенность телом в третьем триместре беременности может служить предпосылкой формирования послеродовой депрессии. Также установлена связь между послеродовой неудовлетворенностью телом и весом и заниженной самооценкой матерей от родов до 9 месяцев после родов [10].

Таким образом, период беременности и родов характеризуется трансформацией образа телесного «я». Телесные ощущения и переживания, их принятие либо неприятие могут оказывать влияние на психологическое и соматическое состояние женщины во время беременности. От этого, в свою очередь, во многом зависят физиологическое течение беременности и родового акта, состояние плода и новорожденного. Нарушение эмоционального состояния женщины, связанное с неудовлетворенностью телом или отдельными его частями, может приводить к нарушениям процесса беременности.

Список использованной литературы

1. Налчаджян, А. А. Я-концепция / А. А. Налчаджян // Психология самосознания : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2000. – С. 270–332.

2. Соколова, Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
3. Айвазян, Е. Б. Развитие телесного и эмоционального опыта женщины в период беременности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Е. Б. Айвазян. – М., 2005. – 32 с.
4. Hartley, E. Psychosocial factors and excessive gestational weight gain: The effect of parity in an Australian cohort / E. Hartley, S. McPhie, M. Fuller-Tyszkiewicz // *Midwifery*. – 2016. – Vol. 32. – P. 30–37.
5. Имайкина, Л. Р. Особенности восприятия собственного тела у беременных женщин / Л. Р. Имайкина, А. Г. Продровикова // *Соц. и гуманитар. науки: теория и практика*. – 2019. – № 1 (3). – С. 696–710.
6. Разина, Н. В. Беременность и материнство (норма и патология вынашивания) / Н. В. Разина, А. П. Панкова // *Актуал. проблемы гуманитар. и естеств. наук*. – 2017. – № 5-2. – С. 103–109.
7. Белогай, К. Н. Эмпирическое исследование телесности женщины в связи с реализацией репродуктивной функции / К. Н. Белогай // *Вестн. Кемер. гос. ун-та*. – 2014. – Т. 1, № 1 (57). – С. 108–116.
8. Захарова, Е. И. Психологический компонент «привычного невынашивания беременности» / Е. И. Захарова, А. С. Чуваева // *Консультатив. психология и психотерапия*. – 2015. – № 1. – С. 104–115.
9. Sweeney, A. C. Examining relationships between body dissatisfaction, maladaptive perfectionism and postpartum depression symptoms / A. C. Sweeney, R. Fingerhut // *Journal of Obstetric, Gynecologic and Neonatal Nursing*. – 2013. – Vol. 42, iss. 5. – P. 551–561.
10. Predictors of mothers' postpartum body dissatisfaction / D. Gjerdingen [et al.] // *Women and Health*. – 2009. – Vol. 49, iss. 6-7. – P. 491–504.

К. А. ГАЛЬЯНОВА

Беларусь, Пинск, средняя школа № 14 г. Пинска

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тревожность – индивидуальная особенность человека, проявляющаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, в том числе в таких, которые к этому не предрасполагают. Повышенная тревожность, выходящая за рамки нормы, мешает учащимся адекватно оценивать свои возможности и способности, социализироваться и обучаться. Согласно классификации Л. С. Выготского, в младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности ребенка

является учебная деятельность. Исходя из этого, основное внимание в нашем исследовании было уделено уровню школьной тревожности.

С. Ставицкая отмечает, что тревога – эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности, связанной с ожиданием неудач именно в социальном взаимодействии и неблагоприятного развития событий. Тревога может носить как конструктивный (мобилизующая ситуативная тревожность), так и деструктивный (дезорганизирующая личностная тревожность) характер.

В период младшего школьного возраста за счет учебной деятельности свое развитие получает самооценка, у ребенка формируется новая позиция – позиция ученика. Самооценка – мнение о самом себе, ценность, которую индивид приписывает себе, своим отдельным качествам и поступкам, оценка своих возможностей и места среди других людей. Именно в этот период ребенок впитывает, накапливает знания о других и о самом себе.

Традиционно принято выделять три основных параметра самооценки: устойчивость, высоту и адекватность. Адекватная самооценка позволяет относиться к себе критически, признавать свои достоинства и недостатки в равной степени. Неадекватная самооценка свидетельствует о необъективной оценке человеком самого себя. Неадекватная самооценка может быть завышенной и заниженной. Устойчивость самооценки предполагает ее постоянство и (или) ситуативность во времени. По высоте самооценка может быть высокая, средняя или низкая.

Проблемы самооценки и тревожности являются одними из ключевых в вопросах изучения личности, поэтому важно изучить и исследовать их свойства и во взаимосвязи с другими сторонами личности, и друг с другом.

Опираясь на исследования А. М. Прихожан, в которых автор выявила, что для тревожных детей характерно снижение самооценки, было проведено исследование этих двух составляющих личности.

В исследовании приняли участие учащиеся 4-х классов ГУО «Средняя школа № 14 г. Пинска» в количестве 40 человек. Для того чтобы максимально уровнять выборку, количество мальчиков и девочек было одинаковым, возраст испытуемых – 10 лет. В качестве инструментария были выбраны следующие методики: методика диагностики школьной тревожности Филлипса; методика «Лесенка» В. Г. Щур.

Анализ результатов диагностики самооценки испытуемых показал, что 12 учащихся (30 %) имеют завышенную самооценку, 18 учащихся (45 %) – среднюю (адекватную) самооценку, 10 учащихся (25 %) – заниженную.

Уровень школьной тревожности выявил следующую картину: большая часть группы – 24 учащихся (60 %) – имеет повышенный уровень тревожности; у семи учащихся (21 %) – нормальный уровень школьной

тревожности; один учащийся (3 %) имеет высокий уровень тревожности; восемь учащихся (24 %) имеют низкий уровень тревожности.

Для установления взаимосвязи между самооценкой и уровнем тревожности школьников данные показатели сравнивались между собой. В результате сравнения выяснилось, что при низких значениях самооценки учащиеся имеют повышенный и высокий уровни тревожности, и, наоборот, нормальный и низкий уровни тревожности имеют учащиеся с высокими значениями самооценки.

Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод, что существует определенная взаимосвязь между самооценкой и уровнем тревожности: чем выше самооценка, тем ниже уровень тревожности и наоборот.

Необходимо более детальное изучение данной проблемы с целью разработки комплексных приемов формирования адекватной самооценки и снижения уровня тревожности младших школьников, что, безусловно, поможет успешной социализации личности.

С. В. ГОЛОВНЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В настоящее время количество стрессогенных ситуаций существенно увеличилось. Каждый человек буквально ежедневно и ежечасно подвергается реальному либо потенциальному психическому перенапряжению, моральному истощению, психоэмоциональной перегрузке. На возникновение данного явления оказывает влияние комплекс многочисленных факторов. К таковым относятся, в частности, увеличение ритма жизни, превалирование вследствие этого отрицательных эмоциональных переживаний, нехватка временных, финансовых и иных ресурсов, рост межличностных и внутриличностных конфликтов и др.

В связи с этим для специалистов особенно актуальным становится изучение того, каким образом человек справляется с жизненными трудностями, с экстремальными ситуациями и кризисными событиями. Иначе говоря, какие же стратегии используют люди, чтобы преодолеть эти проблемы и предотвратить возможные негативные последствия, влекущие за собой дезинтеграцию личности, эмоциональные нарушения и прочие отрицательные аспекты?

Чтобы выяснить, какие конкретно способы задействует личность в стрессовых или кризисных ситуациях, необходимо обратиться к понятию «копинг». Целесообразно отметить несколько подходов к его определению. Опираясь на анализ многочисленных зарубежных работ по рассмотрению

копинга, С. К. Нартова-Бочавер трактует его следующим образом: «копинг (совладание) – это индивидуальный способ взаимодействия человека с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями» [1, с. 21].

Р. Лазарус и С. Фолкман отмечают, что «копинг должен пониматься как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновения субъекта с внешним миром» [2, с. 186]. Также указанные авторы акцентируют внимание на двух важнейших функциях совладания:

- инструментальной, направленной на сущность самой проблемы;
- функции саморегуляции, служащей для снижения эмоционального напряжения и фрустрирующих переживаний [2, с. 202].

В традициях западной психологии, которая имеет более богатый опыт изучения стрессовых и кризисных ситуаций, довольно актуальным считается понятие «совладание». В последнее время этот термин становится общеупотребимым. Под совладанием понимается «внешняя и внутренняя активность личности по преодолению трудных обстоятельств и внутренней дезинтеграции» [3, с. 95].

Термину «совладание» соответствует английское понятие *coping* (копинг). Психологическое предназначение совладания заключается во внутренней борьбе за право оставаться субъектом своей собственной жизни таким образом, как это было бы до критической ситуации.

В настоящее время в литературе по проблеме исследования выделяют различные виды копинг-стратегий. Э. Хайм, например, рассматривает три сферы в рамках структуры психики, в которых реализуются копинг-стратегии: эмоциональную, когнитивную и поведенческую [4]. Наряду с этим все вышеперечисленные виды копинг-поведения дифференцируются по степени присущих им адаптивных ресурсов на адаптивные, частично (относительно) адаптивные и неадаптивные.

Согласно данной классификации, к адаптивным стратегиям эмоционального копинга относятся оптимизм и протест, к частично адаптивным – пассивная кооперация и эмоциональная разрядка, к неадаптивным – агрессивность, подавление эмоций, самообвинение, покорность. В свою очередь, адаптивными стратегиями когнитивного копинга являются установка на собственную ценность и сохранение самообладания, проблемный анализ; частично адаптивными – придача смысла и религиозность, относительность; неадаптивными – игнорирование, смирение, растерянность, диссимуляция. Поведенческий копинг имеет такие адаптивные формы, как оптимизм и сотрудничество; частично адаптивные – отвлечение и конструктивная активность, компенсация; неадаптивные – отступление и активное игнорирование [4].

Д. Брайт выделяет три основные группы копинг-стратегий: разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание. Стратегия по разрешению проблемы присуща высоко развитой личности, которая активизирует зрелые ресурсы и применяет адекватные ситуации действия. Поиск социальной поддержки ориентирован на ресурсы извне (чаще всего ими выступают другие люди). Избегание заключается в игнорировании трудных жизненных ситуаций [5].

Р. Лазарус и С. Фолкман разработали опросник (копинг-тест), который отражает восемь базисных копинг-стратегий и состоит из 50 утверждений, каждое из которых описывает соответствующий способ поведения личности в определенной ситуации. Данная методика является первым стандартизированным опросником в области копинга. Перечислим основные копинг-стратегии, выделенные авторами: конфронтация, дистанцирование, бегство-избегание, самоконтроль, положительная переоценка, поиск социальной поддержки, принятие ответственности и планирование решения проблемы. При этом первые пять из них могут быть условно отнесены к деструктивным видам копинга, а последние три, соответственно, – к конструктивным.

В. М. Ялтонский, в свою очередь, дополняет систему копинг-стратегий такими способами, как дистанцирование, которое предполагает отстранение от тревожащих субъекта ситуаций, а также особенности социально поддерживающего поведения (направленные на поиск и восприятие социальной поддержки, ее оказание) [6].

Итак, нами были проанализированы различные виды копинг-стратегий, выделяемых следующими авторами: Э. Хаймом, Д. Брайтом, Е. Ильиным, Р. Лазарусом и С. Фолкман, В. Ялтонским. Наиболее содержательной и интересной, а также теоретически и практически обоснованной является, на наш взгляд, классификация копинг-стратегий Ричарда Лазаруса и Сьюзен Фолкман. Однако в процессе тщательного анализа можно сделать вывод, что современный методологический аппарат в пределах данной проблематики по-прежнему недостаточно обогащен. Это происходит ввиду различных факторов, а также потому, что многие авторы рассматривают копинг-стратегии под специфичным углом зрения и не имеется единого подхода к определению этого понятия.

Список использованной литературы

1. Нартова-Бочавер, С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 20–30.
2. Лазарус, Р. С. Эмоции: познавательно-феноменологический анализ / Р. С. Лазарус, А. Д. Каннер, С. Фолкман // Эмоции. Теория, исследования и опыт. – 1980. – Т. 1. – С. 185–217.

3. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.

4. Змановская, Е. В. Психологические механизмы отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская // Девиантология (психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – С. 51–81.

5. Брайт, Д. Преодоление стресса / Д. Брайт, Ф. Джонс // Стресс. Теории, исследования, мифы. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – С. 179–209.

6. Тышкова, М. Исследование устойчивости детей и подростков в трудных ситуациях / М. Тышкова // Вопр. психологии. – 1987. – № 1. – С. 27–34.

Н. Н. ГОНЧАРУК

Украина, Каменец-Подольский, КПНУ имени Ивана Огиенко

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

В психологической работе с детьми и подростками игра имеет ряд значительных преимуществ. Во-первых, она является ведущим видом деятельности в детском возрасте и выступает важной частью проведения досуга в подростковом. Игра позволяет имитировать формы поведения, которые невозможно обеспечить в реальной жизни ребенка (профессиональные, управленческие и др.). Игра является переходным этапом от практических действий к вербальным, поскольку, с одной стороны, предполагает практическое взаимодействие с предметами (игрушками), а с другой – общение со сверстниками, являющимися партнерами в общей игре. Она является естественной для ребенка формой преодоления психологических проблем, поскольку дает возможность отреагирования имеющихся трудностей. Это обуславливает необходимость широкого использования игры для формирования навыков межличностной коммуникации детей и подростков.

В работе с детьми используются разные направления игровой терапии. Наиболее распространенными являются детский психоанализ (А. Фрейд), игровая терапия отреагирования (Д. Леви), недирективная игровая терапия (В. Экслейн) [1].

Детский психоанализ (основатель А. Фрейд) направлен на изучение бессознательных паттернов поведения средствами игры. В этом контексте игра выступает не целью терапии, а методом исследования поведения и средством коррекции нарушений в личностном развитии. Важными

процедурами психологической терапии и коррекции межличностной коммуникации является анализ сопротивления и трансфера (переноса). Наиболее эффективным детский психоанализ оказывается в практике преодоления социальной тревожности и сопутствующей депрессивной патологии [2].

Игра выступает существенным способом самовыражения детей и подростков [3]. Детский психоанализ, используя игровую деятельность, помогает детям понять свои собственные чувства, способствует поиску эффективных коммуникативных стратегий и адаптации собственного потенциала к требованиям окружающей среды. По мере того, как дети взрослеют и двигаются к подростковому возрасту, терапия предполагает меньше игр и больше коммуникаций.

Исходным психологическим принципом является наблюдательная, рефлексивная позиция, которая в сочетании с пониманием бессознательных форм поведения позволяет наиболее полно изучить поведенческие паттерны детей.

Не менее важен психологический анализ специфики коммуникативного взаимодействия родителей и детей. Работа с родителями является необходимой частью анализа детей и подростков, поскольку позволяет выяснить стиль воспитательного воздействия в семье, ведущие стратегии детско-родительской коммуникации, психологическую атмосферу взаимных отношений, наличие скрытых конфликтов между родителями и детьми, пути разрешения соответствующих проблемных ситуаций. В этом контексте специалисты предпочитают работать с семьей в целом. Это ключевая позиция, поскольку позволяет проанализировать противоречия в семейной коммуникации. Они, с одной стороны, появляются из-за того, что ребенок в силу разных причин не овладевает навыками правильной коммуникации в своей семье, а с другой – приводят к тому, что он прибегает к девиантным формам коммуникации, в которых выражает протест против существующей семейной коммуникативной стратегии поведения.

Анализ семейной коммуникации в пределах психоаналитического подхода позволяет осознать болезненные точки семейного общения и сформировать взаимно эффективную тактику коммуникативных отношений в семье. В дальнейшем такая тактика позволит переносить эффективные коммуникации в культурную и социальную среду вне семьи.

Итак, использование *детского психоанализа* в формировании коммуникативных навыков позволяет:

- осуществить анализ бессознательных паттернов коммуникативного поведения средствами игры;
- проанализировать деструктивные психологические защитные механизмы, блокирующие коммуникативное взаимодействие;
- осознать детям собственные чувства;

- определить свои эффективные коммуникативные стратегии;
- найти критические факторы семейного общения и изучить причины скрытых конфликтов между детьми и родителями;
- выяснить ведущие стратегии детско-родительской коммуникации;
- сформировать взаимно эффективную тактику коммуникативных отношений в семье.

Не менее значимой для формирования навыков межличностной коммуникации является игровая терапия отреагирования (основатель Д. Леви), заключающаяся в структурированной психологической работе с детьми, пережившими психологическую травму. В психологии описываются основные способы отреагирования, которые помогают освободиться от фрустрирующего воздействия: а) прямые (например, высвобождение агрессии из-за бросания предметов, избивания боксерской груши); б) инфантильные (сосание детской бутылочки); в) освобождение чувств в стандартизированной ситуации; г) воспроизводство в игровых действиях стрессового опыта [4].

Игровая терапия отреагирования начинается с противостояния предметам и ситуациям, вызывающим беспокойство. Сначала работают с более легкими тревожными симптомами и обыгрывают их в игровых ситуациях. Для этого подбирают игрушки, похожие на предмет страха, которые позволяют ребенку символично рассчитаться в игре со своим страхом. После первых попыток удается снизить ситуативную тревожность: ребенок замечает, что его тревога уже не вызывает такого напряжения и не длится так долго. Затем осуществляется постепенный переход к более сложному воздействию.

Следовательно, использование *игровой терапии отреагирования* в формировании навыков коммуникативного взаимодействия позволяет:

- снизить психологическую тревогу в ситуациях коммуникативного взаимодействия;
- отыскать действенные способы высвобождения негативных чувств;
- отреагировать негативные эмоции, препятствующие общению;
- найти и очертить пути преодоления фрустрирующей ситуации;
- взять коммуникативную ситуацию под личный контроль;
- сформировать положительное мировосприятие.

Широкое отражение в формировании и коррекции коммуникативного поведения нашла игровая недирективная психотерапия, отображенная во взглядах В. Экслейн [5]. В своих трудах она использовала принципы недирективной терапии К. Роджерса и расширила его первоначальные концепции, применив принципы игровой терапии (стремление ребенка к росту и самоактуализации, способность к управлению собственным развитием) в игровой работе. Автор сосредоточилась на построении отношений с ребенком как средства для создания безопасной среды, в которой изменения можно было бы исследовать в его собственном темпе.

Цель ее игровой терапии – самопознание и самоуправление. Ребенок получает возможность играть так, как ему вздумается или ничего не делать. В. Экслайн предоставила детям право свободно играть со всеми предметами и игрушками в игровой комнате и сосредоточилась на отражении их чувств, мыслей и поведения. Благодаря этому ребенок сможет распознать эти чувства и справиться с ними. В рамках недирективной игровой терапии возникло несколько направлений: индивидуальная, родительская, семейная терапия и групповая игровая терапия [5].

Наиболее важными принципами, применяемыми для работы по формированию коммуникативного поведения в рамках *недирективной игровой терапии*, определены:

- апелляция к самопознанию, самоактуализации и самоуправлению коммуникативным поведением;
- гуманное отношение к другим в процессе игровой терапии;
- социальная ответственность за последствия собственных поступков и вербальных форм реагирования;
- сопротивление отражению чувств и мыслей в коммуникативном взаимодействии.

Следовательно, игровая психотерапия является значимым средством формирования навыков межличностной коммуникации у детей и подростков. Ее использование позволяет проанализировать бессознательные паттерны коммуникативного поведения (детский психоанализ), снизить психологическую тревогу в ситуациях коммуникативного взаимодействия (игровая терапия отреагирования), повысить социальную ответственность (недирективная игровая психотерапия). Это позволяет сформировать взаимно эффективную стратегию коммуникативных отношений, которая может широко применяться в кругу сверстников, семье, в общении с окружающими.

Список использованной литературы

1. Лэндрет, Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г. Л. Лэндрет. – М. : Междунар. пед. акад., 1994. – 368 с.
2. Short-term psychoanalytic pediatric therapy for anxious children: a pilot study / T. Göttken [et al.] // *Psychotherapy (Chic)*. – 2014. – Vol. 51. – P. 148–158.
3. Midgley, N. Psychodynamic Psychotherapy for Children and Adolescents: A Critical Review of the Evidence Base / N. Midgley, E. Kennedy // *Journal of Child Psychotherapy*. – 2011. – Vol. 37, № 3. – P. 1–29.
4. Кэдьусон, Х. Практикум по игровой психотерапии / Х. Кэдьусон, Ч. Шеффер. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
5. Экслайн, В. Игровая терапия / В. Экслайн. – М. : Апрель-Пресс, 2007. – 472 с.

Н. Е. ГОЦУЛЯК, Н. С. СЛАВИНА, М. П. АПОНЮК

Украина, Каменец-Подольский, КПНУ имени Ивана Огиенко

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Актуальной проблемой современной психолого-педагогической науки является поиск новых путей организации учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях: они направляют свой вектор на гуманизацию образования для обеспечения оптимальных условий для духовного роста личности, полноценной реализации психофизических возможностей, сохранения и укрепления здоровья. Именно поэтому одной из главных задач образования на всех уровнях должно стать создание благоприятных условий для сохранения и укрепления психологического здоровья участников учебного процесса, формирования у них отношения к здоровью как к главной человеческой ценности.

Анализ научно-педагогической литературы свидетельствует, что с целью формирования потребности в здоровом образе жизни следует эффективно использовать средства физической культуры и спорта. Формировать потребности в здоровом образе жизни средствами физической культуры можно только при условии активного участия личности в спортивной деятельности, что вызывает положительные эмоциональные переживания [1].

Вопрос о психологическом здоровье личности интересовал ученых начиная с XX в. Постоянные природные катаклизмы, урбанизация и отрыв людей от природной окружающей среды, смена социальных норм и политическая нестабильность и другие факторы приводили ко все большей актуальности вопроса о психологическом здоровье. Большое внимание ему уделил академик В. М. Бехтерев, формулируя тему «психологическое здоровье» еще в самом начале своей деятельности. Также большой вклад в рассмотрение этого вопроса внесли Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, У. Кэннон, Г. Селье и Д. Майерс.

Современное поколение студентов живет в постоянно изменяющемся обществе, в котором в силу социально-политических, социально-экономических, гражданско-правовых преобразований повысился уровень требований к духовно-личностной сфере будущего специалиста с высшим образованием как психологически здоровой и самоактуализирующейся личности [2].

Часто жизнь молодежи ассоциируется с весельем, досугом и отдыхом, но это только на первый взгляд она кажется легкой и беззаботной. При поступлении в высшее учебное учреждение молодежь начинает сталкиваться со многими стрессовыми ситуациями на своем пути. Нельзя

забывать, что с приходом в вуз у молодых людей формируется иной образ жизни, меняется привычное окружение (новый город, обстановка, коллектив). Не меньший стресс молодежь получает из-за изменений в учебном процессе. Все эти новые особенности: структура обучения, переезд в общежитие, недостаток денег, а также проблемы с жильем – воздействуют на психологическое здоровье студентов, заставляют находиться в ситуации неопределенности. Поэтому его необходимо укреплять, проявляя повышенное внимание к созданию благоприятного психологического климата.

Это можно сделать с использованием возможностей современной психологии, в которой апробированы технологии гармонизации взаимоотношений между человеком и средой и различных аспектов человеческого «я». Образование, являясь особой сферой, в которой совершается передача и воспроизводство не только знаний, умений, навыков и культурного опыта поколений, формирует характер мышления, миропонимания и мироощущения, духовные ценности нации, ее историческое и нравственное самосознание [3].

Студент, психологическое здоровье которого в норме, выделяется среди других. Он постоянно находится в движении, познает себя и окружающий его мир не только разумом, но и интуицией. Главными его качествами становятся жизнерадостность, целеустремленность, творчество, гармония в собственных чувствах, уверенность в себе и своих начинаниях, он просто стремится быть счастливым. Ресурсы его психики и индивидуальные психологические особенности занимают центральное место в изучении в психологии здоровья.

Если человек нездоров или его психологическое здоровье находится под угрозой (негативное самоощущение, низкий уровень рефлексии, отсутствие желания самосовершенствоваться, неумение выполнять социальные и семейные роли), то в настоящее время существует достаточный выбор средств помощи. К ним относятся психологические коррекции, психодиагностики, различного рода психологические тренинги. Данные виды помощи должны выступать в роли одного комплекса. И только такое воздействие на человека поможет прийти к положительным изменениям.

Для сохранения и укрепления своего психологического здоровья молодежь должна стараться вести здоровой образ жизни, поддерживать теплые отношения с людьми, которые ее окружают, научиться ставить перед собой выполнимые задачи и цели, находить пути их достижения, достойно справляться и переносить трудности, иметь жизнерадостный взгляд на все происходящие вокруг события.

В силу специфичности формирования здорового образа жизни специалисты рекомендуют для обучения так называемые интерактивные методы. Теория социальной учебы теоретически обосновывает особенности

методики активного обучения. Процесс обучения определенному практическому навыку должен воспроизводить естественный для человека процесс обучения: студенты сначала усваивают определенные нормы, а затем корректируют свое поведение в зависимости от последствий собственных действий и реакции на их поведение других людей. Поведение усиливается положительными или отрицательными последствиями, которые студенты непосредственно видят или чувствуют. Лучше запоминаются такие модели поведения, когда люди мысленно или в реальной практике используют смоделированные образцы поведения.

В заключение важно отметить, что умение и желание видеть прекрасное, быть отзывчивым крайне важно. Это приносит много положительных эмоций, а следовательно, создается благоприятная атмосфера для личностного развития студента.

Список использованной литературы

1. Дільман, В. М. Зміст діяльності щодо формування здорового способу життя. Передумови покращення здоров'я / В. М. Дільман. – Харків : Медицина, 2017. – 288 с.

2. Забелина, А. В. Самоактуализация личности студентов как условие психологического здоровья [Электронный ресурс] / А. В. Забелина // Концепт. – 2013. – № 9 (сентябрь). – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13175.htm>. – Дата доступа: 15.02.2020.

3. Забелина, А. В. Самоактуализация личности будущих учителей как условие поддержания психического здоровья школьников в системе инклюзивного образования / А. В. Забелина // Роль университетов и музеев в проведении гуманитарных научных исследований : материалы VI Международ. науч.-практ. конф. – Тула : Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Толстого, 2011. – С. 62–67.

Т. Д. ГРИЦЕВИЧ¹, О. Ю. ДЕМЕНЧУК²

¹Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

²Беларусь, Минск, РИВШ

НОРМАТИВНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Проблема психологической адаптации – одна из ключевых в современных психологических исследованиях. Уже на уровне определенных подчеркивается важность личности, ее ведущих структурных образований (потребностей, мотивов, целей, отношений к социальным ролям

и статусу, я-концепции) для развития и конечной успешной адаптированности. Адаптация первоклассника – это процесс перестройки познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер жизни ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению [1, с. 37]. В трудах Д. Ю. Соловьевой она понимается как «процесс приспособления ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности» [8, с. 29]. Однако адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию.

Адаптация к школе – это трудоемкий процесс. Школа для ребенка 6–7 лет ставит ряд сложных, на первый взгляд, задач, которые требуют значительной концентрации его сил и внимания.

С точки зрения содержания процесса психологической адаптации выделяют следующую структуру: адаптация к деятельности, адаптация к новым социальным отношениям, адаптация к новым условиям познавательной деятельности [5, с. 292]. В целом процесс адаптации может продолжаться до года, однако самым тяжелым для любого ребенка считается первый месяц. Сам же процесс адаптации может вызвать различного рода проблемы, причем как социально-психологического, так и клинкопсихологического характера [6, с. 334].

В. В. Гагай рассматривает условия, при которых адаптация первоклассника будет успешной. К ним относятся: физиологическая, когнитивная и социальная зрелость (его развитие должно соответствовать возрастной норме); эмоционально-волевая регуляция; готовность к выполнению режимных требований; учебная мотивация [4, с. 57]. Исходя из этого, она выделяет три компонента, которые являются составляющими психологической адаптации первоклассников: когнитивный, мотивационный, социальный.

Когнитивный компонент школьной адаптации предполагает, что ребенок понимает, что он уже школьник, что требования к нему изменились. Показателем успешной адаптации на когнитивном уровне является осознание ребенком своих прав и обязанностей как школьника и наличие адекватных представлений о том, для чего нужна школа. Соответственно, проявлением дезадаптации выступают неспособность к предметной стороне учебной деятельности («Я не могу освоить предмет, потому что он мне не нравится, я не понимаю, зачем он мне нужен» и т. д.) и несовпадение по темпу учебной деятельности ученика и учителя или программы обучения; неуспешность в обучении по программам, соответствующим способностям ребенка, включая такие формальные признаки, как хроническая неуспеваемость, второгодничество, и качественные признаки в виде недостаточности общеобразовательных сведений без системных знаний и учебных навыков.

Мотивационный компонент адаптации первоклассника включает в себя мотивацию первоклассника к учебной деятельности и роли школьника в целом. Хорошим показателем считается адекватная самооценка и высокий уровень мотивации – «Я хороший и я могу многого добиться, я хочу получать знания». Формами дезадаптации будут:

- неспособность управлять своим поведением («Я делаю, что хочу, мне ничего не надо, я пришел в школу поиграть»);
- школьные фобии («Я боюсь выйти к доске, потому что я боюсь неверно ответить»).

Социальный компонент адаптации включает в себя взаимодействие ученика со сверстниками и взрослыми. Формами дезадаптации будет стремление к одиночеству, боязнь проявлять активность в общении со сверстниками, страх перед учителями. «Я не хочу общаться с другими, потому что это пугает меня». Критерием успешной адаптации будет являться то, появятся ли у первоклассника свои первые серьезные обязанности перед коллективом класса, займет ли он свое место в этом коллективе, будет ли ученик чувствовать ответственность за свой класс и ассоциировать себя как часть этого коллектива.

В конце первого полугодия психологи исследуют уровень психологической адаптации каждого школьника, учитывая все компоненты, определяют наличие проблем в адаптации. Для детей с низким уровнем адаптации психолог выявляет причины дезадаптации и организует специальные занятия. При исследовании уровня адаптации первоклассника психолог определяет сформированность компонентов по следующим критериям: самооценка, эмоциональная комфортность (отсутствие тревожности), школьная мотивация.

Нами было проведено исследование на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 83 имени Г. К. Жукова г. Минска». Выборку для исследований составили 55 первоклассников, из них 23 девочки и 32 мальчика. Возраст испытуемых – 6–7 лет.

Целью данного исследования являлось проведение анализа уровней психологической адаптированности первоклассников к школьной среде на основе анализа сформированности компонентов адаптации первоклассников. Для исследования были выбраны следующие методы исследования: анкетирование «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (В. И. Чирков, О. Л. Соколова, О. В. Сорокина) для педагогов, методика «Тест школьной зрелости» Керна – Йерасека, проективная методика «Что мне нравится в школе» Н. Г. Лускановой, методика изучения социально-психологической адаптации ребенка в школе Э. М. Александровской (экспертная оценка учителя).

Результаты исследования показали, что у 64 % первоклассников выявлено нарушение мотивационного компонента адаптации, т. е. они имеют низкую школьную мотивацию при положительном отношении к школе либо отсутствие школьной мотивации и преобладание других, чаще всего игровых, мотивов. Нарушение социального компонента адаптации обнаружено у гораздо меньшего количества – у 42 % учащихся. Общее число дезадаптированных первоклассников составляет 55 %.

Подводя итог, необходимо отметить неотъемлемую связь между нормативно протекающей адаптацией и психологическим здоровьем первоклассников. В целях эффективного психологического сопровождения их адаптации в учреждении общего среднего образования могут быть созданы специальные проекты, в которых будут учтены нарушения компонентов адаптации и условия эффективного преодоления данных нарушений.

Список использованной литературы

1. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. – М. : ЭКСМО, 2009. – 464 с.
2. Гагай, В. В. Механизм совладания с трудными ситуациями и адаптация первоклассников к школе / В. В. Гагай, К. Ю. Гринева // Науч. результат. Сер.: Педагогика и психология образования / Белгород. гос. нац. исслед. ун-т. – 2014. – Т. 1, № 1. – С. 50–58.
3. Галюк, Д. А. Сопровождение адаптации первоклассников / Д. А. Галюк // Молодой ученый. – 2016. – № 17. – С. 291–293.
4. Заика, Д. А. Адаптация первоклассников к школе / Д. А. Заика // Молодой ученый. – 2014. – № 12. – С. 333–335.
5. Соловьева, Д. Ю. Факторы адаптации первоклассников в школе / Д. Ю. Соловьева // Вопр. психологии. – 2012. – № 4. – С. 23–31.

А. В. ГУДЫМА, У. В. ГУДЫМА

Украина, Каменец-Подольский, КПНУ имени Ивана Огиенко

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Из-за распространения вируса Covid-19 учебный процесс в Украине периодически осуществляется дистанционно. Дистанционное обучение не является калькой офлайн-формы обучения и требует новой структуры организации процесса, поскольку внимание и усталость на компьютере «работают» иначе. Одним из факторов, влияющих на успешность

усвоения учебного материала, является внимание. Это особая форма психической деятельности, выражающаяся в направленности и сосредоточенности сознания на значимых для личности предметах, явлениях окружающей действительности или на собственных переживаниях. Именно поэтому внимание можно рассматривать как основу успешной познавательной деятельности (М. К. Акимова, В. Т. Козлова, 1992).

В настоящей работе исследуются особенности устойчивости, концентрации, объема, распределения, переключения, колебания внимания во время онлайн-дистанционного обучения в заведениях высшего образования. Для исследования использовались анкетирование, беседа, наблюдение, модифицированная методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. В рамках исследования было проведено 80 учебных онлайн-занятий, в которых приняли участие 163 соискателя высшего образования.

При сравнении уровня произвольного внимания во время дистанционного обучения и обучения офлайн 74,8 % студентов отметили рост уровня произвольного внимания во время дистанционного обучения, 10,4 % – без изменений, 14,7 % – уменьшение. Использование средств дистанционного обучения способствуют динамичности, интенсивной перемене деятельности, регулированию прерывности раздражителя, использованию разнообразных форм общения студентов с преподавателем. Получение учебного материала на лекциях обеспечивается посредством видео- и аудиосвязи, презентаций, демонстрации обучающих видео, текстовой информации. Сочетание нескольких форм изложения материала в пределах одного занятия, по мнению студентов, способствует устойчивости произвольного внимания. Вместе с тем 75,8 % студентов 1–3 семестров обучения отметили, что быстрая перемена разных видов работы влечет за собой нарушение произвольного внимания и уменьшение его концентрации. Оптимально на протяжении лекции эти студенты воспринимают три вида деятельности, причем периоды использования каждого из них должны быть достаточно продолжительными. Они отмечают, что динамическое изложение материала с переменной деятельности им нравится, однако поэтапный уровень приспособления достаточно длительный, поскольку им еще трудно распределять внимание, что вызвано особенностями организации учебного процесса в учреждениях высшего образования. Кроме того, требуется овладение более сложным и объемным учебным материалом. 95 % студентов старших курсов легко приспосабливаются к изменениям деятельности, разным ее видам и сочетанию разных форм.

Устойчивость и производительность произвольного внимания во время учебных занятий в дистанционном режиме по сравнению с обучением офлайн, по мнению студентов, значительно уменьшаются. Среди

основных факторов, которые приводят к снижению произвольного внимания во время дистанционного занятия, студенты выделяют мотивационный и эмоционально-волевой.

По результатам проведенного исследования мотивационной сферы студента во время дистанционного обучения, среди респондентов 6,7 % имеет высокий уровень мотивации к успеху, 21,5 % – умеренно высокий, 44,2 % – средний уровень мотивации к успеху, 27,6 % выявило низкий уровень мотивации к успеху. Происходит понижение мотивационного фактора, которое больше наблюдается у студентов 3–4 курсов. 75,3 % соискателей высшего образования старших курсов отметили уменьшение мотивации оценкой: внешний фактор, такой как наказание оценкой за несвоевременно или некачественно выполненную работу, оказывает значительно меньшее влияние при взаимодействии студента с преподавателем в дистанционном режиме.

Основным стимулом учебной деятельности остается эмоциональная составляющая и сформированное студентом личное видение значимости знаний в профессиональной деятельности. Проблема выборочного подхода к учебным дисциплинам и направленности познавательных процессов еще больше обостряется во время дистанционного обучения. 63,2 % студентов отметили, что позволяют себе не совсем ответственно относиться к изучению учебных дисциплин, которые, по их мнению, не являются весомыми для будущей профессии. Этому способствует достижение успеха без затраты значительных усилий (свободный доступ к учебной информации в любой момент, списывание, что значительно уменьшает уровень внимания студентов на соответствующих учебных занятиях).

Вместе с тем 92 % студентов отмечают положительное влияние на устойчивость внимания контроля с использованием информационно-коммуникационных технологий обучения, четко установленных норм и правил, коротких временных сроков сдачи домашнего задания, дедлайнов, проведения ограниченных во времени тестирований, возможности получить дополнительные баллы при выполнении творческих заданий, своевременном выполнении учебных и контрольных задач, а также за активное участие в лекционных, практических и семинарских занятиях.

Среди причин нарушения эмоционально-волевого фактора внимания студенты отмечают недостаточный уровень саморегуляции и самоорганизации в домашних условиях обучения, влияние внешних раздражителей. Респонденты отмечают, что обучение в аудитории требует детального планирования и структурирования времени, рациональной организации учебной деятельности. Среди факторов, влияющих на формирование навыков и умений самоорганизации, соискатели высшего образования выделяют непосредственную коммуникацию с преподавателем, формы контроля, четкую организацию образовательного процесса.

По мнению 63,8 % студентов, уровень саморегуляции и самоорганизации во время дистанционного обучения значительно уменьшается за счет влияния внешних факторов. Организацию учебной среды усложняют специфические (домашние) условия обучения, присутствие посторонних лиц на занятиях (родственников, друзей), что способствует замедлению темпа и систематичности работы с учебным материалом, легкому отвлечению. Вместе с тем если при оценке уровня своей самоорганизации по шкале от 1 до 100 после двух недель дистанционного обучения средний показатель составил 52, то после двух месяцев – 67, что свидетельствует об адаптации к новым условиям обучения, способствующей росту дисциплинированности и работоспособности, активизации умственной деятельности.

Синхронная работа преподавателя и студентов во время видеосвязи является важным инструментом, влияющим на уровень активации внимания студентов. В первую очередь связь должна быть обратной: камеры и звук должны быть включены для обеспечения эффективного сотрудничества. Именно в таких условиях возможен оптимальный диалог между участниками видеовстречи. Студенты отмечают, что им комфортнее работать, не включая камеры, поскольку уменьшается контроль преподавателя над их трудовой дисциплиной, появляется возможность отвлекаться на различные внешние раздражители, однако 89 % студентов в этой ситуации отмечают снижение концентрации внимания и объема усвоенного материала.

Следовательно, приоритетными задачами при организации дистанционного обучения являются: обустройство рабочего места; четкое определение правил проведения учебных занятий, их оценивания и контроля; дозированное использование разных способов представления информации и знаний; активизация интересов студентов для усиления мотивации.

Е. А. ГУЗЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ СОБСТВЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одной из важных задач современной практики образования в высшей школе является обеспечение психологической безопасности студента как субъекта образовательного процесса. Психологическая безопасность традиционно рассматривается в двух аспектах – как психологическая безопасность среды и как психологическая безопасность личности. Последняя выражается в умении личности сохранять свою устойчивость

в социальной среде, сопротивляться внешним и внутренним разрушительным воздействиям и проявляется в гибкости поведения субъекта в меняющихся условиях социальной среды, возможности быстро перестраиваться в зависимости от ситуации. Эта безопасность обеспечивается способностью личности строить в своем сознании адекватную модель внешних условий, соотносить их с собственными ожиданиями, возможностями и потребностями и вырабатывать адекватную ориентировочную основу для своих дальнейших действий.

Психологическая безопасность студента как субъекта образовательного процесса деятельности будет выражаться в способности принять на себя социальную роль студента и осуществлять саморегуляцию всех структурных компонентов учебно-профессиональной деятельности.

Конституирующим компонентом учебной деятельности является ее мотивация. Мотивация – сложное многоуровневое образование, регулирующее всю жизнедеятельность человека. Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими.

Важно отметить, что именно благодаря осознанному отношению к предметному содержанию и операционально-технической стороне будущей профессиональной деятельности у студентов не только развиваются разные по содержанию мотивы, но и появляются осознаваемые мотивы как учебной, так и будущей профессиональной деятельности. У каждого обучающегося складывается индивидуальная иерархизированная система мотивов. В ней могут доминировать разные по предметному содержанию мотивы. Для эффективности будущей профессиональной деятельности важно, чтобы в структуре учебной мотивации доминирующими являлись мотивы, адекватные избранной профессии.

Одним из базовых параметров выделения различных типов мотивации является доминирование мотивации достижения успеха или боязни неудачи. В этой мотивации отражается уровень притязаний личности.

Доминирование мотивации успеха выражается в активности и инициативности субъекта деятельности в преодолении препятствий на пути к достижению поставленной цели. Доминирование мотивации боязни неудачи блокирует проявление инициативы и толкает к избеганию постановки сложных целей, сопряженных с большими трудностями при их достижении, что выражается в когнитивных искажениях при оценке ситуации достижения цели: преувеличиваются трудности, занижается самооценка собственной компетентности и уровень притязаний. При осуществлении учебной деятельности в уровне притязаний, как в уровне сложности целей, которые ставит перед собой субъект, выражается его реальное,

а не декларируемое отношении к учебной задаче. Следовательно, доминирование в структуре мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов мотивов избегания неудачи можно рассматривать как внутреннюю угрозу психологической безопасности студента.

Целью эмпирического исследования было определение доминирования у студентов мотивации успеха или боязни неудачи. Для выявления доминирования у студентов мотивации успеха или боязни неудачи была использована методика «Диагностика мотивации успеха и боязни неудачи» (А. А. Реан). Выборку исследования составили 75 студентов УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» в возрасте от 18 до 25 лет.

Проанализируем результаты изучения у студентов доминирования мотивации достижения успеха или боязни неудачи. По результатам методики «Диагностика мотивации успеха и боязни неудачи» получены следующие данные. Студенты исследуемой выборки распределились на две группы. Первая группа – студенты с доминированием мотивации успеха. В нее вошли 59 % респондентов исследуемой выборки. Они характеризуются стремлением двигаться вперед, добиваться своих целей и не останавливаться на достигнутом. Обладают высокой активностью и инициативностью.

Вторую группу образовали студенты с доминированием мотивации боязни неудачи. В эту группу вошел 41 % респондентов исследуемой выборки. Студенты с такой мотивацией характеризуются низким уровнем инициативности. Они могут ставить неоправданно завышенные цели и плохо оценивают свои возможности. Также эти студенты могут быть склонны к выбору только легких заданий, которые требуют минимального приложения усилий.

Для части студентов высшей школы характерно в структуре их мотивации учебно-профессиональной деятельности доминирование мотивации избегания неудачи. Студенты с такой мотивацией характеризуются низким уровнем инициативности. Они могут ставить неоправданно завышенные цели и плохо оценивают свои возможности. Также эти студенты могут быть склонны к выбору только легких заданий, которые требуют минимального приложения усилий. Все это является предпосылкой снижения психологической безопасности личности, так как нарушается способность личности студента строить адекватную модель внешних условий, правильно соотносить их с собственными ожиданиями, возможностями и потребностями и вырабатывать адекватную ориентировочную основу для своих дальнейших действий.

Для обеспечения психологической безопасности студентов высшей школы в процессе организации ими собственной учебной деятельности можно предложить следующие рекомендации.

Для студентов с доминированием мотивации избегания неудачи с целью повышения уровня психологической безопасности в процессе организации собственной учебно-профессиональной деятельности необходимо создавать условия для осознания ими содержания иерархии собственных мотивов, побуждающих и направляющих их учебно-профессиональную деятельность. Необходимо создавать условия для рефлексии студентами собственных способностей и возможностей как ресурсов, повышающих продуктивность учебной деятельности. Для стимуляции мотивации саморазвития и повышения самооценки важно побуждать к осознанному соотношению уровня собственных достижений в прошлом и настоящем, фиксируя внимание на успешном опыте преодоления возникших трудностей и решения учебно-профессиональных задач. Важно создать условия для осознания в позитивном ключе ближайших и отдаленных перспектив их профессиональной деятельности. Важно побуждать студентов осознавать доминирующую у них мотивацию и способы организации познавательной деятельности в ситуации конфликта результата их учебной деятельности с требованиями, предъявляемыми преподавателями, и ставить задачи по самовоспитанию, саморазвитию, самообразованию.

Для развития студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности необходимо поощрять инициативу студентов в учебной и научной деятельности. Студентам с доминированием мотивации избегания неудачи необходима помощь педагога в планировании, осмыслении места конкретной учебной задачи в контексте освоения будущей профессии.

А. В. ДАНИЛЕНКО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПОЭТИЧЕСКИЕ ЖАНРЫ И ФОРМЫ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Различные аспекты ценности поэзии, ее жанры, формы, функции и т. д. могут использоваться как эффективный материал в практике психологической и психотерапевтической помощи.

В настоящее время, исходя из личного и исторического опыта, мы можем выделить следующие аспекты использования поэзии: самовыражение через процесс создания стихов, чтение стихов про себя, публичное исполнение стихов, визуальное усиление эмоционального восприятия стихов – видеостихи, слушание и взаимное чтение стихов, сопровождение стихами ритмических движений – эвритмия, разбор особенностей смыслового понимания стихов и их эмоционального чувствования и др. В период

пандемии и экзистенциального кризиса отмечается усиление интереса людей к поэзии, поэтическое творчество все чаще используется в качестве спонтанной аутотерапии и индивидуальной либо групповой (и даже массовой) терапии поэзией, как «экзотический», по выражению Г. Айзенка (1994), или пока новый для нас вид психотерапии.

В более ранних своих публикациях [1–4] по проблеме поэзиотерапии мы более подробно рассматривали историю развития этого направления, интересные психологические, культурологические и другие исследования, касающиеся интересующих нас аспектов и функций поэзии в контексте ее терапевтического значения. Так, Томас Элиот, американско-английский поэт, драматург и литературный критик, представитель модернизма в поэзии, пишет: «У поэзии может быть осознанная, четко ею для себя определенная *общественная задача*. Эта задача на более ранних этапах ее развития нередко выступает с полной ясностью. Например, известны ранние руны и песни, многие из которых преследовали чисто практические цели *заклинания*: помогали отвести дурной глаз, *исцелить* какую-нибудь болезнь, изгнать злых духов» [5]. В религиозных обрядах поэзия стала использоваться очень рано и используется по сей день (пение псалмов).

Ранние эпические поэмы и саги, по мнению автора, скорее всего, были призваны *запечатлеть тогдашние понятия об истории* (а позднее воспринимались исключительно как *средство увеселения общества*).

Стиховая форма организации речи оказывала огромную помощь, когда требовалось что-то *запомнить*, и использовалась вплоть до появления письма.

В обществах более развитых, например в Древней Греции, общепризнанное *социальное назначение* поэзии тоже было очевидным. Так, греческая *драма* рождается из религиозных обрядов и остается *формализованной публичной церемонией*.

Как отмечает Элиот, некоторые из этих форм сохранились в современной поэзии. Так называемая «*дидактическая поэзия*» передает информацию, «*драматическая поэзия*» имеет назначение произвести непосредственное действие на большую группу людей, а ее специфические законы определяются тем, что она представляет собой также драматургию. «*Философская поэзия*» требует пространных исторических экскурсов и особого анализа и выполняет функции в зависимости от характера каждой философской категории, которой касается. То есть в зависимости от вида или жанра поэзии различаются и функции, а следовательно, и вариации ее использования в терапевтических целях.

«Дидактическая поэзия», характерная для римлян, в более поздние периоды вытесняется *прозаикой*, поскольку современному человеку не придет в голову писать стихами астрономические и космогонические

трактаты, предмет такой книги значительно усложнился и приобрел научный характер, а с другой стороны, его просто удобнее изложить прозой.

Кроме перечисленных выше функций, выделяют также следующие функции, которые можно отнести к числу общих социальных:

- *эстетическую (художественную, или собственно поэтическую)* – в поэзии большее значение часто имеет художественный образ, а информация является второстепенной, иногда содержание стихотворения нам не совсем понятно, но вызывает яркие эмоциональные переживания;

- *экспрессивную (эмотивную)* – выражение эмоций, отражение отношения к произведению, проблеме, прямое выражение чувств;

- *коммуникативную (референтивную)* – функция передачи какого-либо сообщения, ориентации на контекст сообщения, а по сути поэзия – неприкрытое общение душ, и если в процессе этого незримого общения (чтения, слушания) художественное слово у нас вызывает доверие, то непроизвольно открывается и наша душа;

- *метаязыковую* – поэтический язык – это метаязык, смысл, передаваемый через образы и формы, т. е. через определенный код, т. е. она выясняет, понятен ли смысл, а слова, как правило, имеют несколько смыслов;

- *апеллятивную (директивную)* – поэт пытается тем или иным образом воздействовать на адресата, вызвать его реакцию;

- *фатическую (контактоустанавливающую)* – посредством поэтического произведения можно устанавливать контакт с читателем.

Наряду с общими выделяются и специфические функции поэзии:

- *профетическая*, или функция пророчества, – древности характерно представление о поэзии как о пророческом искусстве (она могла не только заглянуть за завесу будущего, но и влиять на него);

- *игровая* – как запечатленная в слове форма все вновь повторяющейся игры. Эта функция раскрывается Хейзингом – поэзия выступает здесь в качестве игры (смысловой или звуковой), следовательно, трактовать ее следует игровыми терминами. Она имеет также разновидности:

- а) *игра как импровизация*. Эффекта здесь ищут главным образом в игре – варьировании песенных мелодий, а не в игре со значениями слов или языковыми созвучиями;

- б) еще одна разновидность напоминает *умственную игру*. Ей подобна японская поэтическая форма хайку;

- *чисто сакральная* – у многих народов древности искусство поэзии играло роль *священнодействия*. Цари и вожди боялись магической силы поэзии.

Взаимосвязь этих функций раскрывается мыслью Хейзинги: «Все, что является поэзией, вырастает в игре: в священной игре поклонения богам, в праздничной игре ухаживания, в боевой игре поединка с похваль-

бой, оскорблениями и насмешкой, в игре остроумия и находчивости» [6, с. 50–55].

Поэтическая форма всегда первоначальна, древнейшие священные, парадные, обрядовые тексты всегда создавались в поэтической форме. Обращение к высоким материям требовало соответствующей формы подачи. Кроме того, перед сказителями прошлого стояла необходимость в условиях без письменного общества хранить в памяти колоссальные объемы эпического материала, воспроизводящегося в точности. Аналогичные объемы прозаического характера запоминать практически невозможно. В связи с этим еще раз подчеркнем, что естественным является факт, что поэзия всегда предшествует литературной прозе. Все священные и торжественные тексты – гимны, притчи, трактаты – строятся метрически или строфически. Кроме того, поэтическая форма определяет свои особенные функции, которые, в свою очередь, можно использовать в практике организации психологической и психотерапевтической помощи.

Итак, мы снова пришли к выделению *терапевтической функции (функции исцеления)*, которая рождается из древней религиозной.

Резюмируем. 1. Существуют различные жанры и виды поэзии, каждый из которых может выполнять свои специфические функции и задачи. Поэзия у своих истоков выполняла обрядовую функцию (заклинания), которая сохраняет свое значение и сейчас. Из религиозных обрядов возникает исцеляющая, игровая и другие функции поэзии.

2. Можно выделить основные и специфические (витальная, социальная, литургическая, игровая, пророческая, чисто сакральная) функции поэзии, которые зависят от жанра и вида. Она также имеет важное психологическое и терапевтическое значение.

3. Поэзия, как мощный по своей силе воздействия на психическую сферу вид творчества, может и должна получить переоценку не только в кругах литераторов и любителей поэзии, но и среди специалистов в области психологии, психотерапии и помогающих профессий. Однако специфичность данного вида творчества существенно ограничивает возможности ее использования теми, кто сам не погружен в творческий процесс, а также требует особого подхода и глубинного понимания сущности вопроса.

Список использованной литературы

1. 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.

2. 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.

3. 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.

4. 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.

5. Элиот, Т. Социальное назначение поэзии [Электронный ресурс] / Т. Элиот. – Режим доступа: <http://noblit.ru/node/1277>. – Дата доступа: 17.02.2017.

6. Хейзинга, Йохан. Homo Ludens; Статьи по истории культуры / Йохан Хейзинга ; пер., сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестрова ; науч. коммент. Д. Э. Харитоновича. – М. : Прогресс-Традиция, 1997. – С. 50–55.

7. Юнг, К. Об отношении аналитической психологии к поэзии / К. Юнг, Э. Нойманн // Психоанализ и искусство. – М. : Ваклер : Рефл-бук, 1996. – 304 с.

Ю. П. ДАНЧУК, О. А. ЛОГВИНА

Украина, Каменец-Подольский, КПНУ имени Ивана Огиенко

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКИХ КАРТ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА

В работе с человеком, у которого есть психологические трудности, психолог может столкнуться с разными ситуациями. К их числу относятся сложности в описании клиентом тех чувств и переживаний, которые он испытывает в отношении имеющейся у него проблемы, затруднения в определении возможных вариантов ее решения и т. д.

Эффективным средством, которое практический психолог может использовать для выхода из таких ситуаций, являются метафорические карты. Они представляют собой набор картинок размером с игральную карту или открытку, которые могут содержать только изображение либо изображение со словом или фразой. При этом достаточно часто колода метафорических карт содержит два набора, один из которых с картинками,

а другой – с надписями. Введение таких карт в ход работы с клиентом предполагает размышление над метафорой, скрытой в изображении либо в изображении со словом или фразой. Как правило, для людей встреча с метафорой является интересной, она облегчает для них выражение собственных эмоций и подталкивает к активной работе (Н. В. Дмитриева, 2015). В связи с этим представляется важным изучение возможностей использования метафорических карт в работе практического психолога.

В настоящее время у психологов есть возможность использовать свыше 40 уникальных колод метафорических карт. С помощью метафорических карт психолог в ходе работы может создать обстановку, способствующую подлинно глубокому, искреннему общению людей, их самовыражению, раскрытию и рефлексии. Также к числу их достоинств относятся:

- возникновение у клиента чувства доверия и безопасности, поскольку он сам выбирает, насколько глубоко готов раскрыться в данный момент;
- создание общего контекста для психолога и клиента, общего метафорического языка при обсуждении той или иной ситуации из жизни клиента;
- возможность решения проблем на символическом уровне, возможность привлекать неосознаваемые ресурсы психики;
- развитие творческих способностей;
- легкость освоения методики психологом;
- отсутствие необходимости длительного обучения: с базовыми техниками можно разобраться по инструкции к любой колоде;
- гибкие правила использования, возможность разрабатывать новые авторские техники и адаптировать существующие техники под требования актуальной ситуации;
- привлекательность методики для клиента: яркие цветные картинки нравятся людям любого возраста и вызывают приятные эмоции (Мартынова, 2017).

Говоря о метафорических картах, выделяют следующие важные моменты в их использовании. Во-первых, практический психолог должен помнить о том, что карта – это дверь во внутреннее пространство человека, обеспечивающая быстрый контакт с его бессознательным. Метафоры, образы и ассоциации, возникающие в процессе работы с картами, позволяют с легкостью соприкоснуться с вытесненным материалом. Кроме того, поскольку само бессознательное проявляется в виде метафор, изображения на картах воспринимаются этой структурой психики как содержащие в себе некоторый символ. Каждый клиент видит в любом символе определенный, значимый только для него смысл, возникающий в результате интеграции сознательного (мысли, представления, идеи, воспоминания и пр.) и бессознательного материала. Следовательно, мотивы, ценности, потреб-

ности, диспозиции и конфликты человека могут проявляться в символическом варианте. В процессе интерпретации карт происходит трансформация языка, используемого в повседневной жизни, в особый символический язык – продукт символической логики (М. А. Мартынова, 2017).

Во-вторых, благодаря возникающим в ходе работы с метафорическими картами ассоциациям клиент может заново пережить некоторые события и истории своей жизни, в том числе и травматичные. Подобное повторное проживание является безопасным для клиента, так как работа с картами увлекает его и позволяет отключиться на время от тревожного материала, спроецировать на карты свое внутреннее состояние (М. А. Мартынова, 2017).

В-третьих, психолог при работе с клиентом должен выстраивать последовательность предъявления карт и сопровождающих их вопросов. Формулировка вопросов психологом при работе с клиентом с использованием метафорических карт должна быть корректной и точной, а обращенная к нему речь – понятной и совпадать с его речевой практикой.

Таким образом, метафорические карты представляют собой терапевтический инструмент, который психолог может использовать в своей работе. Они могут применяться в рамках проективной диагностики, коррекционной и консультативной практики, могут быть включены в содержание как индивидуальной, так и групповой формы работы.

Существует огромное количество приемов работы с использованием метафорических карт, при этом психолог, имеющий опыт их применения на практике, может придумывать собственные варианты. Включение карт в ход работы с клиентом позволяет психологу создать комфортную обстановку в рамках встречи, а также предложить безопасные упражнения для исследования проблемы клиента, даже такой, которая связана с травматическими событиями.

В. И. ДОМБРОВСКИЙ, Н. С. МИЛАШУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ

Отношение студентов к физической культуре и спорту – одна из актуальных социально-педагогических проблем. Среди множества задач, стоящих перед педагогами, одной из основных является формирование мотивационного отношения к физической культуре, установки на здоровый образ жизни, потребности в систематических занятиях спортом.

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

Мотивация – это побуждение к действию; психофизиологический процесс, который управляет поведением человека, способный задавать его направленность, организацию, активность и устойчивость; умение человека удовлетворять собственные потребности. Мотивация – это психическая адаптация личности. Она зависит от ряда психологических факторов. Можно сказать, что формирование мотивации – это огромный труд, путь, который человек должен пройти и осознать его. Чем значимее для субъекта какая-либо деятельность, тем лучше его результативность [1, с. 79].

Сохранение и укрепление здоровья студенчества позволит подготовить компетентных специалистов, готовых к продуктивной и продолжительной профессиональной деятельности.

Определение мотивационных приоритетов и интересов студентов к занятиям физическими упражнениями и спортом даст возможность сформировать потребность в систематических занятиях физическими упражнениями, определить эффективность построения процесса физической и психологической подготовки студентов.

Теория и практика физического воспитания выдвигают уровень информированности общества как один из важнейших факторов формирования здорового образа жизни. Предоставление информации – одна из стратегий его формирования. Ее эффективность напрямую связана с уровнем развития средств массовой информации, особенностями их функционирования в социуме. Пропаганда формирования здорового образа жизни – первостепенная задача не только образовательных, медицинских учреждений, но и СМИ, так как социализация подрастающего поколения в большей степени проходит через них. Задача журналистов – популяризация формирования здорового образа жизни.

Средства массовой информации в настоящее время оказывают огромное влияние на развитие всех сфер нашего общества. Главная особенность СМИ – это влияние на все общественные группы: профессиональные, национальные, этнические, социальные и т. д.

Следует отметить, что в настоящее время имеется огромное количество печатной и аудиовизуальной продукции, в которой тема здоровья

доминирующая. Среди них газеты, журналы, телевизионные передачи, радиопрограммы, веб-сайты, мобильные приложения и др. Особое внимание основам здорового образа жизни и популяризации спорта в Республике Беларусь уделяют печатные издания: журналы «Медицинский вестник», «Медицина», «Выхаванне і дадатковая адукацыя», «Диалог», «Мир спорта», «Спорт time», газеты «Физкультурник Белоруссии», «Спортивная панорама», а также телевизионные каналы «Беларусь 5», «Матч ТВ» и др. Однако именно научно-популярные медицинские журналы служат важным каналом распространения разнообразных знаний о здоровье и здоровом образе жизни.

Богатство содержания средств массовой информации – источник и основа развития духовности личности. Духовное богатство общества – не просто сумма знаний или культурных ценностей личности: оно объединяет совокупность знаний, которые человечество получило в течение всего исторического развития, и проявляется в различных формах, на разных уровнях сознания. Неповторимость жизненного пути человека предопределяет особенности его духовного мира, оригинальность его духовного облика, формирует творческую индивидуальность, здоровый образ жизни. Средства массовой информации отражают условия жизни людей, системы их связей и зависимостей в макро- и микромасштабе и при этом выполняют два противоположных, на первый взгляд, задания – фиксируют и развивают интересы как личности, так и общества. Социальный и психологический аспекты феномена СМИ трудно разделить. Существует абсолютная взаимосвязь социальных и психологических подходов для достижения поставленной цели. С помощью технических средств происходит распространение сообщений, информации, содержащих определенные идеи для дальнейшего формирования (или влияния на формирование) установок, оценок, мнений и поведения людей. Нередко в таком случае средства массовой информации являются важным фактором в формировании мотивации к занятиям физическими упражнениями студентов.

Список использованной литературы

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 2012. – 158 с.

Е. В. ДРОБЫШЕВСКАЯ

Беларусь, Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ПРОФЕССИИ КАК ФАКТОРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

Психологическое здоровье человека, качество его жизни и социальное самочувствие на сегодняшний день являются приоритетными направлениями в научных исследованиях. Состояние здоровья, как соматического, так и психологического, во многом определяет эффективность профессиональной деятельности. Однако и профессиональная деятельность оказывает значительное влияние на состояние здоровья человека.

Невзирая на успехи современной науки, человек не уменьшил временные затраты на свою профессиональную деятельность. В некоторых сферах работники, наоборот, стали больше времени проводить на рабочем месте, затрачивая на решение профессиональных проблем свое личное время. Как пишет С. П. Безносков, «особенность предмета труда неизбежно оказывает свое влияние на психику человека, формирует или деформирует психику субъекта профессиональной деятельности» [1, с. 73].

Семья – одна из необходимых и основных ступеней бытия человека. Семья является одним из основных институтов социализации. Важное место в системе гражданского общества сегодня занимает социальный институт семьи, который можно рассматривать как качественное состояние общественного организма, производимое социальными действиями индивидов в рамках особой культуры [2, с. 865].

Говоря о реализации деятельности, мы говорим прежде всего о выполнении той или иной профессиональной роли, которую в процессе жизненного пути приобретает человек. Несмотря на то что проблема влияния профессии на личность всегда присутствовала в сфере внимания исследователей, она до настоящего времени остается актуальной и недостаточно изученной.

А. В. Либин определяет вектор жизненного успеха человека как сумму векторов личностного успеха, рассматриваемого как степень самосовершенствования человека, и профессионального успеха [3, с. 53].

В исследованиях отечественных и зарубежных авторов отмечается также, что многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности приводит к появлению профессиональной усталости, возникновению психологических барьеров, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности (С. Л. Рубинштейн, З. К. Давлетбаева,

С. П. Безносков, Э. Ф. Зеер, К. Маслач, Дж. Джексон и др.). Можно констатировать, что на стадии профессионализации по многим видам профессий происходит развитие профессиональных деформаций.

О. Г. Носкова говорит о том, что явления профессиональной деформации личности могут рассматриваться как адекватные, эффективные и потому прогрессивные в рамках профессиональной деятельности, выполняемой субъектом, но одновременно регрессивные, если иметь в виду жизнедеятельность человека в широком смысле, в социуме [4, с. 84].

В своем профессиональном развитии наряду с феноменом профессиональной деформации человек проходит через некоторые кризисные точки, после которых он либо выходит на новый уровень профессионализма, либо возвращается на предшествовавший кризису уровень. Примером этому может служить феномен болезни успеха. Традиционно успех, достижение цели считаются источником положительных эмоций, однако было замечено, что достижение человеком высоких результатов в определенном виде деятельности зачастую сопровождается неблагоприятными последствиями (на физиологическом, психологическом и социальном уровне), которые и получили название болезней (после)успеха [5, с. 188].

Данная ситуация зачастую сопровождается острыми конфликтами в семье, что может привести к семейному насилию как на физическом, так и на психологическом уровне. Так, если успех влечет за собой социальное признание как высокоодаренного, талантливого, то это может обострить соперничество в семье, привести к конфликтам даже с детьми. Родители, высоко оцениваемые социумом, как правило, предъявляют завышенные требования к своим детям. Конфликт между возросшими после успеха требованиями родителей и возможностями их детей может приводить к невротизации как детей, так и родителей.

Психологическое здоровье, согласно определению Всемирной организации здравоохранения, это состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества.

Современная семья переживает сложный этап – переход от традиционной модели к современной. Наряду с традиционными репродуктивной, коммуникативной функциями семья призвана быть надежным психологическим «укрытием», помогающим человеку выживать в трудных, быстро изменяющихся условиях современной жизни. На сегодняшний день во многих развивающихся государствах по-прежнему скрываются под маской стереотипов те семьи, где присутствует насилие, – это говорит о духовном кризисе семьи и общества. В таких государствах семья отдаляется от задачи социализации, а также теряет смысл «семьи».

На сегодняшний день взаимодействие между семьей и профессией, как основными социальными институтами жизненного пути личности, является важнейшим моментом, от которого во многом зависит будущее общества. Построение данного взаимодействия – одно из наиболее актуальных направлений деятельности психологов, работающих на предприятиях и в организациях. Современная семья существенно отличается от семьи прошлых времен не только иной экономической функцией, но и, что еще важнее, коренным изменением своих эмоционально-психологических функций. Семья обеспечивает своим членам экономическую, социальную и физическую безопасность, заботу о малолетних, престарелых и больных, условия для социализации детей, молодежи и, что важнее всего, объединяет своих членов чувством любви, общности и дает возможность разделять с другими трудности и радости жизни.

Таким образом, в процессе профессионализации человек может сталкиваться с различными кризисными явлениями, что не может не отражаться на других сферах его жизнедеятельности (взаимоотношения в семье и т. д.). Одним из таких явлений выступает профессиональная деформация, которая заключается в психологической дезориентации из-за постоянного давления на личность как внешних, так и внутренних факторов. Она выражается в высоком уровне агрессивности, неадекватности в восприятии людей и ситуаций, наконец, в потере вкуса к жизни.

Список использованной литературы

1. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. – СПб., 2004. – 46 с.
2. Маматов, О. В. Семья как важнейший институт социализации / О. В. Маматов // Молодой ученый. – 2014. – № 6. – С. 865–867.
3. Либин, А. В. Дифференциальная психология на пересечении европейских, российских и американских традиций / А. В. Либин. – М. : Смысл, 1999. – 532 с.
4. Носкова, О. Г. Психология труда / О. Г. Носков. – М. : Академия, 2004. – 384 с.
5. Дружилов, С. А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма / С. А. Дружилов. – Воронеж : Науч. кн., – 2010. – 260 с.

З. В. ЖУРОВИЧ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН
В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ СУПРУЖЕСТВА**

Институт брака и семьи в настоящее время претерпевает заметные изменения. Все более явно очерчивается кризис, суть которого состоит в усугублении противоречия между семейными и внесемейными ценностями, между ценностями брачных партнеров. Имеющиеся исследования системы ценностных ориентаций в контексте семейных отношений показывают существование ценностей, важных для мужчин и женщин (здоровье, любовь, счастье в семейной жизни) [1].

Предметом настоящего исследования выступили особенности ценностных ориентаций мужчин и женщин с разным стажем супружества ($n = 180$). В качестве диагностического инструментария была использована методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [2].

Результаты исследования показали, что при стаже супружества до 5 лет приоритетной ценностью как для мужчин, так и для женщин является здоровье (50 % мужчин и 23 % женщин), что сопоставимо с возможностью обеспечения комфорта всей семьи при наличии здоровых ее членов. Несколько большее предпочтение данной ценности мужчинами можно объяснить большей выраженностью у мужчин страха заболеть; меньшая выраженность доминирования данной ценности у женщин связана с большей выносливостью женщин по отношению к заболеваниям. Высокий приоритет для мужчин и женщин представляет такая ценность, как счастливая семейная жизнь (27 % мужчин и 33 % женщин). Значимость данной ценности в большей степени для женщин, нежели для мужчин, связана с тем, что женщины считают себя хранительницами семейного очага и что семейное благополучие зависит в первую очередь от представительницы женского пола.

Исключительно мужским предпочтением являются такие ценности, как материально обеспеченная жизнь (20 %), что чаще всего находится в соотношении с ролью и обязанностями мужчины в семье, и продуктивная жизнь (3 %) как возможность реализации себя, в том числе в профессиональной деятельности. Исключительно женскими предпочтениями стали любовь по отношению к партнеру по браку (23 %), познание (7 %), уверенность в себе (7 %) и развитие (7 %) как средство самореализации женщины в семейной жизни, так и в профессиональной сфере.

Для стажа супружества 5–10 лет отличительным является приоритет здоровья и счастливой семейной жизни для представителей мужского

и женского пола (соответственно 36 % и 20 % – у мужчин, 17 % и 33 % – у женщин). Это может быть связано со значимостью здоровья для деторождения. Ценность счастливой семейной жизни также приоритетная в большей степени для женщин, однако и для мужчин, и для женщин ценность значима как ресурс и результат развития брачных и семейных отношений.

Для мужчин при стаже супружества от 5 до 10 лет возрастает значимость материально обеспеченной жизни (27 %), что связано с рождением детей и необходимостью материальных ресурсов для полноценного развития детей и семьи в целом. Приоритетными являются интересная работа для 10 % мужчин и продуктивная жизнь для 7 % мужчин, что можно сопоставить с желанием профессиональной самореализации и достойной оплаты за труд. Для женщин более важной ценностью становится интересная работа (17 %), что соотносится со значимостью реализации как в семье, так и в профессиональной деятельности. Также значимыми являются любовь (13 %) как средство проявления чувств по отношению к партнеру и детям, активная деятельная жизнь (10 %) и развитие (7 %) как возможность самореализации, творчество (3 %).

При стаже супружества 10–15 лет значимыми остаются здоровье (23 % мужчин и 20 % женщин), счастливая семейная жизнь (30 % мужчин и 20 % женщин). Здесь можно отметить увеличение количества представителей мужского пола в отношении ценности «счастливая семейная жизнь», что соотносится с возрастанием роли отца в воспитании детей, в организации семейного досуга и отдыха. Общезначимой ценностью является интересная работа (13 % мужчин и 20 % женщин), что в отношении женщин связано с желанием самореализоваться в профессиональной деятельности, достигнуть профессиональных успехов. Продуктивная жизнь значима для 4 % мужчин и 4 % женщин. У мужчин приобретает значимость общественное признание (7 %), что свидетельствует о желании получить признание в своей деятельности. Исключительно женскими являются ценности «любовь» (13 %), «активная деятельная жизнь» (13 %), «развитие» (7 %) и «творчество» (3 %), которые имеют место в различных сферах жизнедеятельности.

Для стажа супружества от 15 до 20 лет наибольший приоритет для супругов имеют здоровье (27 % мужчин и 27 % женщин) и счастливая семейная жизнь (13 % мужчин и 22 % женщин), более важным становится развитие (13 % мужчин и 17 % женщин) для становления личности респондентов. Интересная работа для 7 % мужчин и 7 % женщин, продуктивная жизнь для 7 % мужчин и активная деятельная жизнь для 7 % женщин являются важным условием продвижения по карьерной лестнице, профессионального роста. Исключительно для мужчин важно общественное признание (3 %), для женщин значимым является любовь (17 %), необходимая

во взаимоотношениях со всеми членами семьи, и творчество (3 %), что является способом самовыражения личности и самопознания.

Для 30 % женщин со стажем супружества 20–25 лет наиболее важными ценностями являются здоровье и счастливая семейная жизнь, в то время как эти же ценности значимы для 13 % и 18 % мужчин соответственно, что отражает повышение приоритета других ценностных ориентаций для мужчин с данным стажем супружества. Для мужчин наиболее значима активная деятельная жизнь (23 %), приоритет данной ценности для женщин составляет 7 %. Материально обеспеченная жизнь является важной для 13 % мужчин. Общественное признание одинаково важно для мужчин (7 %) и женщин (10 %), однако признание может иметь место в различных сферах жизни для представителей мужского и женского пола. Интересная работа является доминирующей ценностью для 7 % мужчин и 7 % женщин. Для отдельных представителей мужского пола приоритетны продуктивная жизнь (7 %), свобода (7 %) и удовольствия (7 %). Для некоторых женщин наиболее значимы развитие (10 %), активная деятельная жизнь (7 %) и творчество (7 %). Такое разнообразие доминирующих ценностей при стаже супружества от 20 до 25 лет связано с соответствующим возрастом супругов и реализацией идей и планов, которые к настоящему времени не были достигнуты, а также с подведением итогов некоторых уже реализованных планов в жизни. Для женщин это наиболее актуально в семейной и творческой сфере, для мужчин – в профессиональной сфере.

В ходе исследования было обнаружено, что общезначимыми терминальными ценностями для мужчин и женщин с разным стажем супружества являются счастливая семейная жизнь, здоровье, любовь. При этом для большинства мужчин доминирующими терминальными ценностями являются материально обеспеченная жизнь, интересная работа, продуктивная жизнь, общественное признание. Для мужчин, состоящих в молодом браке, значима также терпимость. С увеличением стажа супружества актуальными становятся такие ценности, как эффективность в делах, активная деятельная жизнь и развитие. Как следствие, приобретает значимость общественное признание. Для большинства женщин приоритет имеют такие терминальные ценности, как активная деятельная жизнь, развитие и творчество. Среди инструментальных ценностей для мужчин с разным стажем супружества значимы честность, ответственность, воспитанность, рационализм, независимость. Среди инструментальных ценностей у женщин с различным стажем супружества преобладают чуткость, воспитанность, аккуратность, честность, в зрелом браке становится значимой терпимость. При увеличении стажа супружества присутствует тенденция повышения приоритета ценностей «эффективность в делах» и «образованность».

Результаты исследования могут стать основой для обеспечения оптимального существования и развития супружеских и семейных отношений через исследование динамики изменчивости ценностных ориентаций с изменением стажа супружества.

Список использованной литературы

1. Фанталова, Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е. Б. Фанталова. – Самара : БАХРАХ, 2001. – 128 с.
2. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич // Свобод. пресса. – 1973. – № 5. – С. 20–28.

Е. Н. ЗАМУЛА

Беларусь, Брест, гимназия № 6 имени Г. К. Жукова

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С МЕДЛИТЕЛЬНЫМИ ДЕТЬМИ

В последнее время значительно возросло число обращений к психологам по поводу такой проблемы, как медлительность, инертность некоторых учащихся, их излишняя стеснительность, ранимость, замкнутость, несообразительность (а точнее, неспособность соображать так же быстро, как другие дети), невнимательность на уроках и т. д. Обращает на себя внимание то, что данная проблема видится преимущественно как проблема исключительно ребенка, а также то, что, видя истоки данной проблемы, взрослые и дети занимаются только их констатацией без выраженного намерения что-то сделать, изменить в своей деятельности (учебной и профессиональной). В реальности чаще всего их заказы в последующем выйдут на неумение или нежелание самих детей и окружающих их взрослых принять и учитывать не на словах, а на деле наличие у данных детей определенных врожденных особенностей нервной системы (слабость, повышенная истощаемость и утомляемость, инертность, низкая помехоустойчивость и т. д.).

По данным психологических исследований, учащиеся со слабой и инертной нервной системой хуже учатся, т. е. чаще других относятся к категории слабоуспевающих. Но вместе с тем среди отличников также встречаются такие дети. Это говорит о том, что нет жесткой зависимости успешности обучения от врожденных свойств нервной системы.

Для учащихся со слабой и инертной нервной системой гораздо большее число учебных ситуаций является ситуациями повышенной трудности, например: одновременно писать и слушать объяснения учителя (или слушать и рассматривать иллюстрации); переспросить у учителя

непонятную информацию; попросить о помощи; полностью понять инструкцию учителя с первого раза; справиться с волнением в ситуации проверки знаний; быстро ответить на вопрос или решить задачу на сообразительность в быстром темпе.

Неумение ученика и учителя учитывать это приводит к тому, что в большей части подобных ситуаций учащемуся гарантирован неуспех (который на этих детей оказывает просто парализующее влияние), тем более что процесс обучения ориентирован во многом на детей подвижных, сообразительных, «шустрых». Отсюда, на наш взгляд, вытекает необходимость создания равных возможностей для медлительных и быстрых детей с целью проявления ими своих потенциальных способностей (которых достаточно как у тех, так и у других) в учебе и общении, в создании и реализации ими на практике своего индивидуального стиля деятельности.

Как построить работу с медлительными детьми? Для этого необходимо учитывать психологические особенности медлительных детей.

Медлительность бывает разной, и разными могут быть причины, ее вызывающие. Это может быть медлительность, вызванная врожденными особенностями нервной системы, проявляющаяся во всех сферах жизнедеятельности. Она может проявляться только в определенных видах деятельности, здесь причины иные. Может быть медлительность, воспитанная условиями среды, и т. д.

Часто именно врожденные особенности нервной системы (дети с флегматическим или меланхолическим типом темперамента) определяют общую активность ребенка, темп его работы, ее интенсивность, способность переключаться на новый вид работы, его реакцию и пр., т. е. все то, что в конечном итоге определяет, медлительный этот ребенок или нет.

Если подробно разобрать, как работает медлительный ребенок и почему он все делает так долго, то можно отметить следующие особенности. У него время ориентировки гораздо продолжительнее (он как бы больше думает, что и как делать). Фактически это связано с подвижностью нервных процессов. Так называемый скрытый период реакции – время, проходящее от сигнала к началу действия до его возникновения, – у медлительных детей намного продолжительнее, чем у их сверстников. Конечно, в процессе роста, развития, тренировки это время сокращается, но все же у медлительных детей оно остается более длительным, чем у их сверстников. Само движение тоже выполняется в 1,5–2 раза медленнее. Подвижность нервных процессов определяет не только скорость самого движения. Следует учитывать, что торопить, подгонять медлительного ребенка не только бесполезно (быстрее работать он не будет, скорее всего, эффект подгонки будет обратным), но и вредно, так как создаются условия для развития невротических расстройств. Многие взрослые жалуются: «Я его

тороплю, а он назло еще медленнее...» Но вот это «назло», на которое порой так негативно реагируют взрослые, не очень зависит от желания ребенка. На самом деле то, что ребенок, не успевая, начинает нервничать, еще более усиливает процесс торможения.

Есть еще одна особенность в деятельности медлительных детей – трудность переключения (особенно быстрого) на новый вид деятельности. Об этих детях часто говорят «инертны», т. е. они не успевают за быстро меняющейся ситуацией, часто не понимают ее. Внешне эта трудность переключения может выражаться в отсутствии реакции: ребенок словно не реагирует. Часто невозможность быстрого переключения затрудняет не только освоение нового материала, но и вообще работу в классе.

В основе всех процессов обучения лежат восприятие и усвоение информации. По данным ученых, у медлительных детей при ускорении темпа подачи информации происходит снижение количества усваиваемых знаний. Они реагируют на ускорение подачи информации или ее резкое увеличение не увеличением, а дальнейшим уменьшением количества усваиваемой информации, т. е. чрезмерная нагрузка ведет к углублению торможения. Это еще раз показывает, что скорость и объем новой информации для медлительного ребенка должны быть строго нормированы. Медлительными детьми большая или меньшая часть слышимого и видимого не усваивается. Вот наиболее типичные жалобы детей: «Ничего не успеваю», «Не успеваю писать», «Очень трудно писать диктант. Пока пишу предложение, учительница диктует следующее», «Я часто пропускаю слова или путаю их». Если повторить то же еще раз или говорить медленнее, инертные дети прекрасно справились бы с заданием. Работа в оптимальном темпе у таких детей может быть и высокого качества, и высокоэффективной. Цейтнот неизбежно приводит к потере качества, а постоянные неудачи порождают неверие в свои силы.

Специальные исследования показали, что замедленный темп может зависеть и от некоторых других причин: воспитания, условий роста и развития, состояния здоровья. Темп работы ребенка зависит и от состояния его здоровья. Любое заболевание, тем более цепь следующих друг за другом простуд, может так ослабить организм, что не будет сил интенсивно работать и короткое время. В этих случаях внешние проявления будут такими же, как и у медлительного ребенка.

Успехи и неудачи в учебе медлительных детей обусловлены не самими природными особенностями (и не только ими), а тем, как они учитываются (или не учитываются) в учебном процессе.

Однако отдельные учебные ситуации все же должны быть признаны неодинаково трудными для детей, различающихся свойствами нервной системы. Можно выделить такие учебные ситуации, в которых деятель-

ность учеников со слабой и инертной нервной системой будет затруднена. Используя эти ситуации как дифференцирующие, педагог путем наблюдения может выделить учеников со слабой и инертной нервной системой. Психологическое обследование совместно с данными наблюдения поможет сделать вывод о наличии данного свойства с более высокой степенью вероятности.

Успешность деятельности медлительных учеников обусловлена успешной выработкой специальных приемов ее организации. И в этом огромная роль учителя, понимающего ученика. Зная особенности ученика, учитель может облегчить ему учебную деятельность. Компенсация затруднений «слабых» и «инертных» учеников в учебе может проходить за счет использования их положительных особенностей.

Список использованной литературы

1. Гуревич, К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика : избр. труды / К. М. Гуревич. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
2. Кольцова, М. М. Медлительные дети / М. М. Кольцова. – СПб. : Речь, 2003. – 96 с.
3. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.

О. Л. ЗАНЬКО

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дошкольный возраст – это очень важный период для становления личности ребенка, его эмоционального, интеллектуального и нравственного развития, формирования важнейших для дальнейшей жизни навыков, дальнейшего становления полноценной, гармонично развитой личности. Вопросы, касающиеся образования и развития наших детей, подрастающего поколения, всегда были и остаются актуальными.

Создание психологического климата считается одной из наиболее важных задач в работе учреждения дошкольного образования с дошкольниками. Исследователи отмечают, что психологический климат выступает не только условием, обеспечивающим гармоничное развитие личности, но и гарантом сохранения здоровья.

В основе организации и реализации образовательного процесса в соответствии с учебной программой дошкольного образования лежат следующие принципы:

1. Систематичность и последовательность использования различных видов деятельности в совместной деятельности с детьми – специально организованная деятельность и нерегламентированная деятельность (общение, игровая, предметно-практическая, художественно-эстетическая и трудовая деятельность).

2. Повторность и усложнение пройденного материала.

3. Взаимосвязь всех видов деятельности.

4. Отражение в планах реализации образовательного процесса принципов учебной программы дошкольного образования:

– учет ведущей деятельности (общение, предметная деятельность, игра), в которой происходят главнейшие изменения в отдельных психических процессах, развивается личность ребенка в целом, зарождаются новые формы деятельности;

– целостности и системности (тесная взаимосвязь и взаимообусловленность развития психических процессов и психических новообразований);

– активности, инициативности и субъективности в развитии ребенка (организация и управление деятельностью воспитанников с учетом направленности интересов и становления субъективности в условиях совместной деятельности с взрослым);

– интеграция образовательных областей (органичное объединение содержания каждой образовательной области с содержанием учебной программы дошкольного образования);

– культуросообразность (обеспечение становления различных сфер самосознания ребенка на основе познания разнообразия культур и их взаимосвязи);

– преемственность между первым уровнем основного образования и первой ступенью общего среднего образования.

Цель сопровождения развития ребенка в учреждении дошкольного образования – создание психолого-педагогических условий для разностороннего развития и воспитания личности ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями.

Условия реализации содержания учебной программы дошкольного образования должны обеспечивать разностороннее развитие личности ребенка во всех образовательных областях на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям, поэтому создание психологического комфорта дошкольникам в учреждении дошкольного образования – одна из самых важных задач. От этого зависит результативность образовательного процесса, сформиро-

ванность у детей ключевых компетентностей, которые способствуют дальнейшему успеху в школьном обучении. Психолого-педагогические условия реализации учебной программы дошкольного образования являются одними из важнейших условий.

1. Обеспечение эмоционального благополучия ребенка.

Обеспечение эмоционального благополучия ребенка достигается за счет уважения к его индивидуальности, чуткости к его эмоциональному состоянию, поддержки его чувства собственного достоинства. В учреждении дошкольного образования педагоги должны создать атмосферу принятия, в которой каждый ребенок чувствует, что его ценят и принимают таким, какой он есть; могут выслушать его и понять.

Комфортная среда – это среда, в которой ребенку уютно и уверенно, где он может себя занять интересным, любимым делом. Пребывание в такой комфортной среде способствует снятию напряжения, зажатости, излишней тревоги, открывает перед ребенком возможности выбора рода занятий, материалов, пространства.

2. Формирование доброжелательных, внимательных отношений.

Воспитание у детей доброжелательного и внимательного отношения к людям возможно только в том случае, если воспитатель дошкольного образования сам относится к детям доброжелательно и внимательно, помогает конструктивно разрешать возникающие конфликты.

3. Развитие самостоятельности.

Развитие самостоятельности включает две стороны – адаптивную (умение понимать существующие социальные нормы и действовать в соответствии с ними) и активную (готовность принимать самостоятельные решения).

4. Создание условий для развития свободной игровой деятельности.

Игровая среда должна стимулировать детскую активность и постоянно обновляться в соответствии с текущими интересами и инициативой детей. Игровое оборудование должно быть разнообразным и легко трансформируемым. Воспитанники должны иметь возможность участвовать в создании и обновлении игровой среды.

5. Создание условий для развития познавательной деятельности.

Среда должна быть насыщенной, предоставлять ребенку возможность для активного исследования и решения задач, содержать современные материалы (конструкторы, материалы для формирования сенсорики, наборы для экспериментирования и пр.).

6. Создание условий для развития проектной деятельности.

Стимулируя детей к исследованию и творчеству, следует предлагать им большое количество увлекательных материалов и оборудования. Природа и ближайшее окружение – важные элементы среды исследования, содержащие множество явлений и объектов, которые можно использовать

в совместной исследовательской деятельности воспитателей дошкольного образования и детей.

7. Создание условий для самовыражения средствами искусства.

Развивающая среда должна обеспечивать наличие необходимых материалов, возможность заниматься разными видами деятельности: живописью, рисунком, игрой на музыкальных инструментах, пением, конструированием, актерским мастерством, танцем, различными видами ремесел, поделками и др.

8. Создание условий для физического развития.

Предметно-пространственная среда для физического развития должна стимулировать физическую активность детей, присущее им желание двигаться, познавать, побуждать к подвижным играм. В ходе подвижных игр, в том числе спонтанных, дети должны иметь возможность использовать игровое и спортивное оборудование.

Благодаря созданию благоприятных условий в учреждении дошкольного образования наши дети имеют возможность гармонично развиваться и добиваться творческих успехов.

С. А. ЗОРИЧЕВА

Беларусь, Могилев, ясли-сад № 81 г. Могилева

**ВЛИЯНИЕ ВОЛЕВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ НА РАЗВИТИЕ
ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

Дети с нерезко выраженным общим недоразвитием речи – одна из наиболее многочисленных категорий лиц с особенностями психофизического развития. В логопедии нарушение речи традиционно рассматривается в тесной взаимосвязи с психическим развитием ребенка (Т. Н. Волковская, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, В. И. Лубовский и др.) [1, с. 3].

На современном этапе кризисное, переходное состояние нашего общества, ощущение неопределенности и беспокойства у значительной части населения, большое количество стрессов и накапливающейся эмоциональной нагрузки – все это факторы, которые влияют на формирование личности дошкольника в целом и на его речевое развитие [3, с. 3].

Одной из задач коррекционных занятий со старшими дошкольниками в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи является коррекция произносительной стороны речи. Проводя коррекционную работу с детьми с нарушением речи, педагоги обращают внимание на то, как сложно детям дошкольного возраста сформировать новый навык и «погасить» старый. Дошкольникам требуется прилагать огромные усилия

для преодоления трудностей в звукопроизношении, осуществлять постоянный контроль за своими действиями. Наблюдая за детьми, их можно условно разделить на следующие категории:

1. Дети, которые достаточно быстро овладевают речевыми категориями, но очень медленно у них формируются речевые навыки.

2. Дети, которые медленно овладевают речевыми категориями, но зато быстро доводят полученные умения до автоматизма.

3. Дети, которые медленно овладевают речевыми категориями, и также медленно у них формируются речевые навыки.

4. Дети, которые достаточно быстро овладевают речевыми категориями, и у них достаточно быстро формируются речевые навыки.

Как показывает практика, дошкольники с нарушением звукопроизношения часто не могут перестроиться на новый этап речевого развития. Они не используют в повседневной жизни те умения, которые формируются у них на занятиях. Одним из важнейших факторов успешного овладения навыками звукопроизносительной стороны речи является самоконтроль. Ребенок должен постоянно следить за своей речью, исправлять допущенные ошибки. Часто эту роль выполняют родители. Однако не всегда механическое многократное повторение речевого материала приводит к нужному результату. Возникает необходимость приложения волевых усилий дошкольником. Любое волевое действие имеет свой механизм возникновения: среда – потребность – осознание – мотивация – решение – установка – действие [2, с. 11].

В основе этапа автоматизации звуков у старших дошкольников лежат произвольные движения органов артикуляции. В свою очередь любые произвольные движения являются основой формирования произвольных и волевых действий. Зная данный механизм, педагог может спланировать свою деятельность так, чтобы процесс формирования произносительного навыка был более эффективен.

Использование серии игр и упражнений для старших дошкольников по автоматизации звуков на коррекционных занятиях имеет следующие особенности:

- не требуют специальной подготовки, большого количества материала;
- позволяют решать сразу несколько коррекционных задач;
- эмоционально насыщены с достаточно высокой двигательной активностью;
- многофункциональны и вариативны.

Данные игры и упражнения направлены на развитие волевой регуляции у старших дошкольников и решают следующие задачи:

- формировать умение ограничивать двигательную расторможенность;
- формировать умение сдерживать импульсивную двигательную активность, стимулировать ориентацию детей на поведение и состояние друг друга;

– стимулировать предметно-практическую активность, положительные эмоции;

– воспитывать целеустремленность, решительность, самостоятельность, инициативность.

В игре «Кубик на голове» у дошкольников формируются произносительные навыки. Дети несут на голове кубик, следят за осанкой и одновременно произносят чистоговорки, стихи с заданным звуком. Кубики можно переносить с одного места в другое, используя зрительные ориентиры (обручи, флажки, дорожки из веревок). Можно устроить эстафету, поделить детей на две команды и предложить перенести кубики в корзины по одному. Выигрывает та команда, которая лучше всех произнесет чистоговорку или стих и не уронит кубик при переносе с места на место. Или другой вариант игры: можно, сидя на стуле, держать кубик на тыльной стороне вытянутой руки и произносить чистоговорку или стих не шевелясь.

Игра «Лови шарики» используется на этапе автоматизации или дифференциации звуков. Дети становятся в круг лицом друг к другу, в руках у них стаканчики. Педагог бросает каждому по очереди шарик и просит повторить слово или фразу с определенным звуком, ребенок ловит шарик стаканчиком, одновременно повторяя сказанное педагогом, и возвращает шар педагогу. В другом варианте игры дети перебрасывают шары друг другу по кругу.

Игра «Найди звук» развивает у дошкольников фонематический слух. В помещении располагаются кубики или башни из кубиков на небольшом расстоянии друг от друга. Дети бегают между ними, по сигналу останавливаются, педагог называет слово с определенным звуком, дети бегут к тому кубику (башне), где изображена соответствующая буква.

Игра «Стой. Не падай!» также может быть использована для автоматизации или дифференциации звуков в словах, чистоговорках, стихах, рассказах. Ребенок становится на кубик двумя ногами и пытается произнести фразу, стихи, стараясь удержать равновесие и не упасть. Можно переходить с одного кубика на другой, повторяя слова или фразы за педагогом.

Игра «Прокати в ворота мяч» дает возможность детям выполнять речевые задания в движении. Дошкольники становятся парами и прокатывают мяч между двумя постройками из строительного материала, при этом произносят по одной строчке стихи по очереди с заданным звуком.

Таким образом, в данных играх и упражнениях педагог одновременно с коррекционной работой по произносительной стороне речи занимается развитием волевой саморегуляции у старших дошкольников, что способствует овладению детьми произносительными навыками в более короткий срок обучения.

Список использованной литературы

1. Баль, Н. Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образоват. программу спец. образования на уровне дошк. образования / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. – Минск : Нар. асвета, 2015. – 111 с.
2. Цыркун, Н. А. Социально-психологические закономерности развития воли у дошкольников : пособие для психологов и педагогов дошк. учреждений / Н. А. Цыркун. – Минск : НМЦентр, 2000. – 200 с.
3. Яковлева, Н. Е. Психологическая помощь дошкольнику / Н. Е. Яковлева. – СПб. : Валери СПД, 2001. – 112 с.

Н. С. ЗУБАРЕВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ УРОВНЯ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Моральное становление человека – сложный и многогранный процесс. Одним из главных его аспектов является развитие потребностно-мотивационной сферы, формирование жизненных ценностей, отношение к другим людям и мировоззрение.

Моральное сознание – это осознание человеком тех требований, которые предъявляет ему общество. Моральное сознание представляет собой субъективную сторону морали и носит обязательный характер. Не существует человека, не имеющего представлений об общепризнанной системе нравственных ценностей. Моральное сознание включает представление о моральных нормах, моральных принципах, нравственных идеалах и пр.

По определению Ю. А. Шрейдера и В. Ф. Дружинина, мораль – абсолютная система ценностей, совокупность норм, идеалов, установок, регулирующих человеческое поведение с позиций добра и зла.

Мораль является довольно сложным явлением и предстает в двух взаимосоотнесенных, но тем не менее различных обличиях – как характеристика личности, совокупность моральных качеств, добродетелей (например, правдивость, честность, доброта), как характеристика отношений между людьми, совокупность моральных норм, требований, заповедей, правил (например, «не лги», «не кради», «не убий»). Предписания морали носят универсальный, общечеловеческий характер и применимы в самых различных жизненных ситуациях.

Моральные нормы опираются на авторитет общественного мнения и на нравственные убеждения отдельного человека. Мораль предполагает

способность человека к оценкам, т. е. умение различать добро и зло в соответствии с их истинной ценностью. Тем самым мораль благотворно влияет на поведение конкретного человека и нравы общества в целом.

В систему моральной регуляции входят нормы (предписания, правила поведения, объединенные в кодекс, моральные законы), ценности (добро, справедливость, свобода и др.), принципы (универсальные формулы поведения людей, которые четко формулируются и могут быть связаны с идеологией, выражать интересы какой-либо социальной группы), а также идеалы – высшие образцы, конечные цели нравственной деятельности.

Моральное сознание представляет собой своеобразный сплав чувств, представлений, в котором специфически выражаются наиболее глубокие, основополагающие стороны человеческого существования – отношения индивида с другими людьми, с обществом, с миром в целом. Их специфика выражается в соответствующих понятиях – добро и зло, справедливость, совесть, достоинство. Нравственное сознание является не только одним из важнейших социальных регуляторов, но и особым способом самоопределения, самосознания и самосовершенствования человеческой личности. Один из ученых, Л. Кольберг, считал, что только оценкой морального выбора человека можно судить об уровне его морального сознания. Он выделил три уровня нравственных суждений, каждый из которых включает две стадии. Превыш уровень – доконвенциональный. Дети оценивают действия по последствиям – правильно-неправильно с позиции наказания. Люди удовлетворяют свои потребности и дают возможность сделать это другим. Здесь мы видим позицию нравственного эгоцентризма. Второй уровень – конвенциональный. На этом уровне доминируют межличностное взаимодействие и социальные ценности. Характерно стремление быть хорошим в собственных глазах и глазах других, стремление к получению одобрения за «хорошее поведение». На этой стадии формируется уважение к социальным нормам. Третий уровень – постконвенциональный. У людей могут быть разные ценности и мнения. Большинство норм условно и относительно, но человек, считая так, все же следует порядку, входит в соглашение с обществом. На этой стадии человек достигает идеального развития нравственности. Он отдает приоритеты принципам равенства и справедливости. Опираясь на методику дилемм Л. Кольберга, мы изучили уровень морального сознания в юношеском возрасте.

Испытуемым предоставлялись бланки с описанием дилеммных жизненных ситуаций, после прочтения которых следовали вопросы нравственного содержания, по ответам на которые предоставлялась возможность судить об уровне морального сознания каждого из испытуемых. Например, дилемма следующего содержания: «В Европе женщина умирала от особой формы рака. Было только одно лекарство, которое, по мнению докторов,

могло бы ее спасти. Это была форма радия, недавно открытая фармацевтом в этом же городе. Изготовление лекарства стоило дорого. Но фармацевт назначил цену в 10 раз больше. Он заплатил 400 долларов за радий, а назначил цену 4000 долларов за небольшую дозу радия. Муж больной женщины Хайнц пошел ко всем своим знакомым, чтобы взять займы денег и использовал все легальные средства, но смог собрать лишь около 2000 долларов. Он сказал фармацевту, что жена умирает и просил его продать дешевле или принять плату позднее. Но фармацевт сказал: «Нет, я открыл лекарство и собираюсь хорошо на нем заработать, используя все реальные средства». И Хайнц решил взломать аптеку и украсть лекарство».

К каждой ситуации морального выбора прилагались вопросы о причинах совершенного поступка. Испытуемый оценивал и отмечал свое отношение к дилемме.

Интерпретация ответов проводилась в соответствии с периодизацией, оформленной Л. Кольбергом. Результаты показали следующее: суждения относительно первой и второй дилеммы у большинства испытуемых (61 %) соответствуют пятой стадии постконвенционального уровня морального сознания, что говорит о понимании общественного договора и индивидуальных прав. Испытуемые видят необходимость в гарантии основных прав (жизнь, свобода) и демократических процедур для изменения несправедливых законов, т. е. в сознании уже сформировалось понимание морального долга, следования принципам, чтобы сохранить уважение ровесников и самоуважение. Данная стадия соответствует возрастным рамкам от 13 до 18 лет. Можно сказать, что паспортный возраст испытуемых превышает возраст моральных суждений в постконвенциональном уровне на данной стадии. Несколько ответов соответствовали третьей стадии конвенционального уровня развития морали, где четко прослеживается стремление к хорошим отношениям с близкими людьми, человек пытается соответствовать правилам своего круга, воспринимая их как свои.

Третья дилемма показала, что часть ответов испытуемых соответствует четвертой стадии конвенционального уровня (46 %). На этой ступени человек рассматривает ситуацию с позиции полноправного члена общества. «Нужно соблюдать законы, уважать правила, от этого зависит порядок в обществе». Ответы четвертой стадии конвенционального уровня развития моральных суждений похожи на ответы первой ступени (нельзя нарушать закон), но человек на первой ступени не может объяснить этот ответ.

Вторая часть ответов испытуемых соответствует пятой стадии постконвенционального уровня (54 %), она основана на признании прав человека и демократически принятого закона. Поступаю согласно собственным принципам, уважаю принципы других людей, стараюсь избежать самоосуждения. Жизнь ценится и с точки зрения ее пользы для чело-

вечества, и с точки зрения права каждого человека на жизнь. Интересным оказался тот факт, что именно в данном вопросе о человеческой жизни чем младше был возраст испытуемого, тем выше оказывался его уровень морали, испытуемые самостоятельно пытались объяснить свой выбор, в более взрослом возрасте испытуемые больше ориентировались на право на жизнь как право, освещенное законом (Библией и т. п.) или другим авторитетом.

В целом моральные суждения относительно остальных дилемм, представленных в методике, у большинства испытуемых так же соответствуют стадиям автономной морали – пятой стадии постконвенционального (в большей части) и четвертой стадии конвенционального уровня, которые, в свою очередь (по Кольбергу), относятся к возрастному промежутку от 13 до 18 лет.

На этих стадиях личность формирует собственные критерии нравственности. Она оценивает по ним события и поступает исходя из своих моральных представлений. Личность осознает противоречия между разными нравственными убеждениями и формирует свои представления о том, что хорошо и что плохо. Нравственным на этих стадиях считается то, что защищает права человека и помогает человечеству в целом выживать. Например, нельзя нарушать закон, иначе общество погибнет. Появляется уважение к человеку вообще (не только к значимым взрослым).

Это говорит нам об адекватном развитии морального сознания испытуемых в данной выборке, однако с некоторым запозданием в возрастной привязке. Но сам Л. Кольберг считает, что практически у всех людей сохраняется именно эта стадия. Шестая стадия (после 18 лет) соответствует высшему уровню морального развития и встречается очень редко. В данном исследовании мы имеем дело не с принципиально разными системами ценностей, а больше с вариациями или достаточно тонкими различиями. Иногда они заключаются только в форме способа решения конфликтов, моральных дилемм, но по сути остаются идентичными. Но все же отличия отмечаются не всегда, по крайней мере не на всех стадиях.

Разные уровни морального сознания могут выражать не только стадии развития, но и разные личностные типы. Например, этический формализм, рассматривающий моральные нормы вне конкретных условий их реализации и требующий безусловного соблюдения правил, каковы бы ни были последствия этого, не только определенная стадия морального развития, но и специфическое свойство людей с ригидными социальными установками независимо от их возраста и уровня интеллектуального развития.

Практическое решение всякой нравственной дилеммы связано с конкретной жизненной ситуацией. Человек может по-разному решать одну и ту же моральную дилемму в зависимости от того, насколько близко она

его затрагивает. Нравственная мотивация многоуровневая. Чувство долга перед обществом не снимает особых обязанностей по отношению к близким людям, а ориентация на обобщенного другого (правила) не исключает чувствительности к мнению конкретных других и т. п. Логическим путем эти противоречия не решаются.

Нравственная позиция раскрывается в поступках и формируется поступками же, причем особенно важную роль в установлении единства знаний, убеждений и деятельности играют конфликтные ситуации. Человек, не бывавший в сложных жизненных переделках, еще не знает ни силы своего «я», ни реальной иерархии исповедуемых им идей и принципов.

Поведение людей любого возраста в новых для них проблемных ситуациях сильно зависит от наличия опыта разрешения аналогичных ситуаций. Любая новая проблема сопоставляется с нашим прошлым опытом, и чем более личным был этот опыт, тем сильнее его последующее влияние. Ситуация, в которой индивид сам принимал участие, психологически более значима, чем та, которую он наблюдал со стороны, и тем более та, о которой он только слышал или читал. Недаром реальное поведение людей часто резко отличается от того, каким оно представляется им самим в воображаемых ситуациях, например в психологических экспериментах.

Психологи давно уже обратили внимание на внутреннюю противоречивость юношеского морального сознания, в котором категоричность оценок странным образом уживается с сомнением в обоснованности многих общепринятых норм. Такая противоречивость объясняется прежде всего интеллектуальными трудностями. В отличие от ребенка, принимающего данные ему правила поведения на веру, юноша начинает осознавать их относительность, но еще не всегда знает, как их можно соподчинить друг другу. Простая ссылка на авторитеты его уже не удовлетворяет. Более того, «разрушение» авторитетов становится психологической потребностью, предпосылкой собственного морального и интеллектуального поиска. Пока собственная система ценностей у него сложилась, юноша легко поддается моральному релятивизму: если все относительно, значит, все дозволено, все, что можно понять, можно оправдать и т. д.

Список использованной литературы

1. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
2. Дружинин, В. Ф. Этика : курс лекций / В. Ф. Дружинин, Л. А. Демина. – М. : Экзамен, 2005. – 221 с.
3. Шрейдер, Ю. А. Лекции по этике : учеб. пособие / Ю. А. Шрейдер. – М. : МИРОС, 1994. – 134 с.

4. Kohlberg, L. Development of Moral Character and Moral Ideology / L. Kohlberg // Review of Child Development Research / ed. by A. L. Hoffmann, L. W. Hoffman. – New York, 1964. – Vol. 1.

Г. Н. КАЗАРУЧИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ВЛИЯНИЕ АДАПТАЦИИ К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ

Важнейшим моментом в развитии ребенка раннего возраста является поступление в учреждение дошкольного образования. Происходит смена домашней обстановки, меняется окружение ребенка. Вместе с тем адаптационные возможности детей третьего года жизни ограничены, изменение среды и формы поведения в ней требуют от ребенка определенных усилий, что вызывает некоторые психологические трудности, которые способны повлиять на физическое, психологическое здоровье и в целом на личностное развитие ребенка. «Дети второго-третьего года жизни труднее, чем старшие, приспособляются к изменениям в укладе жизни, воспитательных мерах, связанных с поступлением в ясли, детский сад», – отмечает Н. Д. Ватутина [1, с. 10]. Иными словами, такая смена обстановки может спровоцировать стресс у ребенка.

Образовательная работа с воспитанниками в этот период должна носить единый и согласованный характер со стороны всех его участников. Ключевым моментом является организация воспитания и обучения детей с учетом их индивидуальных особенностей. Поэтому в данной работе представлены методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению воспитанников третьего года жизни в период их адаптации к учреждению дошкольного образования.

Исследование проводилось в государственном учреждении образования «Ясли-сад № 25 г. Бреста». В нем приняли участие 40 воспитанников третьего года жизни, из них 20 входили в экспериментальную группу (ЭГ), 20 – в контрольную (КГ). Основным методом исследования выступил педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов – констатирующего, преобразующего и контрольного. Для выявления степени адаптации детей к учреждению дошкольного образования использовалась измерительная шкала факторов адаптации А. Остроуховой [2, с. 16].

В ходе исследования на констатирующем этапе педагогического эксперимента было установлено, что только у пяти детей ЭГ (25 %) и семи

детей КГ (35 %) отмечается легкая степень адаптации. Они активны, адекватно реагируют на воспитателя, имеют нормальный аппетит. По семь воспитанников ЭГ и КГ (35 %) были отнесены нами к среднему уровню адаптации. В основном они имеют проблемы эмоционального характера и трудности, связанные со сном. У шестерых детей ЭГ (30 %) и пятерых детей КГ (25 %) – усложненная степень адаптации, что выражается в плаксивости, подавленном состоянии, беспокойном сне, выборочном аппетите. И два ребенка ЭГ (10 %) и один ребенок КГ (5 %) имеют дезадаптацию, связанную с неблагоприятным эмоциональным состоянием, тревожностью, иногда агрессией по отношению к окружающим, нарушениями сна и аппетита.

На преобразующем этапе педагогического эксперимента в ЭГ нами был разработан и реализован комплекс мероприятий, направленных на обеспечение благоприятной адаптации детей третьего года жизни к учреждению дошкольного образования. Работа проводилась в три этапа – подготовительный, основной и заключительный. На каждом этапе реализовывались три блока мероприятий – с детьми, их родителями и педагогами.

На подготовительном этапе работа с воспитанниками начиналась до поступления их в учреждение. С ними проводились адаптационные игры, прогулки, а родителям были даны рекомендации по подготовке детей к посещению учреждения, приближению домашнего режима дня дома к распорядку в дошкольном учреждении. В течение основного этапа с воспитанниками организовывались адаптационные игры, использовались сказки и музыкотерапия. На занятиях по изобразительной деятельности наряду с традиционными применялись и нетрадиционные техники рисования. Использовались приемы формирования и поддержания обычаев и традиций группы (традиции утреннего приветствия, утреннего хоровода, поддержки друга и др.). В течение всего этапа осуществлялось консультирование родителей по возникающим у них вопросам. На заключительном этапе оценивалась степень адаптации детей.

После реализации разработанных мероприятий на контрольном этапе педагогического эксперимента проводилась повторная диагностика по изучению степени адаптации воспитанников к учреждению дошкольного образования. Было установлено, что в ЭГ легкая степень адаптации отмечается у девяти детей (45 %) (выше на 20 %). У них наблюдается нормальное эмоциональное состояние, аппетит, спокойный сон. Девять (45 %) детей (показатель на 10 % выше) находятся на среднем уровне адаптации, имея трудности в основном с аппетитом и сном. Для двоих детей (10 %) (ниже на 20 %) характерна усложненная адаптация, которая выражается в плаксивости, замкнутости и выборочном аппетите детей. Дети с дезадаптацией отсутствуют (показатель ниже на 10 %) (рисунок 1).

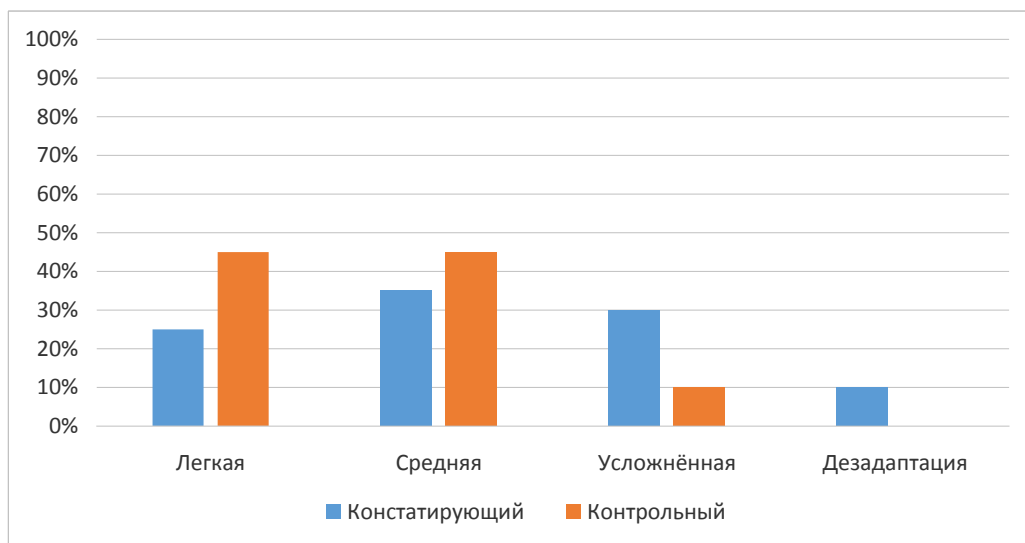


Рисунок 1 – Степень адаптации детей ЭГ

Для воспитанников КГ характерны следующие результаты: шестеро детей (35 %) проходят адаптацию легко (показатель не увеличился), восемь (40 %) детей испытывают некоторые трудности, связанные с эмоциональным состоянием, сном и аппетитом, – средний уровень (показатель увеличился на 5 %). Четыре ребенка (20 %) чрезмерно плаксивы, капризны, с выборочным аппетитом, имеют трудности со сном (ниже на 5 %). Для одного ребенка (5 %) характерна дезадаптация (показатель не изменился) (рисунок 2).

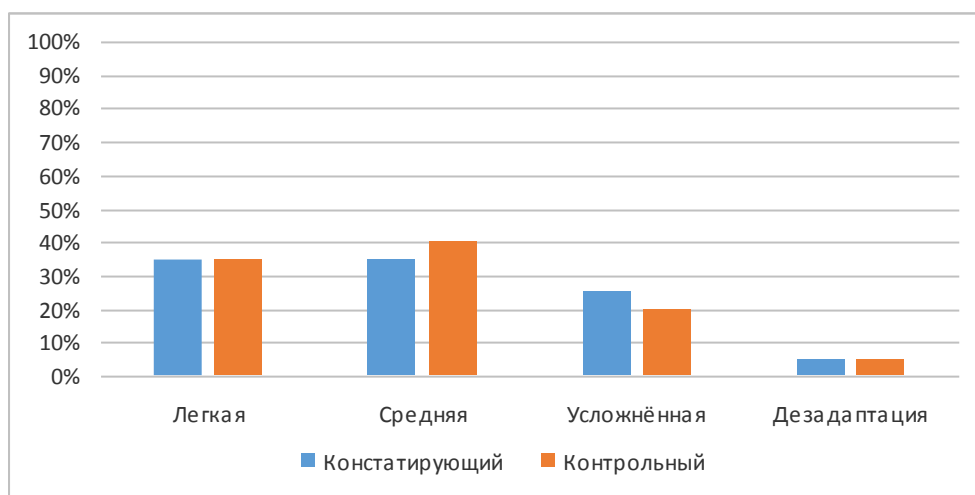


Рисунок 2 – Степень адаптации детей КГ

Таким образом, для успешной адаптации работа с детьми и их родителями должна проводиться до начала посещения учреждения дошкольного образования и включать приемы, обеспечивающие снятие психологической напряженности как у воспитанников, так и у взрослых.

Список использованной литературы

1. Ватутина, Н. Д. Ребенок поступает в детский сад : пособие для воспитателей дет. сада / Н. Д. Ватутина ; под ред. Л. И. Каплан. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.
2. Остроухова, А. Успешная адаптация: как ее «измерить»? / А. Остроухова // Обруч. – 2000. – № 3. – С. 16–18.

И. В. КАЛАЧЕВА

Беларусь, Могилев, МГУ имени А. А. Кулешова

СЕМЕЙНАЯ ТРЕВОГА ЖЕНЩИН, СОСТОЯЩИХ В НЕЗАРЕГИСТРИРОВАННЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Современное общество постепенно стремится к переходу от классической модели брачно-семейных отношений к новым формам брака. Незарегистрированные отношения являются наиболее распространенной альтернативной моделью, а также более одобряемой в сравнении с остальными формами брачно-семейных отношений в силу большего сходства с зарегистрированным браком.

Среди причин, определяющих рост незарегистрированных союзов, исследователи выделяют следующие: изменение положения женщины, реализация государством определенных направлений социальной политики, либерализация общественного мнения, а также социально-психологические причины [1].

Изменение социального положения женщины, приобретение ею экономической самостоятельности привели к стремлению проявить себя не только в семейной, но и в профессиональной сфере. Это сделало незарегистрированный союз привлекательной формой отношений, которая расценивается как некая новая модель семьи, предоставляющая большую независимость партнерам, с более либеральным отношением к распределению домашних обязанностей и содержанию семейных ролей.

Социальная политика государства, которая предоставляет систему льгот и пособий, направлена на поддержание наиболее нуждающихся категорий населения, в том числе материнских и неполных семей. Государством также устанавливаются равные права и обязанности детей и родителей по отношению друг к другу при условии установления отцовства. Все это может способствовать выбору парой, особенно уже имеющей детей, незарегистрированных отношений как более выгодной формы семейных отношений.

Либерализация общественного мнения проявляется во все более выраженной терпимости, особенно представителей молодого поколения, к разнообразию форм совместной жизни, к изменению норм сексуального

поведения и к ранним сексуальным дебютам, что способствует увеличению числа незарегистрированных союзов, особенно как бездетной стадии семейных отношений.

Сторонники незарегистрированных союзов утверждают, что такая форма отношений в меньшей степени ориентирована на удовлетворение материальных интересов партнеров, в большей мере обеспечивает их психологическую удовлетворенность в отношениях. Однако пары, состоящие в неофициальном союзе, менее склонны прилагать усилия для сохранения отношений, в большей степени настроены на их разрыв как способ разрешения возникающих проблем и конфликтов. Неустойчивость таких отношений объясняется отсутствием обязательств и ответственности партнеров в незарегистрированных союзах. Все это делает данный вид взаимоотношений более привлекательным, особенно для мужчин.

Увеличение в последние десятилетия доли незарегистрированных пар приводит к необходимости как теоретического осмысления этого феномена, так и эмпирического изучения социально-психологических проблем, возникающих в неофициальных семейных союзах. Одной из актуальных психологических проблем является формирование тревожных состояний в такой семье.

Под семейной тревогой понимаются сложно осознаваемые состояния тревоги у одного или обоих членов семьи. Она проявляется в сомнениях и страхах, касающихся здоровья членов семьи, их уходов и поздних возвращений, конфликтов, возникающих в семейной системе. Характерной особенностью данного типа тревоги является то, что она обычно не распространяется на производственные, родственные или соседские отношения. В основе семейной тревоги лежит плохо осознаваемая неуверенность индивида в важном аспекте семейной жизни: в чувствах другого супруга, в себе и т. д. Индивид с семейно обусловленной тревогой не ощущает себя значимым действующим лицом в семье независимо от того, насколько активную роль он играет в действительности [2].

Семейная тревога является фактором, опосредующим поведение субъекта в конкретных или неопределенных ситуациях. Поведенческие проявления семейной тревоги сложно выявить, поскольку они схожи с поведенческими признаками таких проблем, как зависимость и склонность к подчинению, ложная гиперактивность, уход в болезнь и т. д. Данный вид тревоги, как правило, проявляется косвенно и по-разному у партнеров разного пола.

С целью изучения семейной тревоги женщин, состоящих в незарегистрированных отношениях, под нашим руководством было проведено дипломное исследование (А. В. Легкова, 2021), в котором приняли участие 50 женщин, состоящих в браке, и 50 женщин, состоящих в незарегистри-

рованных отношениях. Средний период партнерских отношений респондентов составил от 3 до 6 лет.

В качестве одной из методик исследования был использован опросник «Анализ семейной тревоги» (АСТ), разработанный Э. Г. Эйдемиллером и В. Юстицкисом. Он предназначен для измерения основных показателей (вина, тревожность, напряженность) и выраженности семейной тревоги членов семьи. Опросник включает в себя 21 вопрос и отражает общий фон переживаний индивида, связанный с его позицией в семье и с тем, как он воспринимает себя в ней [3].

Статистический анализ данных, проведенный с помощью критерия φ^* – углового преобразования Фишера, позволил установить, что у женщин, состоящих в незарегистрированных отношениях, чаще диагностируются показатели семейной тревоги по всем шкалам методики «Анализ семейной тревоги»:

– у женщин из незарегистрированных союзов чаще, чем у женщин, состоящих в браке, проявляется чувство семейной вины, которое переживается ею как неадекватное ощущение своей ответственности за все то отрицательное, что происходит в семье ($\varphi^*_{эмп} = 3,08; p \leq 0,01$);

– у женщин, состоящих в незарегистрированных отношениях, чаще, чем у женщин из зарегистрированных браков, диагностируется семейная тревожность, которая проявляется в переживании того, что семейная ситуация не зависит от усилий, принимаемых ею ($\varphi^*_{эмп} = 2,79; p \leq 0,01$);

– женщины, отношения которых не зарегистрированы официально, чаще испытывают семейную напряженность, которая свидетельствует о том, что выполнение семейных обязанностей является для них непосильной ношей ($\varphi^*_{эмп} = 2,99; p \leq 0,01$).

Выявленные особенности могут быть обусловлены тем, что женщины, состоящие в незарегистрированных отношениях, не чувствуют уверенности в завтрашнем дне, поскольку в случае возникающих затруднений партнер, не имея официальных обязательств, может уйти из семьи. Женщина, стремясь сохранить союз, возлагает ответственность за все сферы семейной жизни на себя. В результате она испытывает напряженность, переживает тревожные чувства по отношению к партнеру, что обостряет семейную атмосферу, приводит к переживанию психологического дискомфорта и может вызывать проблемы в психологическом и даже соматическом здоровье женщины.

Список использованной литературы

1. Егорова, Н. Ю. Распространение незарегистрированных союзов: причины и последствия / Н. Ю. Егорова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер.: Соц. науки. – 2006. – № 1. – С. 175–182.

2. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2002. – 656 с.

3. Слепкова, В. И. Психологическая диагностика семейных отношений / В. И. Слепкова, Т. А. Заеко. – Мозырь : Содействие, 2007. – 196 с.

С. С. КАМИНСКИЙ¹, О. В. КАМИНСКАЯ²

¹Беларусь, Могилев, Могилевский государственный профессиональный лицей № 7

²Беларусь, Могилев, дошкольный центр развития ребенка № 3

ЭФФЕКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВО БЛАГО

Мы живем в период кардинальных преобразований в обществе, образовании, культуре и системе ценностей. Потому-то и необходимы новые стратегии и технологии обучения и воспитания, сфокусированные на человеке как на высшем ориентире, предусматривающие переориентацию от императивного, категорического воздействия на ребенка к эффективному взаимодействию и сотрудничеству с ним.

Сегодня ни у кого нет сомнения, что большая часть проблем, возникающих в жизни человека, носит психологический характер. Современным воспитательно-образовательным учреждениям крайне важен не просто педагог, а именно педагог-психолог, благополучно и последовательно возвращающий и культивирующий духовную зрелость личности, удерживающий и сохраняющий тесный контакт с ребенком, родителями и коллегами. Такой педагог едва ли не с раннего детства обеспечивает ребенка необходимым багажом знаний, умений, навыков и вместе с тем помогает стать тем, кем он (ребенок) может стать. Такой подход во взаимодействии с детьми (в противовес императивному, авторитарному) получил название личностно-гуманного (личностно ориентированного). Чтобы его успешно осуществлять, педагогу необходимо значительно расширить свои личностные ресурсы, научиться понимать и чувствовать самого себя, а следовательно, и других.

Благоприятное педагогическое взаимодействие является предметом неизменного обсуждения с древнейших времен. Данная тема обсуждалась и бесконечно волновала философов и педагогов прошлого. Уже Демокрит акцентировал внимание на том, что отменно учителю быть любимым, «ибо тот, кого все боятся, сам всех боится». Концептуально фундаментом, отправной точкой взаимодействия служат равнодушие, благородство, неподдельная искренность, добросердечность. «Всякая сила, – считает А. Швейцер, – проявляемая в воздействии, рождает противодействие,

которое раньше или позже сравняется с этой силой или даже превзойдет ее. Доброта же постоянна и сама себя усиливает, ибо рождает ответную доброту». Пифагорейцы намеревались искоренить из учебного взаимодействия состязательность и соперничество, усматривая их неподобающими для благоразумного развития. Осмотрительность, уравновешенность, тактичность, душевная тонкость выступали в качестве ключевых параметров эффективного педагогического взаимодействия.

Абу Хамид аль-Газали, авторитетный представитель суфийского учения, считал приоритетом обязанность учителя «симпатизировать ученикам и обращаться с ними как с собственными детьми». Он подчеркивал, что «учитель должен заботиться о благополучии учеников с такой же степенью вовлеченности, как отец или мать заботятся о своих детях» [1]. В незапамятные времена аль-Газали, размышляя о неоднозначном эффекте наказания и поощрения, приходит к умозаключению, что наказание фактически затрудняет и тормозит учение. «Отговаривая ученика от дурных путей, учитель должен действовать скорее намеком, чем прямо, и с симпатией, а не грубыми попреками... Прямые запрещения... вызывают защиту и возбуждают упрямство. Учитель должен делать то, чему он учит, и не давать своим делам изобличать во лжи свои слова» [1]. Педагог не информационный ресурс, а личный образ эффективности учения.

Мишель Монтень полагал, что эффективное взаимодействие исключает насилие и принуждение, поскольку они, как ничто иное, ранят, калечат и искажают природу с хорошими задатками.

Значительный интерес к подобной проблематике проявлял также К. Д. Ушинский, высвечивая центральный образ личности учителя в педагогическом взаимодействии: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [2].

Талантливый польский педагог Ян Корчак, анализируя данный сложный вопрос, предостерегал от завышенных претензий, критики и строгих оценок: «Мы требуем стандарта добродетелей и поведения и, сверх того, по нашему усмотрению и образцу... Найдешь ли в истории пример подобной тирании? Поколение Неронов расплодилось... Чем больше у ребенка свободы, тем меньше необходимость в наказаниях. Чем больше поощрений, тем меньше наказаний» [3].

О рисках применения учителем власти отмечал В. А. Сухомлинский. Такие характеристики педагога «опустошают детскую душу, порождают недоверие, даже ненависть человека к человеку. К сожалению, еще нередко встречаются учителя, любующиеся, наслаждающиеся своей властью над ребенком». Кроме того, предостерегал не забывать об этой исключительно значимой проблеме педагогической профессии – «проблеме власти педагога, власти человека над человеком, власти старшего над младшим».

В контексте поведенческой педагогики эффективное педагогическое взаимодействие состоит в том, чтобы распознать стимулы, порождающие желательное поведение учащихся и исключаящие нежелательное. Результат такого взаимодействия выражается в том, что любое поведение приобретает свойства свободного, превращается тем самым в средство самореализации.

С точки зрения гуманистической педагогики, основателем которой является Карл Роджерс, эффективное педагогическое взаимодействие определяется его психотерапевтическим характером, не предполагающим руководства учителя и подчинения ученика. Педагог в результате не формирует ребенка, стараясь отлить его в форму, задуманную заранее, а помогает ученику найти в себе то положительное, что в нем уже есть, но искажено, забыто, спрятано. При этом предполагается, что сам учитель является конгруэнтным, эмпатически понимающим ребенка, умеет выразить себя и свое отношение к ученику так, чтобы последний понял его. Безусловно принимая ученика в процессе взаимодействия, учитель создает в классе особый психологический климат принятия каждым каждого.

Уважение к учащимся подчеркивают сторонники «гуманистического образования». Эмпатическое понимание требует, чтобы учитель ставил себя на место ученика и становился чувствительным к его переживаниям и чувствам. В. П. Созонов отмечает, что в эффективном взаимодействии место педагога – рядом с ребенком, может быть, чуть впереди. Не подавлять, не подминать, не подменять, не наказывать и не добивать, а предостерегать и обнажать проблемы, предоставляя право решать самому ребенку. Воодушевлять и возвышать.

Таким образом, обладая эмпатией, искренностью, ощущением собственной ценности, педагоги могут эффективно взаимодействовать с детьми, т. е. могут научить их верить в себя и в полной мере реализовывать свои возможности. К этому необходимо добавить, что эффективно взаимодействовать с другими может только счастливый человек. А. С. Макаренко писал: «Нельзя быть несчастным. Наша этика требует от нас... чтобы мы были счастливыми людьми... несчастье может быть только продуктом... отсутствия уважения к себе и другим» [5].

Список использованной литературы

1. Фейдимен, Дж. Теория и практика личностно ориентированной психологии : в 2 т. : пер. с англ. / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер. – М. : Три Л, 1992. – Т. 2.
2. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988–1990. – Т. 1. – 1988. – 414 с.
3. Корчак, Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. – М. : Политиздат, 1990. – 492 с.

4. Каминская, О. В. Проблема доверия в коррекционно-педагогической деятельности / О. В. Каминская // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Брест, 16–17 мая 2019 г. / БрГУ им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2019. – С. 52–54.

5. Макаренко, А. С. Собрание сочинений : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1951. – Т. 5.

Е. С. КИРИЧИК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОЗНАННОСТЬ КАК ЗНАЧИМАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МАТЕРИНСТВА

Материнство – сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен, обозначающий одновременно как состояние (чувствование себя матерью), так и выполнение деятельности по реализации роли матери. Г. Г. Филиппова предлагает рассматривать феномен материнства с двух основных позиций – как обеспечение условий для развития ребенка и как часть личностной сферы женщины [1].

Материнство как деятельность и состояние является как частично осознанным, так и частично неосознанным процессом. Р. В. Овчарова отмечает, что неосознаваемые воздействия родителей в процессе воспитания ведут к непрогнозируемым результатам. Поэтому формирование родительства должно быть основано на осознании себя родителем, осознании своих педагогических воздействий на ребенка [2].

Осознание рассматривается как процесс отражательного свойства психики, в ходе которого человек получает знания об объекте. В свою очередь, осознанность – это результат, сформированное умение целенаправленно постигать информацию об объекте, понимать ее функции, значение. Именно осознанность помогает личности оценивать действительность, ставить цели, воплощать свои идеи, контролировать свое поведение, оценивать результат, производить коррекцию своих действий, а также понимать эмоции, возникающие в результате своей деятельности [3].

Осознанность является условием организации саморегуляции личности. Осознание результатов своих поступков, высокий уровень осознания своих эмоций, способность их оценивать, понимать причины их возникновения и способы регуляции дают ресурс борьбы со стрессом и с ситуациями, вызывающими тревогу. Чтобы способствовать повышению осознанности, важно ее воспитывать, развивать, культивировать.

Осознанность – это важнейшая характеристика эффективного материнства. Г. Г. Филиппова видит важность выяснения того, каким образом выполнение материнских функций представлено в субъективной сфере матери, какие содержания этого отражения являются осознанными и какова их взаимосвязь с неосознаваемыми в обеспечении и развитии материнского поведения [1].

Механизм формирования осознанного материнства Р. В. Овчарова видит в осуществлении воздействия на компоненты структуры материнства через субъективно-психологические факторы [2].

Г. Г. Филиппова описывает содержание материнства через соотношение трех блоков: 1) потребностно-эмоциональный блок включает потребность в заботе о ребенке, в контакте с ним и эмоциональное отношение к ребенку; 2) операциональный блок включает действия по уходу, заботе о ребенке, воспитанию его; 3) ценностно-смысловой блок включает ценностное отношение матери к ребенку и оценку материнства как состояния «быть матерью» [1].

Р. В. Овчарова, М. А. Мягкова указывают на наличие трех обобщенных компонентов в структуре материнства: когнитивного, эмоционального, поведенческого [2]. Когнитивный компонент материнства включает знание о себе как о матери, представления о функциях матери и их значении, знание о важности эмоциональной связи с ребенком, образ ребенка. Эмоциональный компонент материнства включает отношение к ребенку, оценку себя как матери, переживания взаимоотношений с ребенком и результатов воспитания. Поведенческий компонент характеризует сами действия по реализации себя как матери и своих материнских функций в отношении ребенка, стиль воспитания ребенка. Данные компоненты интегрируют ценностные ориентации, установки и ожидания, отношение матери, ее чувства, материнскую позицию, ответственное поведение, стиль семейного воспитания. Описание компонентов материнства помогает обозначить понятие осознанного материнства.

Осознанное материнство – осознанная, регулируемая и контролируемая матерью деятельность, которая направлена на формирование адекватного образа себя как матери и реализацию роли матери.

Осознанное материнство включает:

- критическую оценку представлений о материнстве, его функциях и осознанный выбор характерных черт идеальной матери;
- осознание важности выполнения материнских обязанностей и влияния роли матери на личность ребенка;
- осознание материнских убеждений и установок;
- осознание своих эмоций, чувств, оценок, позиций в отношении себя как матери и в отношении ребенка;

– оценку различных подходов к воспитанию детей, их эффективности и последствий, осознанный выбор своего стиля воспитания и развития ребенка.

Женщина знакомится с различного рода информацией относительно того, как быть матерью: получает знания из своей родительской семьи, из опыта поколений, воспринимает опыт близких и знакомых, знакомится с литературой разного плана, поддается влиянию СМИ. Данного рода опыт формирует у женщины образ себя как матери и влияет на качество материнства, правда не всегда эффективно, так как советы окружающих очень субъективны и полны стереотипов, а информация в СМИ, популярной литературе часто противоречива. Кроме того, зачастую бывает, что женщины редко оценивают себя как мать, редко рефлексиируют относительно своего поведения, своих эмоциональных реакций, своего отношения к ребенку, не задумываются о последствиях своих воспитательных воздействий. Неосознанные действия матери носят неконтролируемый характер, что может негативно влиять как на выполнение ею материнских обязанностей, так и на результаты воспитания и развития ребенка в целом. Данная проблема вызывает необходимость психологического просвещения матерей и будущих матерей. Формирование большей осознанности в материнстве достигается путем восполнения матерью знаний относительно развития ребенка и их критического переосмысления, а также путем получения нового эмоционального опыта и его рефлексии.

В ОЦМР «Тонус» г. Бреста нами успешно реализуется авторская программа «Родительский тренинг», в котором освещаются проблемы регуляции эмоций родителей, влияние сформированных ценностей и установок, эффективность различных стилей родительского воспитания. Развитие более осознанного материнства позволяет матери снизить общий уровень тревоги относительно выполнения воспитательных функций, наладить контакт с ребенком, оценить преимущества и ограничения различных стилей воспитания, выбрать более эффективные способы общения с ребенком, научиться регулировать свои взаимоотношения с ребенком, осознать свои родительские убеждения.

Список использованной литературы

1. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 240 с.
2. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. – 496 с.
3. Смирнова, Е. О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии / Е. О. Смирнова // Культур.-ист. психология. – 2015. – Т. 11, № 3. – С. 9–15.

О. В. КЛАК¹, И. В. ВОЛЖЕНЦЕВА²

¹Украина, Киев, НПУ имени М. П. Драгоманова

²Украина, Переяслав, ПХГПУ имени Григория Сковороды

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Когда речь идет о проблемах, связанных с развитием личности в онтогенезе, необходимо акцентировать внимание именно на развитии мышления, так как способность *мыслить* является труднейшим предметом не только психологической науки, но и междисциплинарных исследований. В настоящее время мышление изучается философией, физиологией, кибернетикой, лингвистикой, квантовой психологией и др.

В философии *мышление* является высшей формой активного отражения объективной реальности, состоящей в творческом созидании новых идей, прогнозировании событий и действий.

С точки зрения Р. Декарта, мышление – это все то, что мы непосредственно замечаем сами: не только понимание, желание, воображение, но и проявления чувств, с точки зрения философа, есть то же самое, что мыслить [1].

Платон считал, что процесс мышления – это процесс припоминания, так как все знания человека являются воспоминанием души, которая пребывала в мире идей перед тем, как вселиться в человеческое тело.

Спиноза определял мышление как способ действия мыслящего тела. Он подчеркивал, что для того, чтобы определить мышление, необходимо тщательно исследовать способ действий мыслящего тела в отличие от способа действий тела немыслящего [1].

В новой же философской энциклопедии отмечено, что мышление – это «процесс решения проблем, выражающийся в переходе от условий, задающих проблему, к получению результата» [2]. В данном источнике также отмечено, что «мышление может быть направлено либо на понимание реальных обстоятельств («в какой ситуации приходится действовать, как устроен мир»), либо на достижение практического результата («как достичь того, что мне нужно»)» [2].

С физиологической точки зрения процесс мышления представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга. Для процесса мышления имеют большое значение сложные временные связи, которые образуются между мозговыми концами анализаторов. Поскольку деятельность отдельных участков коры всегда определяется внешними раздражениями, постольку образующиеся при одновременном их возбуждении нервные связи отражают действительные связи в явлениях и предметах объективного мира.

Сторонники квантовой психологии, которая зародилась в 90-е гг. XX в., считают, что поведение людей невозможно предсказать и интерпретировать лишь на основе химических и физических реакций. Поэтому последователи данного направления предлагают в отношении человеческого разума применять принципы квантовой механики, согласно модели которой активность мозга – это квантовый процесс, порождающий сознание, которое, в свою очередь, имеет волновой характер [3].

Воззрения квантовых психологов отлично от принятых ранее представлений о том, что сознание и мышление – это физиологическо-химические процессы.

Хамерофф и Пенроуз пришли к выводу, что сознание связано со всей Вселенной. Согласно их идеям, если волны разума и волны физического объекта совпадают, человек начинает думать об этом предмете. При этом изменение мыслей может менять и свойства объекта. Таким образом, сознание якобы прямо влияет на окружающий мир.

Также Пенроуз пытался с помощью идеи квантового сознания доказать, что создать искусственный интеллект, аналогичный человеческому, невозможно [3].

В психологии мышление – обобщенное и опосредованное отражение объективной действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними.

Рассматривая специфику развития мышления в онтогенезе, прежде всего необходимо отметить, что онтогенез (от греч. «онтос» – существо и «генто» – рождение) – индивидуальное развитие отдельного организма. Ребенок постоянно растет и развивается и на каждом возрастном этапе своей жизни предстает в особом морфологическом, физиологическом и психологическом качестве, поэтому возникает необходимость выделить в процессе человеческого онтогенеза (индивидуальное развитие) ряд периодов, или этапов, развития. Среди этапов онтогенеза самыми важными являются два: внутриутробное (эмбриональное) развитие и внеутробное (постэмбриональное, постнатальное) развитие.

Развитие мышления ребенка в контексте онтогенеза происходит постепенно и в своем становлении проходит две стадии – допонятийную и понятийную.

Допонятийное мышление – начальная стадия развития мышления у ребенка, где компонентами служат конкретные образы [4]. «Центральной особенностью допонятийного мышления является эгоцентризм. Эгоцентризм обуславливает следующие особенности детской логики:

- нечувствительность к противоречиям;
- синкретизм (тенденция связывать все со всем);

- трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее);
- отсутствие представления о сохранении количества.

На стадии понятийного (абстрактного) мышления компонентами служат понятия и применяются формальные операции. Понятие первоначально отражает сходное, неизменное в явлениях и предметах. Выделяют пять этапов в переходе к формированию понятий:

- Первый – ребенку 2–3 года – синкретизм детского мышления (складывают вместе любые предметы, считая, что они подходящие).

- Второй – 4–6 лет – дети используют элементы объективного сходства двух предметов.

- Третий – 6–8 лет – дети могут объединить группу предметов по сходству, но не могут осознать и назвать признаки, характеризующие эту группу.

- Четвертый – подростки 9–12 лет – появляется понятийное мышление, однако оно еще несовершенно, так как понятия сформированы на базе житейского опыта и не подкреплены научными данными.

- Пятый – юношеский возраст 14–18 лет – формируются совершенные понятия, когда использование теоретических положений позволяет выйти за пределы собственного опыта» [4].

На каждом возрастном этапе в рамках основных видов мышление имеет свои особенности. Так, «наглядно-действенное мышление (начиная с конца 1 года до 3 лет) – это вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов. Решение задачи в его рамках осуществляется в ходе реального, физического преобразования ситуации, в процессе действий с предметами. Путем физического контакта с предметами происходит постижение их свойств» [5].

«Наглядно-образное мышление (от 4 до 7 лет). Для этого вида характерна уже опора на образы предметов, на представления об их свойствах. Человек представляет себе ситуацию, представляет изменения, которые хочет получить, и те свойства объектов, которые позволяют ему в ходе деятельности прийти к желаемому результату. В этом виде мышления действие с образом предметов и ситуаций предшествует реальным действиям в предметном плане. Человек, решая задачу, анализирует, сравнивает, обобщает различные образы. Образ может заключать в себе разностороннее видение предмета. Поэтому данный вид мышления дает более полное представление о свойствах предмета, чем наглядно-действенное мышление» [5].

«Словесно-логическое мышление представляет собой наиболее поздний этап развития мышления в филогенезе и онтогенезе. Словесно-логическое мышление – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. Понятия же формируются на основе

языковых средств. Предтечей словесно-логического мышления является внутренняя речь. Дети примерно до 5 лет, даже когда играют в одиночестве, проговаривают вслух все свои действия, описывают манипуляции. Ближе к школьному возрасту у них формируется способность к внутренней речи – они уже не проговаривают вслух, а продумывают последовательность своих действий, т. е. они начинают мыслить не при помощи наглядных образов, а при помощи слов, что является основой для формирования понятий. Однако развитие словесно-логического вида мышления вовсе не означает, что предшествующие виды перестают развиваться или даже совсем исчезают. Они продолжают развиваться и совершенствоваться под влиянием словесно-логического мышления. И во взрослом возрасте присутствуют все три вида» [5].

Таким образом, представлено междисциплинарное воззрение на сущность феномена «мышление», поданы разные точки зрения на особенности его проявления, рассмотрено мышление в рамках онтогенеза. Показано, что мышление ребенка развивается постепенно, с помощью манипулирования предметами, речи, наблюдения и др. Большое количество вопросов, которые задают дети, свидетельствует об активных мыслительных процессах. Появление сознательного обдумывания и размышления у ребенка свидетельствует уже о проявлении всех аспектов мыслительной деятельности. Все большее значение приобретает использование накопленного опыта. К 3–5 годам понятие еще опирается на один признак, к 6–7 годам выделяются уже общие, групповые признаки. Становление высшей нервной деятельности в основном завершается в возрасте 15–17 лет.

Список использованной литературы

1. Взгляды на проблему. Определение понятия мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.braintools.ru/thinking>.
2. Мышление [Электронный ресурс] // Новая философская энциклопедия. – Режим доступа: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/.
3. Квантовая психология: правда ли наш разум связан со Вселенной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lifehacker.ru/kvantovaya-psixologiya/>.
4. Бондарь, Л. С. Дефектология / Л. С. Бондарь ; Макеев. экон.-гуманитар. ин-т. – Донецк, 2011. – 208 с.
5. Развитие мышления в онтогенезе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/2547942/page:3/>.

Е. С. КОВЕРЕЦ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В современном обществе имеется актуальный социальный запрос на подготовку педагогических кадров высокого уровня квалификации в системе начального образования. Для того чтобы обучать других, учитель сам должен обладать рядом компетенций, значимых в образовательном процессе. Одним из таких качеств является саморегуляция. В. И. Моросанова рассматривает осознанную саморегуляцию в качестве целостной системы психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью. При этом она подчеркивает, что осознанная саморегуляция учебной деятельности выступает проекцией метасистемы осознанной саморегуляции человека. Ее сформированность является психологической основой для достижения академической успешности и овладения различными видами учебной деятельности [1].

Предметом настоящего исследования выступает саморегуляция учебной деятельности у студентов. Выборка составила 76 обучающихся первого и второго курсов специальности «Начальное образование». Респондентам предъявлялся опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М». По каждой шкале данного опросника были выявлены студенты с высокими, средними и низкими результатами. Значимость различий между количеством респондентов с высокими и низкими показателями определялась с помощью ϕ -критерия Фишера (таблица).

Согласно полученным данным, у 64,5 % студентов выявлен средний уровень саморегуляции учебной деятельности. Данный показатель отражает, насколько в целом сформирована индивидуальная система осознанной саморегуляции произвольной активности. При этом, как показывают данные, представленные в таблице, студентов с высокими значениями больше, чем с низкими. Следует отметить, что в итоге корреляционного анализа с помощью критерия Спирмена установлена значимая положительная взаимосвязь между общим уровнем саморегуляции респондентов и их учебной активностью ($r = 0,723$, $p \leq 0,01$), которая определялась с помощью методики А. А. Волочкова «Опросник учебной активности студента». Также выявлена положительная корреляция между общим уровнем саморегуляции и учебной успеваемостью студентов ($r = 0,362$, $p \leq 0,01$). Таким образом, чем выше у будущих учителей начальных

классов уровень саморегуляции учебной деятельности, тем выше их успеваемость и учебная активность.

Таблица – Уровень саморегуляции учебной деятельности у студентов – будущих учителей начальных классов

Шкалы	Уровень саморегуляции, %		Значимость различий (φ)
	высокий	низкий	
1. Общий уровень саморегуляции	23,7	11,8	1,95*
2. Планирование	56,6	14,5	5,68**
3. Моделирование	52,6	18,4	4,54**
4. Программирование	64,5	7,9	7,98**
5. Оценивание результатов	30,3	31,6	0,17
6. Гибкость	21,1	42,1	2,82**
7. Самостоятельность	23,7	36,8	1,77*
8. Надежность	30,3	26,3	0,55
9. Ответственность	40,8	19,7	2,87**

Примечание – * – значимо при вероятности ошибки 5 %; ** – значимо при вероятности ошибки 1 %.

По шкале «Планирование», которая указывает на сформированность осознанного планирования учебной деятельности, у большинства студентов высокие результаты, свидетельствующие о том, что будущие учителя начальных классов способны проявлять инициативу и самостоятельность в планировании и постановке учебных целей и выстраивать последовательность их достижения в процессе обучения.

Шкала «Моделирование» диагностирует умение правильно конкретизировать учебную цель согласно сложившейся ситуации. Более чем у половины респондентов высокие показатели по данной шкале, указывающие, что у будущих педагогов их учебные действия соответствуют планам, а полученные результаты – целям, так как они способны выделять значимые условия их достижения.

Больше всего высоких результатов у студентов выявлено по шкале «Программирование». Респонденты умеют продумывать способы своих учебных действий для достижения намеченных целей, а также определять последовательность их реализации в процессе выполнения учебных заданий и построения ответа.

По шкале «Гибкость» у студентов преобладают низкие значения уровня саморегуляции, указывающие, что будущим педагогам сложно перестраивать тактику поведения при изменении значимых внешних или внутренних условий учебной деятельности. Такие студенты с трудом

привыкают к переменам и чувствуют себя неуверенно в быстро меняющейся обстановке, в результате чего у них возникают сбои, следствием которых могут стать неудачи в выполнении деятельности.

Также у будущих учителей начальных классов мало высоких значений по шкале «Самостоятельность», которая измеряет развитость автономии функционирования системы саморегуляции учебной деятельности и ее независимость от влияний других людей. Здесь для респондентов более характерны низкие и средние значения, указывающие на несамостоятельность в осуществлении учебных программ и формировании индивидуальных критериев оценки результатов своих действий, склонность некритично следовать чужим советам, а также на возможность регуляторных сбоев в случае отсутствия посторонней помощи.

По шкале «Ответственность» у студентов преобладают высокие и средние значения, свидетельствующие о способности поддерживать саморегуляцию своей активности через осознание степени значимости деятельности для себя и для других. Это указывает на ответственный подход будущих педагогов к достижению целей.

Таким образом, у студентов – будущих учителей начальных классов преобладает средний уровень саморегуляции учебной деятельности. Низкие результаты выявлены для шкал «Гибкость» и «Самостоятельность». Они проявляются в некритичности, подверженности влиянию других людей в процессе реализации учебных целей, а также в неспособности быстро менять тактику достижения учебных целей в изменившихся условиях. Следовательно, развитию именно этих умений необходимо уделить особое внимание в процессе подготовки педагогических кадров для работы в начальной школе. Высокие значения характерны для шкал «Планирование», «Моделирование» и «Программирование», указывающих на умение проявлять инициативу и самостоятельность в планировании и постановке учебных целей, выделять значимые условия их достижения, продумывать способы своих учебных действий и определять последовательность их исполнения в процессе выполнения учебных заданий и построения ответа. Названные особенности саморегуляции очень важны для будущих педагогов, так как в процессе своей профессиональной деятельности они будут не только применять их сами, но и обучать навыкам эффективного построения учебной деятельности своих учеников.

Список использованной литературы

1. Моросанова, В. И. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко // Теорет. и эксперим. психология. – 2017. – Т. 10, № 2. – С. 27–37.

Т. А. КОДЕНСКАЯ

Беларусь, Брест, средняя школа № 5 г. Бреста

СЕМЕЙНАЯ АТМОСФЕРА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКА

Психологическое здоровье человека – это залог успешного жизнеустройства, основа взаимодействия с социумом, успешность адаптации. Согласно программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. имеются следующие характеристики психологической культуры: развитие эмоционально-ценностной сферы личности, реализация творческого потенциала обучающихся, включение их в различные виды социально значимой деятельности; сформированность умений и навыков эффективной адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности, повышение психологической компетентности, развитие коммуникативных способностей обучающихся.

Всемирная организация здравоохранения термину «здоровье» дает следующее определение: здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

Наиболее важной составляющей здоровья в целом является здоровье психическое. Психическое здоровье человека зависит от системы его мышления, отношения к людям, событиям, ситуациям, своему положению в обществе. Оно достигается умением жить в согласии с окружающими людьми, способностью анализировать различные ситуации и прогнозировать их развитие, а также вести себя в различных условиях с учетом необходимости, возможности и желания.

Отклонения психического здоровья школьников, по мнению Дубровиной, чаще всего проявляются в школьной среде. В школе психологические нарушения проявляются в виде неполноценности, неумелости. В результате школьник пытается скомпенсировать чувство неполноценности через проявление агрессии к тем, кто слабее его. Чаще всего агрессия проявляется в виде насмешек, издевательств, использования ненормативной лексики [1]. Особый интерес для такого ребенка представляет унижение другого человека. При этом негативная реакция окружающих только усиливает стремление к этим действиям, поскольку служит доказательством собственной неполноценности. В пассивном варианте чувство неполноценности у ребенка принимает форму страха взросления, инфантильности, избегания принятия самостоятельных решений. Часто чувство неполноценности сопровождается выученной беспомощностью, поэтому ребенок не будет предпринимать никаких действий для достижения успеха, а в

некоторых случаях даже отрицать желание его получить. Поэтому родителям надо снова «взять ребенка за руку» и учить его делать первые шаги к успеху. Это могут быть совместное приготовление уроков или тщательная проверка их родителями, разработка системы поощрений и пр.

На современном этапе образовательного процесса учителя отмечают у подростков рост тревожности, агрессивности, инфантильности. Некоторые подростки отказываются учиться, соблюдать дисциплину на уроках. При этом они как бы надевают защитную маску (у меня все хорошо) и живут одним днем. Либо при внешнем соблюдении норм и правил наблюдается отказ от будущего, нежелание думать о выборе профессии, стремление цепляться за родителей («родители сказали, что мне нужно поступать так») и не принимать самостоятельные решения. Все это свидетельствует о кризисе идентичности. Основная задача родителей – помочь ребенку успешно завершить подростковый кризис. Для этого необходимо обеспечить ему наличие образцов для подражания и близкого контакта с ними.

Нарушения психического здоровья отмечаются и у тех школьников, которые страдают от недостаточного общения с близкими людьми и их враждебного отношения, а также у детей, которые растут в условиях семейного разлада. У этих детей беспричинные страхи, нарушения сна. Обычно эти нарушения носят временный характер, но у некоторых школьников они проявляются часто, упорно и приводят к невротизации. Поэтому внутрисемейная атмосфера оказывает значительное воздействие на психологическое состояние ребенка. И для формирования позитивного отношения в семье следует соблюдать атмосферу добра, любви, гармонии, толерантности и взаимопринятия.

Для ребенка семья – это среда, в которой складываются условия его физического, психического, эмоционального и интеллектуального развития. Семья – самое близкое, самое важное, защита от всех бед и невзгод. И если серьезный конфликт для взрослых – это болезненное, малоприятное переживание, то для ребенка это разрушение среды его обитания, стресс. Даже неприятности в школе переживаются легче, если в семье теплая атмосфера. Теплая семейная атмосфера обеспечивает психологическое благополучие семьи. Признаки теплой семейной атмосферы – сходство семейных ценностей, функционально-ролевая согласованность, эмоциональная удовлетворенность от общения членов семьи, адаптивность в семейных отношениях и устремленность на семейное долголетие [2].

Родители должны вовремя справляться со своими личными проблемами и поддерживать теплые взаимоотношения в семье, любить детей и быть добрыми к ним, отзывчивыми к их нуждам и запросам, позволять детям выражать свои чувства и действовать согласованно в вопросах воспитания. Очень важно демонстрировать ребенку свою безусловную

любовь, любовь не за что-то или при определенных условиях, а несмотря ни на что и невзирая ни на какие условия.

С целью сохранения психического здоровья школьников следует придерживаться следующих рекомендаций:

– сохраняйте спокойствие и достоинство. Найдите в себе силы для решения ситуации, не нужно впадать в панику;

– разберитесь в ситуации и постарайтесь определиться, сумеете ли Вы сами справиться с ситуацией или же необходимо обратиться за помощью к специалистам;

– сохраните доверие ребенка к себе, поговорите со своим ребенком на равных. Отсутствие общения приводит к нарастанию непонимания, отдаляет вас и ребенка друг от друга;

– знайте как можно больше о том, что происходит с Вашим ребенком, дайте понять, что Вы в курсе событий;

– измените свое отношение к ребенку, Ваш ребенок уже достаточно взрослый, чтобы отвечать за свои поступки;

– не позволяйте собой манипулировать. Введите санкции или ограничения. Введение ограничений поможет ребенку убедиться в том, что он вам не безразличен;

– помогите ребенку изменить жизнь к лучшему, найдите время для общения с ребенком и совместных занятий, поощряйте его увлечения, интересы, помогите найти ему дело по душе [2].

Итак, психологическое здоровье представляет собой не только сохранность психических свойств и процессов, но и способность быть личностью – контролировать свое поведение, управлять им, уметь любить, уметь ставить цели и достигать их, стремиться к саморазвитию, самосовершенствованию. И формируются эти качества именно в здоровой, благополучной семейной атмосфере.

Список использованной литературы

1. Дубровина, И. В. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И. В. Дубровина. – М. : Академия, 1995. – 168 с.

2. Панько, Е. А. Психологическое здоровье ребенка: о путях и способах его укрепления в семье / Е. А. Панько. – СПб. : Речь, 2014. – 176 с.

3. Пахальян, В. Э. Развитие и психологическое здоровье: Дошкольный и школьный возраст / В. Э. Пахальян. – М. : Питер, 2006. – 294 с.

Т. К. КОМАРОВА

Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР СОХРАННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Для эффективного решения проблемы успешной социализации молодого человека в процессе обучения в вузе одним из важнейших условий является обеспечение сохранности его психологического здоровья. Именно в этот период жизни, когда молодой человек формируется как личность и как будущий профессионал, состояние его психологического здоровья непосредственно влияет не только на успешность учебной деятельности, но и на стиль жизни в целом. Реализация этого условия предполагает, что образовательное пространство вуза будет восприниматься студентом как психологически безопасное, т. е. обеспечивающее состояние сохранности психики, высокие показатели удовлетворенности, а также защиту от психологического насилия [1].

Психологическая безопасность традиционно рассматривается исследователями как состояние защищенности личности от воздействия многообразных внешних и внутренних факторов, препятствующих или затрудняющих ее гармоничное развитие и продуктивную жизнедеятельность. Именно такое состояние позволяет человеку сохранять ощущение психологического благополучия и эмоционального комфорта как необходимых составляющих субъективного качества его жизни и психологического здоровья.

Потребность в психологической безопасности появляется у личности в стрессовых ситуациях, возникающих в пространстве ее жизни и несущих объективные или субъективные угрозы. В образовательной среде вуза с точки зрения ее психологической безопасности имеют место такие стрессогенные специфические угрозы, как учебные перегрузки, ситуации экзаменов и зачетов, трудности профессиональной и социальной адаптации в период практик, отношения с преподавателями, сохранение комфортного статуса и репутации в студенческой группе, социальная ревность и др. В полной мере стрессогенным потенциалом в межличностном взаимодействии как «по горизонтали», так и «по вертикали» обладают разные виды психологического насилия: игнорирование, унижение, угрозы, принуждение, проявления антипатии и недоброжелательного отношения, чрезмерное «давление ожиданиями» со стороны родителей, преподавателей, референтной группы и т. п. Очевидно, что такого рода воздействия закономерно обуславливают переживание молодым человеком выраженного

стрессового состояния, страхов и эмоционального дискомфорта, что с очевидностью проявляется в стойких нарушениях как физического, так и психологического здоровья.

Признание наличия и осознание такого рода угроз с закономерностью ставят перед личностью вопрос о наличии у нее собственных ресурсов для их преодоления с целью сохранности своего внутреннего благополучия и восстановления состояния психологической безопасности. В этой связи исследователи справедливо отмечают, что источник психологической безопасности человека заключен в нем самом и основывается на его способности контролировать ситуацию, возникающую в реальной жизни и включающую определенную угрозу. Целью контроля является обеспечение сохранности и возможностей развития тех ценностей, которые имеют для личности высокую субъективную значимость и составляют содержание ценностно-смысловой сферы ее сознания [2]. Такое понимание позволяет говорить о самообеспечении личностью собственной психологической безопасности как процессе, разворачивающемся на протяжении всей сознательной жизни и имеющем в качестве приоритетной цели сохранение ею оптимума своего психологического здоровья.

В этой связи актуализируется вопрос о необходимых для этого ресурсах личности, включающих наряду с психологическим опытом определенные характерологические качества, ценности, установки, представления, социально-перцептивные эталоны и другие личностные образования, вовлеченные в этот процесс. В таком случае очевидно, что ведущую роль в сохранности человеком своего психологического здоровья играет его индивидуальность, которая задает ценностный контекст восприятия им конкретной ситуации и влияет на определение стратегий поведения в ней.

Поскольку отражением подлинно социальной сущности каждого человека является прежде всего его «сопринадлежность» (С. Л. Рубинштейн) с другими людьми, постольку одним из важнейших аспектов самообеспечения безопасности и психологического здоровья личности становится защита ею своей суверенности. Формирующееся в онтогенезе приватное психологическое пространство личности содержательно вбирает в себя все многообразие характеристик, отражающих ее уникальную индивидуальность [3], и является именно тем «объектом», защищенность которого от угрозы коммуникативной или информационной «интервенции» в него другого человека создает ощущение безопасности. Очевидно, что от наличного уровня сформированности способности защитить и развивать себя как суверенную личность во многом зависит не только сохранность, но и оптимизация ее психологического здоровья. В этой связи правомерно возникает вопрос относительно тех «маркеров», которые позволяют идентифицировать другого человека не просто как «безопасного» для личности, но как способного задавать «зону ближайшего развития» ее суверенности.

В контексте взаимодействия в системе «преподаватель вуза – студент» в качестве такого рода «маркера» в предпринятом эмпирическом исследовании рассматривался сформировавшийся у студентов социально-перцептивный эталон преподавателя [4]. Анализ его содержания позволяет определить репертуар тех качеств преподавателя, которые отражают ожидания студентов в плане обеспечения психологической безопасности и эмоционального комфорта в процессе взаимодействия с ним как с социальным референтом. Выявлено, что эталон преподавателя у студентов и магистрантов с высоким уровнем мотивации достижения представлен «ансамблем», в который включены такие качества, как высокий уровень знания своего предмета, грамотность, новаторство, самоконтроль, настойчивость, требовательность, справедливость, ответственность за свое дело, уверенность в себе, стремление к успеху, чувство юмора, тактичность, внимательность, уважение к студентам, вежливость, отзывчивость, толерантность, воспитанность, коммуникабельность, понимание студентов, эмоциональная устойчивость.

Таким образом, проявление преподавателем вуза в учебном и межличностном взаимодействии значимых для студентов профессионально важных и личностных качеств можно рассматривать как одно из условий формирования и эффективного функционирования образовательной среды вуза – психологически безопасной и профилактирующей сохранность психологического здоровья студента как суверенной личности.

Список использованной литературы

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография / И. А. Баева. – СПб. : Союз, 2002. – 271 с.
2. Психология безопасности как теоретическая основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии / под ред. А. И. Баевой. – СПб., 2001. – 288 с.
3. Нартова-Бочавер, С. М. Психологическая суверенность личности: генезис и проявления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / С. М. Нартова-Бочавер. – М., 2005. – 43 с.
4. Комарова, Т. К. Социально-перцептивный эталон преподавателя в контексте образовательного процесса в вузе / Т. К. Комарова, Е. И. Смоляр // Актуальные проблемы психологии личности и социального взаимодействия : сб. науч. ст. / ГрГУ им. Янки Купалы. – Гродно : ГрГУ, 2014. – С. 104–112.

О. В. КОРЗЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ФАКТОР НА УРОКАХ ХИМИИ

Здоровье – величайшая человеческая ценность. Очевидно, что хорошее здоровье – основное условие для выполнения человеком его биологических и социальных функций, фундамент самореализации личности. Поскольку человеческая жизнь является высшей ценностью общества, то совокупность свойств, качеств, состояний человека есть ценность не только самого человека, но и общества. Именно это превращает здоровье каждого индивида в общественное богатство.

Значительную роль в формировании культуры личности, в повышении интеллектуального, физического и духовного потенциала человека играет образование и просвещение, так как именно здоровье населения определяет в настоящее время перспективу развития и будущее любой страны [1]. Из всех факторов, детерминирующих здоровье, наибольшее значение имеет образ жизни человека. Можно сказать, что образ жизни – это одна из важнейших биосоциальных категорий, интегрирующих представления об определенном виде (типе) жизнедеятельности человека. Образ жизни характеризуется особенностями повседневной жизни человека, охватывающими его трудовую деятельность, быт, формы использования свободного времени, удовлетворения материальных и духовных потребностей, участие в общественной жизни [2].

На уроках химии открываются прекрасные возможности для развития валеологической грамотности учащихся. Создание и организация здоровьесберегающего урока – это достаточно сложный и творческий процесс, требующий от учителя знаний психологии, физиологии, гигиены и других наук. Школа остается той социальной структурой, в которой учащиеся не только могут сохранить свое здоровье, но и получить знания и устойчивые навыки здорового образа жизни. Здоровьесберегающему обучению способствует систематическая актуализация внимания учащихся на их здоровье, создание необходимых гигиенических и психологических условий для организации учебной деятельности, профилактика различных заболеваний, а также пропаганда здорового образа жизни. Так, на уроках химии практически любая изучаемая тема может быть использована для освещения тех или иных фактов, способствующих формированию правильного отношения учащихся к своему здоровью [3]. Главным критерием такого урока является желание учащихся, уходя с урока, встретиться вновь с уроком химии, где комфортно, где есть душевное взаимодействие

ученика и учителя, где есть возможность творчески раскрыться, где интересно, а химия понятна.

Охрана здоровья обучаемого предполагает не только создание необходимых гигиенических и психологических условий для организации учебной деятельности, но и профилактику различных заболеваний, а также пропаганду здорового образа жизни.

С целью создания здорового психологического климата на уроках химии можно использовать активные формы обучения, такие как игровые методы (викторины, КВН) и проблемные задания [4]. Будучи вовлеченными в активную познавательную деятельность, учащиеся существенно меньше утомляются, дольше находятся на пике работоспособности. На уроках необходимо использовать также наглядность, занимательные упражнения, загадки по различным темам.

Например, при изучении темы «Предельные одноатомные спирты» особое внимание необходимо уделить вопросу о вреде алкоголя на формирующийся организм, провести урок-конференцию по негативному влиянию алкоголя на развитие умственных, физических и физиологических способностей подрастающего организма.

Во время изучения темы «Металлы» учащиеся могут выполнять исследовательские проекты, результаты которых наглядно демонстрируют роль микроэлементов в живых организмах: одни элементы необходимы организму человека, другие являются ядами даже в ничтожных количествах. Жизненно важными металлами для человека являются кальций, магний, железо, медь, кобальт, марганец, никель, цинк и др. Биохимически эти металлы участвуют в ключевых метаболических циклах: формировании скелета, образовании порфиринов и других важных циклических соединений; осуществляют перенос необходимых веществ; входят в состав митохондрий и других органелл. Однако многие из этих микроэлементов в больших количествах являются ядовитыми. Более подробно роль металлов в формировании здорового образа жизни можно рассмотреть на примере меди. В организме взрослого человека содержится около 70–100 мг меди. Особенно богаты ею печень и мозг. Примерно 30 % меди содержится в мышечной ткани. В обычных условиях человек получает в сутки не более 5 мг этого металла. Основное поступление меди в организм связано с пищей. Из общей суточной дозы усваивается 30–40 %. Особенно высока связь между дефицитом в организме меди и такими «болезнями века», как ишемическая болезнь сердца, рак, сахарный диабет, инфаркт миокарда, ожирение. Недостаток меди отрицательно влияет на умственную и физическую активность. Потребность в меди возрастает у детей, беременных женщин, людей пожилого возраста, при стрессах, значительных физических и умственных нагрузках. Однако высокая концентрация меди может

привести к нарушению функции центральной нервной системы. Эти интересные факты надолго остаются в памяти учащихся [5].

Во время проверки домашнего задания, а также закрепления изученного материала необходимо часто использовать такой прием здоровьесбережения, как «двигательная активность во время урока», когда к доске поочередно, сменяя друг друга, выходят один-два учащихся. Большое внимание необходимо уделять недопущению перегрузок в домашних заданиях. Для улучшения гигиенических условий обучения и, соответственно, укрепления здоровья обучаемых большое значение имеет экологическое пространство кабинета химии и личный пример поведения и образа жизни учителя, что мотивирует обучаемого к соблюдению норм и правил здорового образа жизни. Хочется верить, что к концу 11 класса учащиеся поймут, что химия не только наука формул, но и наука, глубоко связанная с нашей жизнью, и даже минимальный запас знаний поможет в жизни решить многие бытовые проблемы.

Таким образом, создание здоровьесберегающей среды и воспитание навыков здорового образа жизни у обучаемых являются одними из основных направлений деятельности современного учителя химии. И если все учителя будут использовать это как систему, то результат будет очевиден.

Здоровье – самое ценное, что есть у человека. Именно здоровье мы должны беречь и воспитывать детей, заботящихся о своем здоровье.

Список использованной литературы

1. Ботникова, Е. А. Здоровьесберегающие технологии и их роль в сохранении здоровья школьников / Е. А. Ботникова // Актуальные вопросы современной физиологии и медицины : материалы межрегион. науч.-практ. конф., 27–28 окт. 2010 г. – Ижевск, 2010. – С. 143–145.
2. Гуревич, К. Г. Введение в здоровый образ жизни / К. Г. Гуревич. – М. : МГМСУ, 2005. – 248 с.
3. Бутова, С. В. Оздоровительные упражнения на уроках / С. В. Бутова // Нач. школа. – 2006. – № 8. – С. 98–99.
4. Севрук, А. И. Здоровьесберегающий урок / А. И. Севрук, Е. А. Юнина // Школьные технологии. – 2004. – № 2. – С. 200–207.
5. Гаврилова, М. А. Создание воспитательной ситуации на уроках химии для реализации валеологического воспитания / М. А. Гаврилова // Сиб. пед. журн. – 2007. – № 11. – С. 328–334.

Е. В. КОСТЮЧЕНКО

Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

РАННИЕ ДЕЗАДАПТИВНЫЕ СХЕМЫ У ЛИЦ С АУТОАГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Проблема сохранения психического здоровья в настоящее время является одним из основных приоритетов развития современного общества. Связано это прежде всего с огромным влиянием не только на социальную, культурную, но и на экономическую составляющие общественной жизни. Вместе с тем приходится отмечать увеличение общего количества тех или иных нарушений психологического здоровья в разных возрастных группах населения. Этому способствует целый ряд факторов, связанных с особенностями как социальной, так и профессиональной деятельности человека. Указанные обстоятельства ставят перед специалистами, занимающимися сохранением психологического здоровья людей, задачи поиска новых, научно обоснованных методов, методик, технологий оказания психологической помощи и поддержки, проведения комплексных исследований, направленных на анализ возможностей применения того или иного метода оказания психологической помощи в практике специалиста-психолога.

Одним из таких методов является схема-терапия – современный интегративный метод оказания психологической помощи, разработанный Дж. Янгом. Схема-терапия представляет собой научно-доказательный подход оказания психологической помощи, сочетающий в себе когнитивно-поведенческую терапию, гештальттерапию, психодинамический подход, что дает ей возможность формирования целостного взгляда на проблему человека и построения концептуализированной модели конкретного случая [1]. Одним из центральных понятий в схема-терапии является категория «ранняя дезадаптивная схема». Ранняя дезадаптивная схема (РДС) – это особый когнитивный, эмоциональный и поведенческий паттерн, который формируется в раннем возрасте, принимает устойчивый характер и актуализируется в зрелом возрасте, определяя особенности когнитивно-аффективного реагирования и реализации соответствующего этому реагированию поведения. Основными этиологическими факторами, способствующими формированию РДС, являются неудовлетворенные в детстве потребности ребенка, а именно потребность в безопасности, автономии, признании и принятии и т. п. Возникнув в детстве как итог дисфункциональных, в первую очередь родительско-детских, отношений РДС без соответствующего психокоррекционного вмешательства продолжают развиваться дальше в силу столкновения уже взрослого человека с трудными жизненными ситуациями. РДС, как правило, слабо осознаются и продол-

жают поддерживаться даже в тех случаях, когда их неэффективность для жизни становится очевидной. Более того, РДС выступают как специфические селективные фильтры, фиксирующие преимущественно ту информацию, которая соответствует представлениям человека о себе, других людях и мире в целом, даже если она весьма ошибочна и не способствует полноценной самореализации.

Анализируя особенности раннего детского опыта, Дж. Янг выделил следующие ранние дезадаптивные схемы: схема эмоциональной депривации; схема покинутости/нестабильности отношений; схема недоверия/ущемления; схема социальной изоляции/покинутости; схема дефективности/стыда; схема некомпетентности/неизбежности неудач; схема зависимости/беспомощности; схема ожидания катастрофы (уязвимости к болезням, неопределенности); схема слияния/неразвитой личностной идентичности; схема подчинения; схема самопожертвования; схема подавления эмоций; схема сверхвысоких стандартов/самокритичности; схема особого статуса и прав/привилегированности; схема недостаточного самоконтроля/самодисциплины; схема признания; схема негативизма/пессимизма; схема наказания/пунитивности.

Анализируя особенности представлений о ранних дезадаптивных схемах, можно предположить, что в первую очередь и особенно ярко они будут проявляться у некоторых категорий лиц, довольно часто демонстрирующих необходимость в оказании психологической помощи. В частности, предметом нашего внимания выступили респонденты, имеющие в своем анамнезе эпизоды аутодеструктивного поведения. Аутодеструктивное поведение фиксируется для целого ряда нозологий – от расстройств личности (в частности, пограничное расстройство личности) до более тяжелых нарушений психического функционирования. В нашем исследовании группу лиц с аутоагрессивным поведением составили 30 молодых людей в возрасте от 20 до 25 лет, не имеющих установленного психиатрического диагноза. Группу сравнения составили юноши и девушки 20–25 лет, не имеющие аутоагрессивного поведения в анамнезе.

Для первичного анализа мы использовали методы описательной статистики, вычислив среднее значение выраженности каждой дезадаптивной схемы в выделенных группах респондентов (таблица).

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о большей выраженности РДС среди респондентов экспериментальной группы. Наиболее выраженными схемами среди лиц с аутоагрессивным поведением оказались «схема ожидания катастрофы», «схема недоверия/ущемления», «схема самопожертвования», «схема зависимости/беспомощности», «схема подавления эмоций». Указанные схемы входят в состав следующих схем-доменов: «сверхбдительность и запреты», «нарушение связи и отвержение», «направленность на других» и «нарушенная автономия».

Таблица – Показатели описательной статистики для переменной «Ранние когнитивные схемы»

Название переменной	М	
	Лица с ауто-агрессией	Конт-рольная группа
1. Схема эмоциональной депривации	32,2	10,8
2. Схема покинутости/нестабильности отношений	30,4	14,3
3. Схема недоверия/ущемления	36,2	21,5
4.Схема социальной изоляции/покинутости	24,5	11,6
5. Схема дефективности/стыда	22,2	18,2
6.Схема некомпетентности/неизбежности неудач	32,2	10,8
7. Схема зависимости/беспомощности	35,4	14,3
8.Схема ожидания катастрофы	38,2	23,5
9. Схема слияния / неразвитой личностной идентичности	21,5	12,6
10. Схема подчинения	26,2	18,2
11. Схема самопожертвования	36,2	11,8
12. Схема подавления эмоций	35,4	14,3
13. Схема сверхвысоких стандартов/самокритичности	33,2	21,5
14. Схема особого статуса и прав/привилегированности	24,5	11,6
15. Схема недостаточного самоконтроля/самодисциплины	22,2	10,2
16. Схема признания	30,2	10,8
17. Схема негативизма/пессимизма	32,4	14,3
18. Схема наказания/пунитивности	33,2	12,4

Выявленные особенности позволяют предположить проблемную направленность развития и поведения лиц, склонных к аутодеструктивному поведению. Поскольку эффективность психологического вмешательства, ко всему прочему, определяется правильно поставленными целями, полученные результаты можно рассматривать в качестве мишеней оказания психологической помощи. Адресная проработка указанных особенностей позволит быстрее получить нужный результат, а также сохранить его в последующем.

Список использованной литературы

1. Концептуальные основы групповой и индивидуальной схематерапии / П. М. Касьяник [и др.] // Рос. психотерапевт. журн. – 2013. – № 1. – С. 23–26.

Л. Ф. КРУПЕЛЬНИЦКАЯ

Украина, Киев, КНУ имени Тараса Шевченко

СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ МИФОПОЭТИЧЕСКОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ

В исследовании приняли участие студенты-психологи КНУ имени Тараса Шевченко, $n = 79$ (47 – женщины и 32 – мужчины). Из них 30 – военные психологи (ВП), 49 – гражданские психологи (ГП). Средний возраст – 21,9. Испытуемые писали мифопоэтические я-тексты в своем индивидуальном стиле, не ориентируясь на языковые стандарты и нормы, стараясь не использовать рационально-рефлексивные навыки [1]. Обобщение разных тематических категорий позволило выделить пять основных смысловых блоков, разных по объему в разных группах испытуемых.

В смысловом блоке **«Рефлексивный человек»** в группе ГП доля от общего количества использованных в этой группе тем – 20,01 %, в группе ВП – 8,75 %. В группе ГП образы более разнообразны. Например, для символизации работы психолога использованы образы слепого художника и ведьмы, умеющей лечить печаль и рисующей розы; движения к мудрости – образ человека, идущего через лес и день к ночной луне; смыслового тупика – образ человека, который идет по крутой лестнице по кругу и приходит в то же место; нереализованности подлинных ценностей – образы неуютного дворца и маски, под которой нет лица; позиции наблюдателя и аналитика – образы птицы, поднявшейся вверх и наблюдающей свысока за происходящим внизу, и мифического существа, сидящего высоко в горах и наблюдающего. В группе ВП в этом блоке зафиксировано только два образа с использованием металогических средств: для символизации разумного начала использован образ мудреца в хижине рядом с лесом; непознанной жизни – образ книги жизни, переписывая которую находишь себя.

Доля от общего количества использованных тем в рамках смыслового блока **«Человек в развитии и поиске»** в обеих группах является наибольшей по сравнению с другими блоками, причем в группах ГП и ВП она примерно одинакова – соответственно 36,84 % и 35,59 %. В группе ГП использованы следующие образы: полет птиц, символизирующий поиск нового и преодоление ограничений существующего; путь к звездам как символ жизненного пути; долго сидящая в гнезде птица, боящаяся вылетать, а когда осмелевается улететь, ее ловит черный кот – символ «отложенной» жизни; одинокая луна на ночном небе, которая приковывает взгляды и вызывает любовь – символ интровертированного одинокого человека, который, тем не менее, пользуется вниманием многих людей;

бесстрашная птица, летящая навстречу волнам, – символ движения к жизни; планеты и мосты – символ поиска взаимопонимания между разными людьми; шут на перекрестке трех дорог – символ несделанного выбора и неоткрытой собственной сущности; фрагментарные, незавершенные образы-ощущения, передаваемые словами из разных языков, и т. п. В группе ВП использованы следующие металогические образы: человек, неуверенный в правильности своего пути, – символ личности, которая не уверена, что попала туда, куда хотела; запутавшийся маленький котенок, не знающий, «то ли он котенок, то ли львенок, то ли лисенок, то ли крольчонок», – символ размытой идентичности; принцесса, выбирающая, кого и что ей любить, как символ разборчивости в отношениях; человек, идущий по пустыне, плывущий по морю, направляясь к цели, которую еще не знает, – символ пути к цели, которую нужно найти.

Доля общего количества использованных тем в рамках смыслового блока «**Человек в испытаниях и проблемах**» составляет примерно четверть в обеих группах – 25,27 % (ГП), 24,43 % (ВП). В группе ГП использовались следующими образами: путь к красоте и счастью через испытание, на котором беды и несчастья символизируют средство открытия красоты и счастья; цветовая палитра со всеми цветами, скрытая от посторонних взглядов, – символ защищенного внутреннего мира; рыцарь, сражающийся с притворяющимися людьми монстрами и мечтающий «переплыть кровавую реку и стать русалкой», – символ битвы с плохими людьми. Наиболее выразительным в этой группе является мифопоэтическое самописание, в котором создан яркий образ страдания, символизирующий борьбу с психическими проблемами.

В группе ВП использованы образы жизни, разорванной на два фронта, «как наша страна», – символа внутренней несогласованности; закрытого корабля в бутылке – символа трудностей самораскрытия и самореализации; закрытой книги («я как закрытая книга») – символа человека с богатым внутренним миром, закрытым от других. Также использованы образы, переданные словами: «избежал падения с утеса, и сам стал утесом» – символ победы в ситуации тяжелых испытаний; «вода наземь упала и растеклась, давая жизнь миру, но не мне» – символ жертвы во имя своего народа.

Доля от общего количества использованных тем в рамках смыслового блока «**Позитивный человек**» в группах ГП и ВП примерно одинакова – 14,72 % (ГП), 13,91 % (ВП). В группе ГП использованы образы необычного фрукта, внешне невзрачного, внутренне – сладкого и сочного, символизирующего скрытую внутреннюю сущность; большого и сильного морского кита, путешествующего по миру и направляющего слабых, символизирующего сильную личность с нереализованными мечтами; «цветовогней» на болоте как символа стремления быть лучше даже в самых небла-

гоприятных обстоятельствах; пушистого облака, согревающего и дающего комфорт, – символа личности, создающей теплые и вдохновляющие отношения; улыбки, передаваемой всему миру и перерастающей в любовь, – символа любви к миру; согревающего светлых, нейтрализующих темных – символа положительного отношения к миру; особенного яркого цветка, светящего ярче солнца, – символа уникальной личности с внутренней яркостью.

В группе ВП в рамках этого блока использованы образы тепла души как символа семейного и личного счастья; хранительницы тайны и тишины, которая появляется тогда, когда возлюбленный открывает себя для осуществления мечты, – символа романтической любовницы; обладателя воды – символа личного и физического могущества и силы; человека на развилке, который не боится пойти не по тому пути, поскольку «сам себе авторитет», – символа сильной и независимой личности; доброй и сильной огненной птицы Лисафира, которая согревает своим огнем слабых, – символа сильной и доброй личности; парня, «стремительно идущего с сердцем по натуре негибачем, с короной на голове», – символа личности, уверенно идущей по жизни и пользующейся благосклонностью судьбы; капитана и кормчего – символа традиционной (главной) роли мужчины в отношениях; грифона – символа сочетания разных черт: скорости, ума, доброты.

Доля от общего количества использованных тем в рамках смыслового блока «**Социальный человек**» в группах ГП и ВП разная: в группе ГП она составляет 3,16 %, в группе же ВП она значительно выше – 17,32 %. В группе ГП в этом блоке использованы образы неизведанной местности как символа позитивного будущего и «своего пути в своем крае» как символа жизни на родине. В группе ВП использованы преимущественно образы, выполняющие не символическую, а изобразительную функцию: человека, у которого все впереди, – изображение себя в будущем; себя на пути («иду я по той дороге, которую выбрал, и не сверну с нее») – изображение своего жизненного пути; простого парня – изображение себя самого; образа, выраженного словами «живу и каюсь, и грешу» – изображение неидеальной, обычной жизни; образа себя, выраженного словами «обычно на мягкой кровати валяюсь», «но если начну, то уже не остановлюсь», – изображение обычного парня, умеющего и лениться, и работать. Лишь один образ в пределах этого блока в группе ВП выполняет символическую функцию – держащегося за корни дерева как символа человека, которого «держат» ядерные ценности и смыслы.

Список использованной литературы

1. Лобок, А. М. Вероятностный мир: опыт философско-педагогических хроник одного образовательного эксперимента / А. М. Лобок. – Екатеринбург : Изд-во АМВ, 2001. – 223 с.

Д. И. КУРИЦА, Р. Т. СИМКО

Украина, Каменец-Подольский, КПНУ имени Ивана Огиенко

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС КАК ФАКТОР ВЛИЯНИЯ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Термин «стресс» используется в биологии (физиологии), медицине, психологии для объяснения широкого круга состояний человека, возникающих вследствие негативного действия внешних и внутренних факторов. Согласно подходу Г. Селье, стресс, или общий адаптационный синдром, – это физиологическая реакция организма, возникающая вследствие воздействия физических, химических или органических факторов. Главные идеи теории Г. Селье нашли отражение в четырех основных положениях: а) все биологические организмы обладают врожденными механизмами поддержания равновесия функционирования своих систем, поскольку сохранение состояния внутреннего баланса является жизненно важной задачей организма; б) сильные внешние раздражители, или стрессоры, нарушают внутреннее равновесие. На любое воздействие, положительное или отрицательное, организм реагирует специфическим физиологическим возбуждением. Эта реакция носит приспособительно-защитный характер; в) развитие и приспособление к такой адаптационной реакции происходит в несколько стадий, время течения и перехода на каждую стадию зависит от уровня устойчивости организма, интенсивности и продолжительности действия стрессора; г) организм имеет ограниченные резервы адаптационных возможностей предупреждения и преодоления стресса – их истощение может привести к заболеванию и смерти [1].

Если говорить о профессиональном стрессе, то под этим понятием чаще всего понимают такое негативное психическое состояние, которое вызвано особенностями и требованиями самой профессии. Профессиональный стресс в общем рассматривается как специфическая форма нарушения физиологической и психической деятельности, возникающая в ответ на негативное влияние профессиональной ситуации, обусловленной индивидуально-психологическими характеристиками работников. Соответственно, протекание профессионального стресса состоит из следующих основных этапов: возникновение профессиональной ситуации; восприятие профессиональной ситуации как стрессовой; эмоциональное возбуждение (страх, гнев, чувство угрозы, состояние потрясения и т. п.) как реакция на события, заставляющие страдать; возникновение физиологического возбуждения (повышение АД, напряжение мышц, снижение эффективности иммунной системы и т. п.); возникновение последствий (болезни; снижение производительности труда; межличностные конфликты и т. п.) [2].

Общепринятыми считаются следующие основные причины профессионального стресса: а) усложнения, возникающие при исполнении функциональных обязанностей субъектом профессиональной деятельности, обусловленные спецификой определенной профессии; б) усложнения, возникающие при отсутствии ролевого баланса между профессиональной сферой и личностной сферой (ролевые перегрузки; ролевая недостаточность; нечеткая определенность роли; ролевые конфликты и др.); в) усложнения, обусловленные низким уровнем удовлетворенности потребностей и мотивов субъекта профессиональной деятельности.

На основе анализа ряда литературных источников можно говорить, что сегодня сложились три основных направления исследования профессионального стресса, подробно рассмотренные в работах Г. Леоновой: экологическое, транзактное и регуляторное. Согласно первому, стресс понимается как результат взаимодействия индивида с окружающей средой; согласно второму – как индивидуальная реакция приспособления человека на усложнение ситуации; в соответствии с третьим – как особый класс состояний, отражающих механизм регуляции деятельности в усложненных условиях.

Следует отметить, что указанные подходы к профессиональному стрессу, существующие в современной литературе, часто представляются как независимые или даже конкурирующие между собой. Но Г. Леонова указывает на общее, существующее в этих подходах, а именно на возможности уровня анализа профессионального стресса. Экологический подход соответствует уровню макроанализа, транзактный подход дает информацию о промежуточном уровне, а регуляторный подход осуществляет микроанализ механизмов профессионального стресса. Такое иерархическое построение позволяет объективнее подойти к проблеме профессионального стресса и способствовать разработке прикладных исследований в этом направлении [3].

Так или иначе, можно говорить о том, что стресс в целом и профессиональный стресс в частности оказывают влияние на психическое здоровье человека. При этом следует отметить, что это влияние при определенных условиях может иметь угрожающий характер для психики человека и негативные последствия в контексте выполнения человеком своих профессиональных обязанностей.

Исходя из этого, можно говорить о необходимости управления профессиональным стрессом и профилактики стрессовых ситуаций. Обычно управление стрессом понимают как совокупность стратегий, методов и приемов, позволяющих человеку предотвратить негативное влияние стрессоров или свести это влияние к минимуму. Сам процесс управления можно рассматривать посредством следующих составляющих: 1) до появ-

ления стресса главные усилия необходимо сосредоточить на проблемах профилактики стресса; 2) после появления стресса основное внимание уделяется мерам активного противодействия стрессу; 3) в острой стрессовой ситуации осуществляются мероприятия первоочередной самопомощи. Процесс профилактики профессиональных стрессовых ситуаций – это прежде всего своевременное, неотложное решение профессиональных проблемных ситуаций, избегание отсрочки решения этих ситуаций или их откладывание на будущее.

Одним из подходов по профилактике стрессовых ситуаций является прогнозирование стрессогенных факторов и преждевременная подготовка к стрессам, т. е. формирование стрессоустойчивости. К основным мерам этого направления необходимо отнести следующие: 1) использование разнообразных тестовых методик, самонаблюдение для познания себя и раннего обнаружения стресса; 2) ознакомление с опытом других, специальной научной литературой по проблематике профессионального стресса; 3) динамическое формирование адекватного образа жизни; 4) физические упражнения; 5) наличие эффективной среды природной поддержки (семья, социальное окружение, друзья, родственники); 6) формирование волевых качеств (целенаправленности, инициативности, настойчивости, выдержки (самообладания), решительности, выносливости).

Список использованной литературы

1. Брайт, Дж. Стресс: Теории, исследования, мифы : пер. с англ. / Дж. Брайт, Ф. Джонс. – СПб. : Еврознак, 2003. – 352 с.
2. Гринберг, Дж. Управление стрессом : пер. с англ. / Дж. Гринберг. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
3. Леонова, А. Б. Профессиональный стресс в процессе организационных изменений / А. Б. Леонова, И. А. Мотовилина // Психол. журн. – 2006. – Т. 27, № 2. – С. 79–92.

Г. В. ЛАГОНДА

Беларусь, Брест, Брестский областной ИРО

ОПТИМИЗАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДПИСАНИЯ «КАК УХУДШИТЬ...» В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Предписание «Как ухудшить...» является одним из наиболее универсальных на начальном этапе краткосрочной стратегической психотерапии. В качестве задания между первой и второй терапевтической сессиями клиенту предлагается размышлять над вопросом следующего содержания:

«Если бы я намеренно хотел усугубить свою проблему, то что мне пришлось бы делать или не делать, думать или не думать, говорить или не говорить?» Известно, что, отвечая на данный вопрос, человек выявляет предпринятые им деструктивные попытки решения проблемы. Соответственно, предписание «Как ухудшить...» выполняет две функции.

Для психотерапевта оно имеет диагностическое значение. Дело в том, что, заявляя проблему, клиент не в состоянии развернуть ее полномасштабную карту. Причин тому множество: вытеснение, сопротивление, недоверие к специалисту, страх, неверная расстановка приоритетов, не критичность в связи с погруженностью в свои переживания и пр. Благодаря предписанию может выясниться, что за фагофобией, по поводу которой обращается за помощью клиент, стоит генерализованное тревожно-фобическое расстройство. Последнее всегда индивидуально варьирует по своим сюжетным линиям. И они также проявляются в ходе работы над предписанием. Таким образом, на второй сессии терапевт располагает довольно подробной и развернутой картой проблемы клиента.

Для клиента предписание преподносится исключительно как диагностическое. Эта идея потенцируется метафорами. Классики стратегического подхода используют метафору проволоки. Они говорят, что отягощенный проблемой человек напоминает того, у кого согнут внутренний стержень. Но, чтобы разогнуть проволоку, необходимо понимать, как она гнется в принципе. Нам ближе другой прием – сравнение проблемы с врагом, которого необходимо победить. Чтобы этого добиться, врага необходимо знать в лицо.

В реальности, кроме диагностической функции, данное предписание ведет еще и к терапевтическому эффекту. Находя все новые и новые ответы на заданный вопрос, клиент приходит в смятение, которое сменяется потрясением. Ведь это вопрос о том, как усугубить проблему собственными руками. И вот выясняется, что человек использует десятки способов, чтобы «собственноручно» причинять себе душевные страдания. Это открытие не из приятных! Одна из клиенток в начале второй сессии в сердцах воскликнула: «Да я просто гестапо по отношению к самой себе». Этот эмоционально-корректирующий опыт и является запланированным эффектом предписания.

Как и большинство других, предписание «Как ухудшить...» построено в духе древнекитайской стратагемы «переплыть море втайне от неба». Оно подается исключительно как диагностическое, а на самом деле скрывает запланированный терапевтический эффект. Пережив эмоциональное потрясение, клиент начинает бояться делать то, что входит в список «Как ухудшить...». Иными словами, опасаясь причинить себе вред, он сам начинает избегать дисфункциональных попыток решения проблемы.

В случае тревожно-фобических расстройств возникает парадоксальная ситуация «страх против страха». Человек испытывает страх перед мыслями и действиями, вызывающими тревогу, и, как следствие, прекращает их.

Выше представлено идеальное развитие событий, которое на практике происходит не так часто, как хотелось бы. В реальности возникает ряд сложностей. Во-первых, формулировка вопроса довольно витиевата, и клиенты с невысоким уровнем образования просто не понимают сути вопроса. Во-вторых, часть людей пишут про независимые от них обстоятельства и действия окружающих. В-третьих, зачастую в ответах представляются выдуманные ситуации вроде «избивать свою дочь». В-четвертых, путаются причины со следствиями. К примеру, ипохондрик заявляет, что если прекратит медицинские обследования, то станет чувствовать себя хуже. В-пятых, даже создав правильный список ответов, клиент далеко не всегда испытывает инсайт: «Бог мой, да это же я сам себе палач!»

Получается, что предписание «Как ухудшить...», обладая мощным терапевтическим потенциалом, требует некоторой доработки, что и было сделано в ходе нашей клинической практики. Ниже будут представлены соответствующие рекомендации.

Мы начинаем с того, что даем задание в письменной форме. Столь сложный и неожиданный вопрос крайне проблематично воспринимается на слух. После того как клиент под диктовку записал вопрос, выделяется несколько минут на его обдумывание. Затем начинается обсуждение, в ходе которого выясняется, как вопрос был понят. Предлагается сделать парафраз. В случае необходимости даются подробные разъяснения. Делается акцент на том, что подразумеваются именно собственные действия и мысли клиента, а не независимые от него обстоятельства. Мы просим его в поисках ответов не прибегать к фантазиям. Нафантазировать можно что угодно. Необходимо отталкиваться от пережитого опыта и давать те ответы, правильность которых подтверждена практикой.

Однако и этого может оказаться недостаточно. В большинстве случаев работу над предписанием мы начинаем прямо во время первой сессии. Задача – создать образец, на который в последующем можно было бы ориентироваться. Конечно, желательно, чтобы сам клиент выдвинул несколько предложений, которые послужили бы в последующем образцом. Для этого используются наводящие рассуждения. Благо, что во время исследования проблемы клиент уже сообщил массу информации о принятых попытках ее решения. В крайнем случае мы предлагаем несколько готовых (основанных на высказываниях клиента) ответов, предварительно получив подтверждение об их справедливости.

Несомненно, что столь тщательная предварительная проработка предписания занимает много сессионного времени. Однако игра стоит

свеч, поскольку значительно повышается вероятность того, что клиент в межсессионный период переживет запланированный инсайт. В результате он сам начнет воздерживаться от поступков и мыслей, подпитывающих проблему, а значит, станет чувствовать себя лучше. Порой значительно лучше. Тогда на второй сессии достаточно лишь реструктурировать произошедшие изменения.

Если искомым изменений не произошло, мы стремимся к тому, чтобы клиент пережил эмоционально корректирующий опыт во время второй сессии. Для этого просим зачитать список ответов и пометить галочками те из них, которые он реализует на практике. Просим пересчитать. Как правило, их больше десяти. После театральной паузы сообщаем, что он искусно использует десятки способов, чтобы вредить себе, не прибегая к чужой помощи. Он просто преуспел в этом. Он – гроссмейстер самовредительства. Наши поздравления. В подавляющем большинстве случаев клиент переживает необходимое замешательство. Тогда мы предлагаем следующее предписание, которое назвали «Как ухудшить – 2»: «Так замечательно созданный Вами список необходимо выучить и держать в памяти. Я понимаю, что вряд ли Вы сможете воздержаться от перечисленных в нем поступков и мыслей. Скорее всего, Вам это не под силу. Но каждый раз, когда Вы попытаетесь сделать что-то из этого списка, возьмите мысленную паузу и напомните себе, что тем самым сами себе будете причинять душевную боль. После этого поступайте, как хотите. Хотите – причиняйте себе страдания, а, может, и не захотите делать этого. Как будут обстоять дела, расскажете мне следующий раз». Кстати, список можно дорабатывать.

На третьей сессии обычно выясняется, что клиент стал эффективно избегать многих действий, которыми может наносить себе ущерб. Многих, но не всех. Что-то еще остается. Для окончательной победы предлагается предписание «Как ухудшить – 3». Клиенту предписывается завести блокнот, в котором он должен фиксировать все случаи, когда он занимался самовредительством. Вечером он должен уделить несколько минут, чтобы просмотреть эти записи и впечатлиться, как он в этом преуспел.

А. Я. ЛЕВАНЮК

Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

ЭТНАПСІХАЛІНГВІСТЫЧНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ КАМУНІКАТЫЎНЫХ ПАВОДЗІНАЎ УСХОДНІХ СЛАВЯН

Рускія, украінцы і беларусы – народы, вельмі блізкія паміж сабой па генатыпе, мове, культуры, агульнасці гістарычнага развіцця. Пераважная большасць рускіх, украінцаў і беларусаў жыве ў межах сваіх этнічных

тэрыторый, якія склаліся гістарычна. Але і ў іншых дзяржавах, розных рэгіёнах нашай краіны яны расселены досыць шырока і нярэдка складаюць значную частку іх насельніцтва.

Самабытнасць і своеасаблівая псіхалогія беларускага народа – вынік шматвяковага развіцця. Незлічоную колькасць разоў яму даводзілася брацца за зброю, каб адбіць набегі ворагаў. І пасля кожнага нашэсця заваёўнікаў пачынаў ён будаваць жыццё амаль зноўку, падымаючы сваю зямлю з руху, адраджаючы свой народ з попелу. Па гэтай прычыне ўпартасць з'яўляецца адной з найбольш характэрных рыс беларусаў.

І яшчэ яны характарызуюцца вялікай працавітасцю, надзейнасцю, сціпласцю і паважлівым стаўленнем да старэйшых, а таксама цягавітасцю, непераборлівасцю ў любых умовах, вернасцю ў сяброўстве. Спецыяльныя даследаванні сведчаць: большасці беларусаў уласцівыя такія якасці, як імкненне добрасумленна ставіцца да любой справы, упарта дамагацца пастаўленых мэт, дзелавітасць, павага да парадку, дысцыплінаванасць, даверлівае стаўленне да людзей, камунікабельнасць, грунтоўнасць, сумленнасць, прыстойнасць. Любая справа ім не ў цяжар. Свае прафесійныя абавязкі яны выконваюць дбайна, па гэтай прычыне беларус уступае ў канфлікт з тымі, хто працуе недобрасумленна, спрабуе перакласці адказнасць на чужыя плечы.

У шматнацыянальных калектывах беларусы паказваюць ва ўсім прыклад, прыносяць адказнае стаўленне ў выкананне даручанай справы. І хоць часцей за ўсё беларусы нешматслоўныя, іх прысутнасць заўсёды станоўча адбіваецца на настроі таварышаў у шматнацыянальным калектыве. Асабліва варта адзначыць любоў беларусаў да тэхнікі. Яны хутка і ўпэўнена асвойваюць найскладанейшыя працоўныя спецыяльнасці, праяўляюць разумную ініцыятыву ў любой справе, смела бяруць на сябе адказнасць, калі гэтага патрабуе абстаноўка, і заўсёды даводзяць пачатую справу да канца.

Беларусы – вельмі гордыя людзі. Іх гонар праяўляецца ў дачыненні да службовых абавязкаў, справы, таварышаў. Менавіта пачуццё нацыянальнага гонару не дазваляе ім абыяка прайсці міма несправядлівасці, знявагі чалавека і здзеку над яго годнасцю.

Як паказваюць даследаванні, прадстаўнікі гэтай нацыянальнасці больш замкнёныя, чым, напрыклад, украінцы, праяўляюць стрыманае стаўленне да новых знаёмых, калег да таго часу, пакуль не пазнаюць іх у справе, але затым, па меры збліжэння, становяцца надзейнымі таварышамі і дзелавымі партнёрамі.

Рускі народ з першых дзён сваёй гісторыі вымушаны быў у жорсткіх баях з ворагамі абараняць сваю зямлю, адстойваць сваю незалежнасць, паказваючы пры гэтым ўзоры воінскай доблесці, самаахвярнай адданасці

і любові да Радзімы. У пазнейшыя часы замежныя пісьменнікі і падарожнікі адзначалі ў сваіх дарожных нататках смеласць і волатаўскі дух рускага народа, яго цягавітасць і пагарду да смерці. Найважнейшымі рысамі рускіх з'яўляюцца чалавекалюбства і памяркоўнасць. Як бы ні паварочваўся да рускага народа лёс, яго ніколі не пакідалі міласэрнасць і спачуванне да іншых людзей, гатоўнасць падзяліцца апошнім кавалкам хлеба з няшчаснымі, прыйсці на дапамогу ўсім тым, хто жыве ў нястачы.

Такія знаўцы псіхалогіі рускага чалавека, як Л. М. Талстой, А. М. Талстой, У. С. Салаўёў, М. А. Бярдзьеў і іншыя знакамітыя расійскія мысляры і літаратары, падкрэслівалі, што адметнымі рысамі рускага нацыянальнага характару з'яўляюцца высокая грамадзянская салідарнасць, гатоўнасць прыйсці на дапамогу, таварыскасць, добразычлівасць, адвага, мужнасць, непераборлівасць і стараннасць.

Спакон веку рускі народ славіўся сваім хлебасольствам і гасціннасцю. У любым доме і сям'і расійцы гасцінна прымалі і прымаюць знаёмых і незнаёмых людзей, даюць начлег, частуюць усім, чым толькі могуць. Гэтыя рысы рускіх былі і застаюцца практычна нязменнымі.

Прадстаўнікі рускай нацыянальнасці досыць лёгка адаптуюцца да навакольнага ладу жыцця, хутка прывыкаюць да новых для іх умоў, не праяўляюць асаблівай прыхільнасці да нацыянальнага харчавання, вопраткі. Яны паспяхова авалодваюць ведамі, хутка прывыкаюць да таго ўзроўню патрабаванняў, якія праяўляюцца з боку навакольных. Без асаблівага маральнага і псіхалагічнага напружання ўспрымаюць яны і пераезды ў іншыя краі, даволі лёгка пераносяць расстанне з роднымі і блізкімі. У цэлым рускія звычайна нядрэнна падрыхтаваныя да самастойнага жыцця, аднак у некаторых выпадках празмерна рамантызуюць яго асобныя бакі, занадта абсалютызуючы іх значэнне. Гэта рыса часта спараджае ў іх імкненне да залішняй і неарганізаванай актыўнасці, а часам і прыводзіць да некаторага расчаравання.

Фарміраванне сяброўскіх сувязяў у рускіх грунтуецца ў першую чаргу на агульнасці жыццёвага вопыту, інтарэсаў. У гэтым працэсе галоўным крытэрыем яны лічаць індывідуальныя якасці таварышаў па сумеснай дзейнасці, а не нацыянальнасць апошніх. Больш за тое, іх вопыт зносін і ўзаемаадносін з асобамі іншых нацыянальнасцяў часта невялікі і ў значнай меры набываецца падчас знаходжання ў тым ці іншым шматнацыянальным рэгіёне. Асаблівасці рускага нацыянальнага характару прыкмячалі многія як айчынныя, так і замежныя пісьменнікі і навукоўцы, лічачы, што яны выяўляюцца не ў прыналежнасці да рускай нацыі, а ў "асаблівым стане душы".

На фарміраванне і функцыянаванне псіхалогіі рускага народа, безумоўна, аказала і аказвае ўплыў праваслаўе. Нельга зразумець рускага

чалавека, яго светаўспрыманне, душэўныя памкненні і лад дзеянняў, не ўсвядоміўшы правільна сутнасць і дух яго рэлігійных прыярытэтаў, іх адрозненне ад іншых рэлігій і іншых канфесій хрысціянства. Праваслаўе заўсёды выходзіла ў людзей пакорлівасць, падпарадкаванне, падначаленне, імкненне да збавення ад адмоўных звычак у паводзінах. У праваслаўі Бог паўстае спачувальным, тым, хто любіць і мілуе, а не караючым і грозным уладаром і суддзёй. Шлях выратавання для праваслаўнага чалавека заключаецца перш за ўсё ў любові да Бога і блізкіх, а не ў паслухмянстве царкоўнай іерархіі, як гэта характэрна для каталіцызму, і не ў жаху перад Страшным судом, як у пратэстанцтве. Выратаванне для праваслаўнага чалавека не зводзіцца толькі да самаўдасканалення і пераўтварэння навакольнага свету, як у будызме і даасізме, ці толькі да поспеху, як у пратэстанцтве, дзе чалавек выходзіць буржуазна ашчадным, стрымана мэтанакіраваным. Вось чаму ў псіхалогію рускага народа моцна ўвайшлі і пастаянна выяўляюцца такія псіхалагічныя якасці, як любоў і спачуванне, ахвярнасць і адказнасць, салідарнасць і ўзаемная выручка, стойкасць у пакутах і адсутнасць жорсткай рэгламентацыі паводзін чалавека.

Разам з тым неабходна памятаць, што праца з прадстаўнікамі рускай нацыянальнасці патрабуе пэўнага кантролю, вялікай патрабавальнасці, таму што часам сустракаюцца расхлябанасць, безадказнасць, халатнасць. Акрамя таго, прадстаўнікі рускай нацыянальнасці часам могуць быць не схільныя да самастойнасці, занадта часта паддаюцца адмоўным уплывам, у шэрагу выпадкаў залішне лёгка і хутка пераймаюць чужыя заганы, бываюць залішне даверлівыя і балбатлівыя. Усе гэтыя асаблівасці неабходна ўлічваць у працы з прадстаўнікамі рускай нацыянальнасці і міжнацыянальных адносін з імі.

Украінцам уласцівыя працавітасць, напорыстасць, цікавасць да выкананай справы, уменне паказаць сябе і сваю працу, акуратнасць, выканаўчасць, жыццярэаднасць, дзелавітасць, самастойнасць. Яны ганарацца сваімі старажытнымі традыцыямі барацьбы супраць іншаземных захопнікаў, тымі старонкамі гісторыі, калі ўкраінскія воіны праяўлялі рашучасць, непрымірымасць да ворагаў, паказвалі добрую арганізаванасць, лёгкасць у кіраванні. Украінцы рухомыя і жыццярэадныя, хоць у зносінах з новымі для іх людзьмі, у нязвычайнай абстаноўцы могуць здавацца замкнёнымі. У гэтага народа добра развіта пачуццё гумару. З усіх славян украінцы найбольш музычныя. Для сельскіх жыхароў характэрная высокая маральнасць. Вядомая любоў украінцаў да законнасці і парадку. Яны любяць прыроду, зносіны, калектыўную працу.

Украінцы ў большасці сваёй адрозніваюцца стараннасцю, добра-сумленным выкананнем сваіх абавязкаў. Яны актыўна ўдзельнічаюць у грамадскім жыцці, лёгка адаптуюцца да розных умоў побыту і дзейнасці

ў шматнацыянальных калектывах. У дзелавым дачыненні ўкраінцы грунтоўныя, ашчадныя, напорыстыя. Яны заўсёды імкнуцца вызначыцца, быць у ліку першых, што ўвогуле не можа не вітацца навакольнымі, але часам, здараецца, не падабаецца іх калегам іншай нацыянальнасці. Вядома, такое бывае, як правіла, там, дзе агульныя дзелавыя інтарэсы не ў пашане. Бо ў параўнанні з працавітым і выканаўчым украінцам больш бачныя тыя, хто лянуецца і не гарыць жаданнем праяўляць актыўнасць. Украінцы смела ідуць на высвятленне адносін з нядобрасумленнымі людзьмі, сумленна адстойваюць свае ўласныя пазіцыі і сваё стаўленне да справы. У той жа час трэба мець на ўвазе, што ў некаторых выпадках украінцы праяўляюць неабгрунтаваную ўпартасць, непадатлівасць, няўменне ісці на кампраміс ва ўзаемаадносінах. Асобным людзям могуць быць уласцівыя недаверлівасць, падазронасць, адасобленасць.

Вывучэнне разнастайных крыніц, якія адлюстроўваюць жыццё, культуру і побыт прадстаўнікоў усходніх славянскіх нацыянальнасцяў, абагульненне вынікаў спецыяльных сацыяльна-псіхалагічных даследаванняў сведчаць, што ў цэлым большасці з іх сёння ўласцівыя наступныя якасці: высокая ступень асэнсавання рэчаіснасці, хоць і некалькі адтэрмінаванай па часе ад канкрэтнай сітуацыі; досыць высокія агульнаадукацыйны ўзровень і падрыхтаванасць да жыцця і працы; ураўнаважанасць у рашэннях, учынках і працоўнай дзейнасці, рэакцыях на складанасці і цяжкасці жыцця; таварыскасць, прыязнасць без дакучлівасці, пастаянная гатоўнасць аказаць падтрымку іншым людзям; досыць роўнае і добраахвотнае стаўленне да прадстаўнікоў іншых нацыянальнасцяў; стойкасць, самаадданасць, гатоўнасць да самаахвяравання ў экстрэмальных умовах жыцця і дзейнасці, якія патрабуюць гранічнага напружання духоўных і фізічных сіл.

И. В. ЛЫБКО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПСИХОЛОГОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ

Представители помогающих профессий постоянно соприкасаются с психологическими проблемами и трудностями других людей, поэтому успешность их деятельности определяется не только теми знаниями и навыками, которые они применяют, но и мотивацией выбора профессии. Также на эффективность работы психолога оказывает сильное воздействие то, насколько специалист удовлетворен своим трудом и почему продолжает оставаться в профессии.

Мотивация тесно связана с потребностями человека, так как появляется при возникновении нужды, недостатка в чем-либо, она есть начальный этап психической и физической активности. Мотивация – побуждение к деятельности определенным мотивом, процесс выбора оснований для определенной направленности действий и психической регуляции, влияющий на количество энергии, мобилизуемой для выполнения этой деятельности. Мотивацией объясняется выбор между различными вариантами действия, разными, но равно притягательными целями. Кроме того, именно мотивация помогает понять упорство и настойчивость, с которыми человек осуществляет выбранные действия, преодолевает препятствия на пути к избранной цели, к самореализации. Сила и активность мотивации выражаются в степени ее влияния на направление деятельности и ее успех [1].

К. Роджерс выдвинул гипотезу о том, что все поведение вдохновляется и регулируется неким объединяющим мотивом, который он назвал тенденцией актуализации. К. Роджерс постулировал естественное развитие людей к «конструктивной реализации» свойственных им врожденных возможностей. Он утверждал, что все человечество обладает естественной тенденцией двигаться в направлении независимости, социальной ответственности, креативности. Действительно, люди, свободные в решении, какой должна быть их жизнь в контексте врожденных способностей и ограничений, чувствуют себя более счастливыми. Убеждение в том, что самоопределение и самореализация являются существенной частью природы человека, приводит, в свою очередь, к заключению, что люди в конечном счете ответственны за то, что они собой представляют.

Таким образом, важнейший мотив жизни человека – это актуализировать, т. е. сохранить и развить себя, максимально выявить лучшие качества своей личности, заложенные в ней от природы. Особенно это актуально в контексте профессии психолога.

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 80 психологов 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 психо-

логической помощи). Были использованы опросные методы (анкета), результаты которых обрабатывались методом частотного анализа. Исследование проводилось индивидуально и на добровольной основе.

По результатам анализа анкеты были получены следующие эмпирические результаты.

Наибольшая степень удовлетворенности условиями своей работы, процессом своей деятельности и получаемой поддержкой себя как профессионала присутствует в выборке психологов-консультантов. Наименьшие же баллы были поставлены школьными психологами. Обращает на себя внимание то, что самый низкий показатель (3,5) был получен в выборке 1 по субъективному ощущению поддержки себя как психолога на основном месте осуществления помогающей деятельности.

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. Для медицинских психологов ведущими мотивами выбора профессии были желание помогать, интерес к другим людям и личные мотивы, а оставаться в деятельности помогает признание коллег. Психологов-исследователей в профессию привели личные мотивы и интерес к Другому, а ведущими мотивами продолжения профессиональной деятельности являются саморазвитие (50 %) и желание получения признания (45 %).

Мотивы выбора профессии психологов-консультантов совпадают с указанными в предыдущей выборке. Но сейчас они остаются в рамках своей сферы деятельности из-за желания самореализации (91 %), благодаря хорошему материальному доходу (57 %) и из интереса к другим людям (42 %).

Таким образом, выбор профессии психологи из всех выборок осуществляли примерно одинаково, но наиболее благоприятная мотивация для продолжения оказания психологической помощи присутствует в выборке 4 – психологов-консультантов. Возможно, элементы их деятельности имеет смысл внести в работу психологов в других организациях для уменьшения текучести кадров и повышения удовлетворенности трудом.

Список использованной литературы

1. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.

Г. И. МАЛЕЙЧУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПСИХОСОМАТИКА: РЕЖИМ ВЫЖИВАНИЯ

Психосоматический симптом переводит фокус внимания человека из режима жизни в режим выживания.

Может ли кризис жизни привести к психосоматике? Вопрос, заданный мне во время работы в одной из психотерапевтических групп, подтолкнул к размышлению на эту тему.

Однозначно ответить на этот вопрос невозможно, поскольку возникает ряд нюансов.

1. Кризис жизни как таковой не является причиной возникновения психосоматических симптомов. Кризисы жизни неизбежны, естественны и закономерны и знаменуют собой естественную логику жизни, нацеленную на ее изменение и развитие. Человеческая жизнь не линейная, количественная, а качественная, этапная. Пребывая в процессе развития, человек «вырастает из своих старых одежек» я-образа, и, чтобы дальше двигаться по жизни комфортно, ему необходимо периодически «переодеваться» – проводить ревизию своей идентичности.

Невозможно раз и навсегда составить генеральный план своей жизни: она (жизнь) постоянно вносит свои коррективы и требует модификации жизненных целей, ценностей, смыслов, что в итоге неизбежно приводит к трансформации идентичности. Именно с этими задачами встречается человек в период жизненного кризиса. Своевременное проживание и продуктивное разрешение жизненного кризиса приводит к такого рода «переодеванию» – человек находит другие смыслы, которые помогут ему поставить новые цели и наполнить его жизнь энергией.

2. В том же случае, когда кризис не удается продуктивно разрешить, он (кризис) переходит в хроническую фазу. И вот тогда возможно появление психосоматических симптомов. Симптом переключает внимание человека с уровня проблем его души на уровень проблемы его тела. Следовательно, психосоматика не является следствием кризиса жизни как такового. Она может быть результатом непрожитого, непродуктивно разрешенного кризиса жизни.

3. Психосоматика – не единственное негативное следствие неразрешенного жизненного кризиса. В жизни человека в этом случае могут наблюдаться и другие последствия. Скука, потеря энергии, апатия или даже депрессия – это *психические симптомы* неразрешенного кризиса. Наряду с вышеуказанными психическими симптомами могут быть также

экзистенциальные симптомы, такие как переживание отсутствия интереса к жизни, ощущение бессмысленности жизни, ее застоя, чувство проживания не своей жизни, ее пустота. Еще одним следствием своевременно нерешенного жизненного кризиса является появление и *симптомов психосоматических*. В этом случае у человека могут возникать психосоматические заболевания.

4. Появление психосоматической симптоматики – неблагоприятный вариант протекания хронического неразрешенного жизненного кризиса, осложняющий его решение. Появление соматических симптомов, как правило, означает, что симптомы предыдущего уровня (психические и экзистенциальные) не «донесли до человека» смысл его состояния. Так психосоматика может «маскировать» неразрешимый, хронический кризис жизни.

5. Психосоматический симптом «отвлекает» человека от решения стоящих перед ним задач развития, смещает фокус внимания с экзистенциальной сферы в сферу соматического здоровья. Вместо того чтобы задаваться вопросами «*Что не так со мной и моей жизнью?*», человек начинает спрашивать себя «*Что не так с моим организмом?*». При этом энергия, необходимая человеку для решения его очередной жизненной задачи, уходит на обслуживание симптома, на решение задачи выздоровления и выживания. И человек, вместо того чтобы жить продуктивной жизнью, вынужден выживать. *Психосоматический симптом переводит фокус внимания человека из режима жизни в режим выживания.*

6. Психотерапия помогает определить причины появления психосоматических заболеваний у человека. В некоторых случаях таковой может быть и непродуктивно прожитый жизненный кризис. В этом случае психотерапевтическая работа необходимо смещается из соматического измерения в измерение экзистенциальное, в котором фокусом исследования и проработки становится идентичность клиента и его жизнь в целом. В результате проработки в ситуации психотерапии истинных причин кризиса жизни психосоматические симптомы теряют свой смысл и постепенно «уходят со сцены жизни клиента».

Е. Л. МАЛИНОВСКИЙ

Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Реальность здоровья не отделима от субстанции, этого латинского аналога греческого *ὄντος* как естественного бытия, существующего на уровне здравого смысла. Онтология Аристотеля через *Dasein* М. Хайдеггера объединяет теологию и экзистенциализм «возможностью онтопсихологии

как трансцендентальной психологии совершенства цели» (А. Маслоу, 2011). Б. Г. Ананьев предлагал использовать термин «онтопсихология» для новой синтетической дисциплины, изучающей целостный онтогенетический ряд и жизненный путь личности [1], при которой критический рационализм служит «открытому обществу, могущему ошибаться, а вы можете быть правы; сделаем усилие, и мы, возможно, приблизимся к истине» (К. Поппер, 1992). Определение сущности как конституированного принципа конечного сущего, отделенного, по Э. Корету, от иных содержаний бытия [2, с. 56], открывает Логос как человека Слова, осознающего свою сингулярность через провозглашение Имени Отца (Ж. Лакан, 2009). В конце прошлого века А. Менегетти публикует ключевые позиции онтопсихологии: семантика коммуникации на бессознательном уровне; мониторинг отклонения элемента структуры человеческой психики, искажающей восприятие реальности; онто *in-se*, или принцип исторического самозидания; сила образов женского ума и мужского стиля в проекте жизни; практика и метафизика психотерапии; психология лидера; психосоматика; система и личность [3]. При беглом взгляде на результат данного постижения становится очевидным, что ни один ученый не может управлять онтологическими категориями, если не захвачен (от лат. *captum*) жизнью в самом деле и в целом, лично. Если же он начнет убеждать, «чтобы выстраивать собственную жизнь, сначала необходимо восстановить самого себя» [3, с. 48], скорее всего, он не сможет отличить онтологический образ от фрактального (от лат. *fract* – ломка, раскол) пятна, а театральную репетицию от самостоятельности «творить все новое» [Откр 21: 5]. Ведь без нового остается лишь рутина «знаний, умений, навыков», ведущая к burnout профессионального выгорания. С другой стороны, феминное *make love, not war*, или «заниматься любовью, не войной», также требует онтологически зрелого анализа *πατέρασ πολέμου των πάντων* как «войны отца всего» (Гераклит).

Наше онтологическое видение психологии здоровья предполагает исследование психолого-педагогических условий для ЭДИПа (аббревиатура *event drive informing paternity*) как событийного вождения онтологического информирования, репатрирующего в эдипальном субъекте идентификацию личности с «Отцом личного правремени» [4, с. 124] – и от Него к Логосу как ассертивной личности. Репатриация эдипа – это аналитическая реакция на элиминацию генитального родителя из субъекта образования, при котором «абсолютное означающее Имени Отца есть неуловимый элемент мифологической этики» (Ж. Лакан). Матрица учебных программ и планов априори так предпосылает педагогическую психологию на рабский труд дифференциации личности от индивида, субъекта и индивидуальности, как Венера в Апулеевских «Метаморфозах» посылает

наивную Психею на отделение пшеницы от общей кучи стихийно перемешанных зерен. Без отцовской осуществленности (от лат. *implementation*) и личной свободы подобный труд обречен на недоразумение. Если, по М. Хайдеггеру, «язык является домом бытия», то онтологической основой исследовательской программы может стать восприятие «я» как *dubito ergo cogito ergo sum* и *discourse la metode* декартовской системы координат в виде фрейма, если не наглядного пособия, без которого современной педагогической психологии не обойтись. Вообще оптимистическое относительно здоровья понятие функции выражает интуитивное представление о том, как одна величина полностью определяет значение другой. Так, значение переменной здоровья однозначно определяет следующее за ним нездоровье, а онтологическая функциональность человека приводится к элементарному соответствию его биологическому отцу. Отсюда репатриация в онтологии – процесс обратный инфантильной элиминации Имени Отца из Им же сотворенного отечества. Первый прецедент экспата был сопряжен с лишением Исаака отцовского намерения первородства для любимого сына. Предназначенное для Исаво благословение коммутативным способом досталось брату-близнецу Иакову, любимому сыну Ревекки, которая принудила его лгать в пределах эмансипированного желания преимуществ физически слабого «сына шатров» над сильным сего мира «сыном полей», при том что «большой поработает меньшему» [Быт 25:23]. В ответ на опасение сына быть проклятым, если обман откроется, Ревекка сказала: «...на мне пусть будет проклятие твое, сын мой, только послушайся слов моих» [Быт 27:13]. С истории близнецов началось доминирование «воображаемого» (Ж. Лакан) книжника (от греч. *βιβλία* – книги) над «реальным» представителем «чечевичной похлебки» [Быт 25:31]. Однако пророчество об Исаве не заставило себя долго ждать: «Будешь жить мечом твоим и служить брату твоему; будет же время, когда воспротивишься и свергнешь иго его с выи твоей. И возненавидел Исав Иакова за благословение, которым благословил его отец его; и сказал Исав в сердце своем: приближаются дни плача по отце моем, и я убью Иакова, брата моего» [Быт 27: 41].

Актуальность программно исследования исходит из понимания кризисной ситуации онтологической неопределенности, при которой знаково-символические средства опосредуют развитие высших психических функций [1] субъекта, подпадающего «ситуации буриданова осла» между *alma mater* и принципом личного владения: «Все труды человека – для рта его, а душа его не насыщается» [Еккл 6:7]. Структура бессознательного незамедлительно и безотчетно занимает (англ. *cathexis*) желания и мнения человека интроекциями феминных удовольствий: «Если Вы грезите мечтами Другого, значит Вы пропали, Вас нет» (Ж. Делез). Отсюда, по

3. Фрейду, безотчетная одержимость убийством Отца, закон которого захватил безличный зоо *politikos* (Аристотель), придав себе «имя легион» [Мк 5:9] и став «между людьми, как дикий осел; руки его на всех, и руки всех на него; жить будет он пред лицом всех братьев своих» [Быт 16:12]. Динамика подобного захвата всегда сопровождается амбивалентностью (люблю – не люблю) в «заброшенности» (нем. *Vernachlebung*), по М. Хайдеггеру, бытия во времени через депривацию актуального Имени Отца. В глобальном масштабе жертвенной любви мира Богом [Ин 4:16] лишение этого мира Божественного Имени Отца сопряжено с травматологическим эдипальным комплексом индивида, обреченного на EDIP со знаком минус, по аббревиации *event deprivation informing patters*, или «лишение информации о событиях». Исследованию онтологического мышления и стабильного состояния EDIPa со знаком плюс, т. е. *event drive informing personality*, или «событийное вождение информации отца», противостоит стохастическая переменная (от греч. *στόχος* – цель, догадка, случай). Данный метод вождения предполагает недетерминированное, вероятностное внимание к внезапному (англ. *emergent*) явлению: «И обратился я, и видел под солнцем, что не проворным достается успешный бег, не храбрым – победа, не мудрым – хлеб, и не у разумных – богатство, и не образованным благосклонность, но время и случай на всех их» [Еккл 9:11]. Ибо любое детерминированное или вероятностное развитие процесса во времени при стохастическом анализе будет случайным (М. Кас & J. Logan, E. Nelson, 1985).

Показалось существенным исследование такого критерия онтологического владения предметом, при котором ограниченность рациональных ресурсов самоконтроля компенсируется стохастическим, предполагающим случай удовлетворением потребностей при *nudge* как «слегка подталкивающим» (Р. Галер, 2017) выборе. В отличие от выбора (от лат. *arbitrium*) как онтологической категории, случай и стохастический метод подвержены верификации эвентуальной «парадигмы математической множественности» (А. Vadiou, 2013). В онтологии как учении о бытии нет места для риторических вопросов, поэтому бессознательный срыв естественного образа подвержен диалогу, который в своем изначальном греческом значении *διά* (сквозь) и *λογος* создает формат решения проблемы здоровья, которая, по С. Хокингу, не в том, что «возможности нашего тела не дают выбраться из него», а в том, что «возможности нашего разума не дают нам выйти за ограничения, наложенные умом, в вопросах постижения реальности. Может ли ограниченное постичь безграничное? Ответ очевиден.

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б. Г. К онтопсихологии человека / Б. Г. Ананьев // Теоретическая и прикладная психология в Ленинградском университете. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1962.

2. Корет, Э. Основы метафизики : учеб. пособие / Э. Корет. – Киев : Тандем, 1998. – 246 с.

3. Менегетти, Антонио. Онтопсихология: практика и метафизика психотерапии / Антонио Менегетти. – М. : Онтопсихология, 2009. – 192 с.

4. Фрейд, З. Я и Оно / З. Фрейд. – М. : Азбука, 2021. – 288 с.

Е. Е. МАРЧЕНКО, Е. В. МАРЧУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

В условиях современного быстроразвивающегося общества важное место занимает самоопределение личности во времени. Умение определять долгосрочные цели, свободно и самостоятельно планировать время, строить жизненную, а также профессиональную стратегию связаны с тем, каким видится человеку его будущее.

Под временной ориентацией понимается доминирующая направленность личности на объекты (события) прошлого, настоящего или будущего (Ж. Ньютен). Восприятие прошлого и настоящего влияет на планирование будущего, а отношение к будущему в свою очередь влияет на поведение человека в настоящем, на то, как он воспринимает и осмысливает те или иные происходящие с ним события.

Жизненные планы могут выступать как своеобразный показатель овладения личностью своим внутренним миром (Л. С. Выготский). Известно, что временная ориентация сопряжена с особенностями поведения человека в ситуациях неопределенности, копинг-стратегиями (В. В. Абрамов, С. Л. Свешникова и др.), выступает одной из составляющих адаптационного потенциала личности (Д. А. Леонтьев, А. И. Гусев, Ю. Ю. Неяскина и др.). Особенно актуальными видятся вопросы специфики временной ориентации современных подростков, относительно которых исследователи указывают на множество негативных явлений (Д. И. Фельдштейн, Л. В. Петрановская, Л. Стейнберг, М. МакКатчен и др.).

Традиционно подростковый возраст рассматривается как период активного становления личности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, И. В. Дубровина, Т. В. Драгунова и др.), а оформление временной перспективы и ориентации выступает в качестве одной из его центральных линий (К. Левин, Ф. Зимбардо, И. С. Кон, П. И. Яничев и др.). Развитие рефлексии в подростковом возрасте способствует тому, что в сознании и самосознании подростка происходит интеграция различных временных измерений: происходит осознание и осмысление прошлого,

повышается осознанность относительно настоящего жизни, а также оформляются представления о будущем.

Имеются данные о том, что в подростковом возрасте в развитии временной перспективы устанавливаются индивидуальные особенности, которые проявляются в ее содержании и глубине. Это, в свою очередь, находится во взаимосвязи с особенностями развития мотивационной и эмоциональной сфер личности подростка (А. И. Федоров).

Исследования личностных особенностей современных подростков противоречивы и разрознены. В условиях быстрой смены социальной ситуации развития обнаруживается задача верификации уже имеющихся данных и постановки новых исследовательских задач. Это объясняет актуальность исследования особенностей временной перспективы у современных подростков, воспитывающихся в условиях цифровизации и высокой степени социально-экономической неопределенности.

Выборка исследования составила 35 учеников ГУО «Средняя школа д. Черни» в возрасте 13–15 лет. Особенности временной перспективы определялись с помощью тест-опросника Ф. Зимбардо (таблица).

Таблица – Выраженность временных ориентаций у подростков, %

Временная ориентация	Уровень				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
Прошлое негативное	–	8,6	28,6	42,8	20
Прошлое позитивное	–	–	68,6	22,8	8,6
Настоящее гедонистическое	68,6	31,4	–	–	–
Настоящее фаталистическое	–	–	–	28,6	71,4
Будущее	31,4	60	2,8	5,8	–

В наибольшей степени обследованные подростки ориентированы на гедонистическое настоящее (представлены высокий уровень и уровень выше среднего). Это указывает на большую значимость сиюминутных наслаждений на фоне возможных достижений в будущем. Считается, что при таком варианте временной ориентации характерны рискованное отношение ко времени и жизни в целом, импульсивность, сложности прогнозирования возможных последствий своих поступков.

Также типичной для школьников выступает ориентация на будущее (преобладает уровень выше среднего, также представлен высокий уровень). Поведение подростков с такими особенностями определяется

мотивацией на достижение будущих целей. Исследователи указывают, что эта временная ориентация коррелирует с такими личностными особенностями, как высокоорганизованность, способность предвидеть возможные последствия поступков, добросовестность, постоянство в поведении, амбициозность. Ориентация на будущее реализуется в способности подросток пожертвовать сегодняшними удовольствиями ради успеха в будущем. В этом контексте данные факты выступают позитивной предпосылкой для профессиональной ориентации подростков.

Однако можно предполагать и тот факт, что данная ориентация может отражать описанную Л. С. Выготским доминанту дали, типичную для подросткового возраста. В таком случае ориентация на будущее отражает склонность не столько к планированию, сколько к бесплотным мечтаниям.

На третьем месте по представленности выступает ориентация на позитивное прошлое. Отчасти это закономерно объясняется тем, что в возрасте 13–15 лет у ребенка еще не может быть обширного багажа воспоминаний, а детский возраст в целом воспринимается подростками как период тотальной зависимости от взрослых (родителей), что не является для них субъективно привлекательным. Однако в целом радует тот факт, что у подростков не доминирует в качестве притягательного образ «детского блаженства», связанного с полным отсутствием ответственности и необходимости какой-либо социально полезной деятельности.

На четвертом месте по представленности – ориентация на негативное прошлое. Из всех возможных типичным выступил такой уровень выраженности, как ниже среднего (42,8 %). И только у отдельных школьников по ориентации на негативное прошлое зафиксирован уровень выше среднего (2,8 %). Эта ориентация обнаруживается в негативной оценке значимости и пессимистичном взгляде на собственное прошлое. Считается, что это может быть объективно связано с переживанием сложных травматичных событий субъектом в прошлом. Однако возможна и лишь негативная реконструкция относительно нейтральных событий детства. Данная ориентация может вызывать опасения, так как выступает негативной предпосылкой как для эмоционального благополучия человека, так и для межличностных отношений, а также реализуемой деятельности.

В наименьшей степени для обследованных школьников характерна ориентация на фаталистическое настоящее, при которой оно воспринимается как predetermined и независимое от усилий самого человека. Высокие баллы по этой шкале демонстрируют сложности переживания себя в качестве субъекта своей жизни.

В целом зафиксированная картина соответствует типично описываемым особенностям подросткового возраста. По результатам обследования можно выделить группу подростков, которые характеризуются негатив-

ными предпосылками профессионального и жизненного самоопределения, определить актуальную цель и задачи профилактической и психологической коррекционной работы с ними, а также содержание консультирования родителей обучающихся и педагогов.

Е. И. МЕДВЕДСКАЯ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СПЕЦИФИКА ОПОСРЕДОВАННОГО ЗАПОМИНАНИЯ ПОНЯТИЙ РАЗНОГО УРОВНЯ СЛОЖНОСТИ АКТИВНЫМИ ВЕБ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЯМИ

В условиях смешанной реальности интернет выступает особой формой транзактной памяти. Это уже не просто память, вынесенная вовне и выполняющая функцию когнитивной разгрузки. Это память, операционализуемая посредством иных механизмов, состоящих в смещении акцентов с запоминания самих фактов на их место хранения в Сети. Это изменение семантики запоминания обозначено учеными как Google-эффект или «цифровая амнезия» (B. Sparrow, J. Liu, D. M. Wenger, 2011). В исследованиях российских ученых при сравнении стратегий запоминания материала (которым выступали бессмысленные графические изображения разного уровня сложности) у интернет-пользователей разных возрастов было установлено появление качественно иных способов, состоящих в проведении прямых аналогий с уже известным материалом. У менее активных пользователей Сети (причем разного возраста) подобные стратегии запоминания не фиксировались (Л. В. Черемошина, 2010). Однако названные различия были установлены только на уровне тенденций. Других исследований, посвященных изучению процессов памяти у активных интернет-пользователей, на русскоязычных выборках за прошедшее время не осуществлялось. Но можно предполагать, что по мере накопления опыта взаимодействия с интернетом как технологией не просто ускоряющей, но и облегчающей интеллектуальные усилия пользователя стихийно сложившаяся привычка к облегчению будет проявляться в специфике запоминания понятий разного уровня сложности (конкретных и абстрактных).

В исследовании приняли участие 50 взрослых представителей доцифровой эпохи (возраст от 38 до 58 лет), имеющих высшее образование и работающих в сфере интеллектуальных профессий. Для оценки опосредованного запоминания была использована методика пиктограммы с классической инструкцией (сделать рисунок, который помог бы вспомнить слово) и проверкой точности запоминания (через 1 час). В качестве стимульного материала были использованы 16 малознакомых понятий

(8 конкретных и 8 абстрактных), которые предлагались для запоминания с расшифровкой их значения, представленного в словаре иностранных слов (А. Н. Булыко, 2007).

Качественный анализ данных показал, что, как правило, ассоциации имели содержательный характер, который, тем не менее, не всегда позволял точно припомнить материал. В качестве иллюстрации типичных ошибок воспроизведения может выступать следующий протокол исследования.

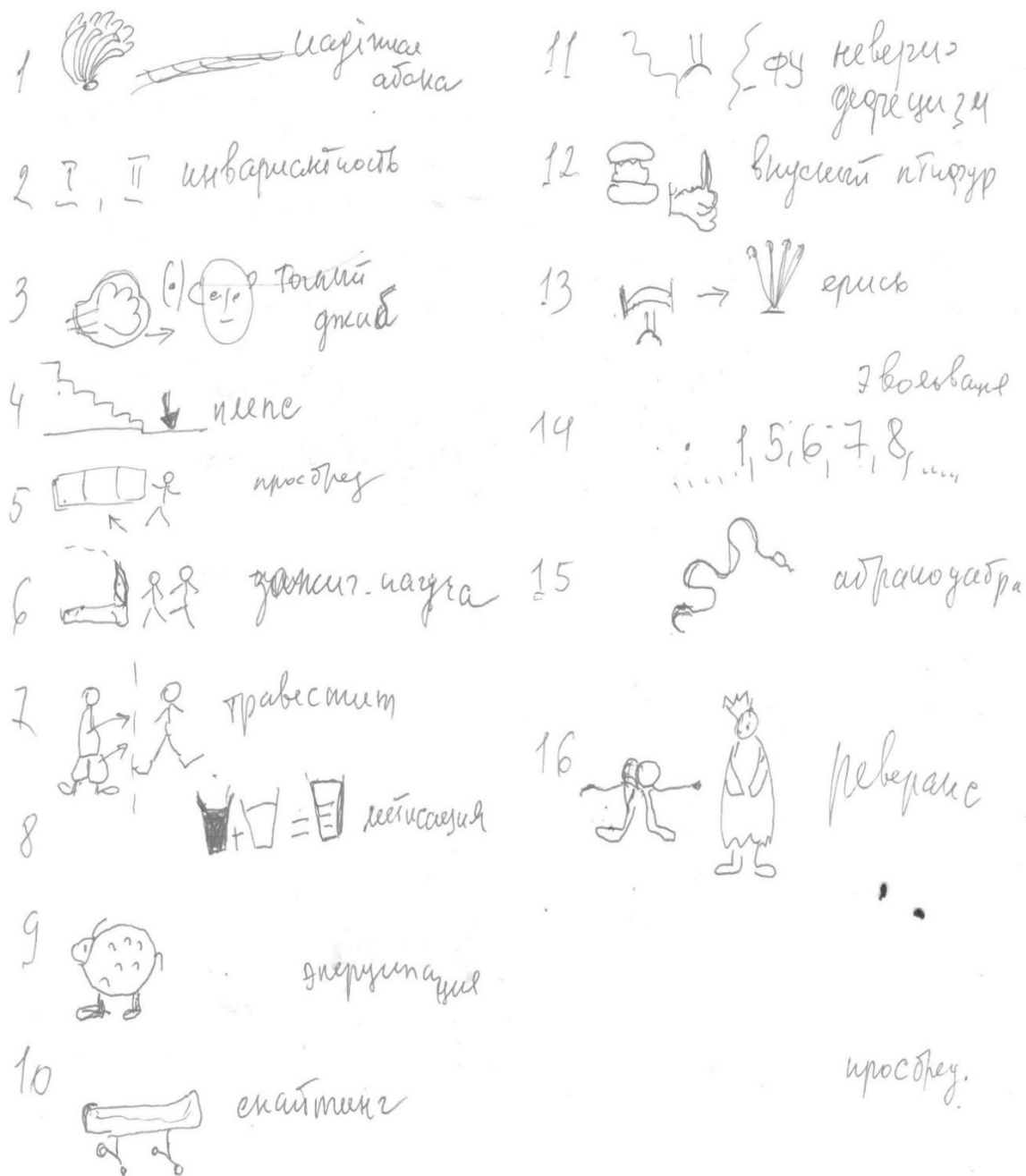


Рисунок – Бланк пиктограммы (мужчина, 52 года)

Протокол демонстрирует наличие четырех ошибок припоминания малознакомых слов. Первая ошибка состоит в путанице двух понятий – 11 (ересь) и 13 (дефетизм). Эта ошибка вполне объяснима абстрактностью изображений, что и затруднило их правильное отождествление со словами при их воспроизведении, т. е. наблюдается затрудненность обобщения, выражающаяся в слитности знака и его значения.

Вторая ошибка представляет особый интерес. Это тоже путаница двух понятий – 5 (апперцепция) и 9 (нежные кроссбред). Но это понятия разных уровней организации, и, самое главное, к ним даны соответствующие рисунки. Следует отметить, что даже рисунок овцы и знакомое прилагательное «нежный», которое могло бы составить дополнительный ассоциативный ряд при припоминании впервые услышанного названия породы овец, испытуемому никак не помогли. Интерес обсуждаемая ошибка представляет также еще и потому, что она далеко не единична. В частности, в исследованной группе она встречалась у каждого третьего респондента.

В таблице представлено количество ошибок, допущенных участниками исследования при воспроизведении слов с конкретным и абстрактным значением.

Таблица – Ошибки при воспроизведении конкретных и абстрактных понятий

Конкретные понятия	Ошибки	Абстрактные понятия	Ошибки
Надежная абака	3	Инвариантность	19
Точный джеб	3	Апперцепция	21
Плебс	13	Метисация	9
Качуча	1	Скрайбинг	13
Травести	10	Ересь	10
Нежные кроссбред	15	Дефетизм	19
Вкусный птифур	4	Эвальвация	9
Реверанс	1	Абракадабра	7
Σ	50	Σ	107

Данные таблицы доказывают лучший характер припоминания конкретных понятий ($U = 13, p \leq 0,05$) по сравнению с абстрактными. Трудность воспроизведения последних обусловлена также неспособностью участников исследования подобрать к ним соответствующее графическое изображение (например, понятие «инвариантность» не было отражено в девяти протоколах, понятие «апперцепция» отсутствовало в пяти и т. д.), что свидетельствует о затрудненности мыслительной операции обобщения.

Поэтому эффект интернет-воздействия для памяти активных пользователей можно обозначить как ухудшение запоминания абстрактных понятий и объяснить его конкретизацией мышления, обусловленной преимущественно образным характером и компактностью стилистики информации в цифровой коммуникации.

И. А. МЕЛЬНИЧУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Воспитание содействует развитию эмоционально-ценностной сферы личности, ее ресурсных возможностей, формированию умений и навыков эффективной адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности. При этом важно учитывать, что на процесс выбора образа жизни в значительной степени влияет тип мышления личности, в частности особенности, обеспечивающие продуктивное решение сложных жизненных ситуаций. В психологии такой тип мышления характеризуется как позитивный.

Проблема позитивного мышления нашла отражение в исследованиях таких ученых, как Т. О. Гордеева, М. Джеймс, И. В. Дубровина, Е. П. Ильин, М. Селигман и др. Позитивное мышление ученые рассматривают:

– как специфический вид мышления, характеризующийся положительной эмоциональной окраской, стремлением решать проблему (Л. С. Колмогорова);

– способность видеть положительные стороны в сложных ситуациях, позитивное осмысление негативных явлений (С. В. Колесова).

Позитивное мышление имеет специфические характеристики. В исследованиях ученых (Л. С. Выготский, К. Изард, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) обоснована взаимосвязь интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, доказана взаимозависимость мышления, мотивов, стремлений, чувств человека. Эмоции стимулируют тот или иной характер мышления, позитивные чувства усиливают продуктивность мышления. Позитивное мышление оказывает благоприятное воздействие на физическое и психическое здоровье человека: позволяет увидеть положительное в каждой ситуации, найти адекватные изменившимся обстоятельствам способы реагирования и поведения, способствует формированию активной жизненной позиции личности.

Важное значение в формировании способа мышления имеет младший школьный возраст, влияние значимых взрослых (родителей, педагогов), целенаправленные усилия которых содействуют развитию позитивного мышления учащихся. Главная задача взрослых во взаимодействии с ребенком – создание оптимальных условий для раскрытия и реализации его возможностей с учетом индивидуальности. В современной педагогической теории и практике накоплен значительный потенциал методов, приемов, технологий продуктивного педагогического взаимодействия. Так, в технологиях создания ситуаций успеха, позитивного нравственного выбора, предъявления педагогического требования и др. сделан акцент на позитивном в ситуации, в личностных проявлениях, положительном влиянии на развитие ребенка в целом и развитие его позитивного мышления в частности. Осознание личных достижений, оцениваемое субъектом как удача, как победа над собой, является стимулом его дальнейшего развития. Ребенок, лишенный надежды на успех, ориентируется на избегание неудач. Последствия негативны: снижение самооценки, неспособность решать жизненные задачи и т. п.

Эффективному развитию позитивного мышления младших школьников содействует технология создания ситуаций успеха. Ситуация успеха – это субъективное проживание удовлетворения от процесса и результата самостоятельно выполненной деятельности, преодоление трудностей, себя. Данная ситуация основывается на мотивации достижения успеха, вызывает у ребенка желание утвердиться, добиться высокой оценки результатов своего труда. Выделяют четыре фактора, определяющие уровень мотивации достижения успеха: стремление к успеху, надежда на успех, субъективно оцененная вероятность достижения успеха, субъективные (индивидуальные) эталоны оценки достижений [1]. Последний из указанных факторов вырабатывается в процессе непосредственного взаимодействия педагога (родителей) с младшим школьником, реализуется принцип «Сегодня ты стал лучше, чем вчера». Взрослым необходимо использовать личностный критерий в контрольно-оценочной деятельности. Данный критерий предполагает сравнение достигнутых результатов с его прошлыми достижениями, тем самым устанавливается динамика его продвижения, формируется реалистический уровень притязаний, усиливается ориентация на успех. Важным условием создания ситуации успеха является доброжелательность окружающих, прежде всего родителей, педагогов. Если взрослые позаботятся об успехе, о проживании чувства удовлетворения, то эта деятельность будет осваиваться ребенком более успешно. В жизненном опыте младших школьников формируется психологическая и эмоциональная связь: вид деятельности (учебно-познавательная, художественная, спортивная и др.) – успех, позитивные эмоции. Технология создания

ситуации успеха реализуется поэтапно: мотивационный (обеспечивает установку на предполагаемую деятельность), операционный (предусматривает подбор педагогом (родителями) задания, которое учитывало бы индивидуальные способности ребенка и доставило бы ему удовольствие в ходе выполнения работы; педагог с помощью различных приемов создает обучающемуся условия для выполнения задания), результативный (важно помочь учащемуся осознать и проанализировать результат, полученный им на предыдущих этапах деятельности). Технология создания ситуации успеха включает следующие операции: снятие страха («Это не трудно...»), «Если не сразу получится – не страшно, учимся на ошибках...» и т. п.), авансирование будущего успешного результата («При твоих способностях...», «Ты справишься, потому что...» и т. п.), скрытая инструкция («Лучше будет начать с...», «Для этого необходимо...», «Важно не забыть...» и т. п.), позитивная мотивация («Все будут рады, если...», «Это нужно нам...» и т. п.), персональная исключительность («Только ты сможешь...», «Именно на тебя надеюсь, потому что...» и т. п.), позитивное внушение («Не будем терять времени...», «Приступим...» и т. п.), позитивная оценка деятельности («Больше всего в твоей работе мне нравится...»), «Самой высокой оценки заслуживает то, что ты...» и т. п.).

Созданию ситуаций успеха способствуют такие технологические приемы, как «Эмоциональный всплеск», «Компенсация», «Помощь друга» и т. п. Так, прием «Позитивная поддержка» предполагает эмоциональное выражение взрослым (педагогом, родителем) поддержки усилий ребенка: «Ты сможешь...», «Именно тебе я доверяю...» и т. п. Данный прием активизирует интеллектуальный потенциал младшего школьника, стимулирует его усилия на пути к достижению цели.

Анализ теории и практики показывает, что результативность развития позитивного мышления младших школьников обеспечивают следующие условия:

- реализация взрослыми (педагогами, родителями) продуктивного педагогического взаимодействия с ребенком посредством технологий создания ситуаций успеха, позитивного нравственного выбора и т. п., творческое применение которых позволяет гибко реагировать на изменение воспитательной ситуации и развивать позитивное мышление как взрослых, так и учащихся;

- обеспечение обучающимся в процессе деятельности субъектной позиции, которая проявляется в положительном отношении к себе, признании своих достижений, стремлении к преодолению недостатков, позитивном восприятии окружающих, ситуаций, деятельности;

- приобретение и обогащение опыта позитивного поведения (самостоятельное принятие решений, обеспечивающих позитивный результат

в той или иной жизненной ситуации, адекватная оценка позитивного результата поступка и т. п.);

– сотрудничество педагога с семьей с целью оказания помощи в развитии позитивного мышления младших школьников.

Список использованной литературы

1. Ксензова, Г. Ю. Оценочная деятельность учителя / Г. Ю. Ксензова. – М. : Россия, 2001. – 126 с.

Н. В. МИРЕНКОВА

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ

Семья является важнейшим институтом становления личности человека. Именно в ней ребенок получает первый опыт общения и социального взаимодействия. Сегодня большое внимание уделяют влиянию семьи на психологическое здоровье детей. Большинство психологов считают, что психологическое здоровье или нездоровье ребенка связано с психологической атмосферой, семейным климатом и зависит от характера взаимоотношений в семье.

Всемирная организация здравоохранения определяет «психическое здоровье» как состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества. В этом позитивном смысле психическое здоровье является основой благополучия и эффективного функционирования для человека и для сообщества.

Основным условием нормального психосоциального развития ребенка признается спокойная и доброжелательная обстановка, создаваемая благодаря постоянному присутствию родителей в жизни ребенка, которые внимательно относятся к эмоциональным потребностям ребенка, беседуют с ним, поддерживают.

Основные критерии оценки психологического здоровья семьи:

– позитивное психологическое пространство семьи, которое складывается из психологической компетентности членов семьи и качества их взаимоотношений;

– социально-психологическая адаптация, т. е. овладение личностью ролью при вхождении в новую социальную группу;

– адекватное взаимодействие семьи. Взаимодействие как процесс характеризуют: совокупная деятельность, информационная связь, взаимовлияние, взаимоотношения и взаимопонимание.

Дошкольный возраст очень значим для формирования психологического здоровья ребенка и многогранен, так что трудно однозначно определить факторы риска, особенно риски внутрисемейных взаимоотношений. При всем разнообразии факторов (физическое здоровье ребенка, его индивидуально-типологические особенности, окружающая среда жизнедеятельности) следует отметить в первую очередь значимость социальной среды – ближайшего окружения ребенка, которое составляет семья. Поэтому необходимо рассматривать факторы риска, исходящие от системы семейного взаимодействия в целом, а не только частные варианты отношений ребенка с отцом или матерью, братьями или сестрами.

В благоприятной семейной обстановке ребенок в повседневной жизни окружен любовью, вниманием, заботой, поддержкой родных и близких людей. Неблагоприятная семейная атмосфера, в которой присутствуют недоверие, подавление, напряжение, недовольство, открытые проявления вербальной и физической агрессии и враждебности, негативно влияет на психологическое здоровье ребенка, вызывая тревогу, страх, негативное настроение. Нередко это становится источником развития невротических реакций у детей.

Многие ученые отмечают, что большинство из этих факторов носят социально-психологический, социально-культурный и социально-экономический характер воздействия на ребенка. Социально-культурный характер факторов, оказывающих неблагоприятное влияние на психологическое здоровье, обусловлен ускорением темпа современной жизни, дефицитом времени у родителей на семью, а в частности на своего ребенка. Личностная дисгармония родителей также находит отражение в развитии детей, оказывая негативное влияние. При этом любая трудная ситуация, с которой ребенок не может самостоятельно справиться, приводит к нарушению сложившихся отношений, порождает отрицательные эмоции и переживания, вызывает дискомфорт. Это могут быть будничные для ребенка события (родители не поцеловали на ночь, торопились и забыли игрушку), кратковременные, но чрезвычайно значимые и острые ситуации (разлука с мамой), ситуации длительного, хронического действия (ссоры и развод родителей, противоречивое или чрезмерно строгое воспитание, алкоголизм родителей), ситуации, возникающие под влиянием факторов эмоциональной депривации (круглосуточное пребывание в детских дошкольных учреждениях).

На эмоциональную атмосферу в семье и на психологическое здоровье ребенка влияют и социально-экономические факторы: неудовлетвори-

тельные жилищно-бытовые условия, занятость родителей, ранний выход матери на работу и помещение ребенка в детский сад-ясли. Отправление детей в раннем возрасте (до 3 лет) в детские дошкольные учреждения или привлечение для их воспитания няни является сильным психотравмирующим событием для маленького ребенка, поскольку такие дети еще не готовы к разлуке с матерью.

В ситуации нормального эмоционального общения ребенка с матерью к трем годам у него формируется чувство «я», т. е. восприятие себя как отдельного индивида, постепенно уменьшается чувство зависимости от мамы. При частых и длительных разлуках с матерью у детей раннего возраста нарастает потребность в привязанности, что может привести к появлению невротических реакций. В среднем лишь к трем годам у ребенка появляется желание «расстаться» с мамой и стать более независимым, возникает потребность в общении со сверстниками, в совместных играх с другими детьми.

К социально-психологическим воздействиям фактора семейной ситуации относят прежде всего дисгармонию семейных отношений и дисгармонию семейного воспитания, нарушения в сфере детско-родительских отношений. Большинство психологов считают, что психологическое здоровье или нездоровье ребенка неразрывно связано со стилем родительского воспитания, зависит от характера взаимоотношений родителей и детей.

Демократичный стиль характеризуется высоким уровнем восприятия ребенка, хорошо развитым вербальным общением с детьми, верой в самостоятельность в сочетании с готовностью помочь ему в случае необходимости. В результате дети отличаются умением общаться со сверстниками и взрослыми, активностью, стремлением контролировать других детей, хотя сами нередко трудно поддаются контролю. При контролирующем стиле воспитания родители берут на себя функцию контроля за поведением детей: ограничивают их деятельность, не поясняя сути и причины запретов. В этом случае детям присущи такие черты, как послушность, нерешительность, покорность. Однако при этом развивается неуверенность в себе, робость, страх совершить ошибку.

При смешанном стиле воспитания дети чаще характеризуются как послушные, эмоционально чувствительные, неагрессивные, но может наблюдаться снижение познавательной и социальной активности.

Таким образом, ориентация на сохранение, развитие и укрепление психологического здоровья ребенка должна рассматриваться как жизненно важная задача семьи и критерий успешности ее жизнедеятельности. Ребенок, приходя в этот мир, является чистым, открытым, отзывчивым существом на каждое воздействие в его жизни. Он, как губка, впитывает, копирует и подражает всему, что видит, принимает ту модель поведения, кото-

рая его окружает. И то, каким ему предстанет этот новый мир, зависит от окружающих его людей, любящих и заботливых или равнодушных.

Семья, являясь необходимым компонентом социальной структуры любого общества, и выполняя множественные социальные функции, играет важную роль в общественном развитии.

Список использованной литературы

1. Дубровина, И. В. Психическое здоровье детей и подростков / И. В. Дубровина. – М. : Академия, 2000. – 256 с.
2. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М., 1996. – 423 с.
3. Мухина, В. С. Возрастная психология : учеб. для студентов вузов. – 7-е изд., стер. / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2003. – 456 с.
4. Панько, Е. А. Психологическое здоровье ребенка: о путях и способах его укрепления в семье / Е. А. Панько. – СПб. : Речь, 2014. – 176 с.
5. Пахальян, В. Э. Развитие и психологическое здоровье: Дошкольный и школьный возраст / В. Э. Пахальян. – М. : Питер, 2006. – 294 с.

О. В. МОРОЗЕВИЧ, И. М. РОМАШКЕВИЧ

Беларусь, Могилев, ясли-сад № 47 г. Могилева

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования характеризуется высокими нагрузками на психоэмоциональную сферу личности. Большая часть его рабочего дня протекает в эмоционально напряженной обстановке (эмоционально насыщенная деятельность, постоянная концентрация внимания, повышенная ответственность за жизнь и здоровье детей).

Профессия педагога дошкольного образования относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов, самообладания и саморегуляции. По данным социально-демографических исследований, труд педагога (педагога-воспитателя) входит в число наиболее напряженных в эмоциональном плане видов деятельности. В связи с этим изучение стрессоустойчивости педагога является одной из наиболее актуальных научно-практических задач. С данной проблемой связаны труды Г. Селье, Л. Леви, Р. Лазаруса, Э. Ушаковой, П. Фресса, Ю. С. Савенко, Л. А. Китайской-Смык, Ф. Е. Василюка и др. [1, с. 114].

Проблема профессионального стресса в деятельности остро стоит и у педагогов дошкольного образования, где к общим факторам стресса, характерным для деятельности профессионала, присоединяются и дополнительные стресс-факторы: ранний возраст воспитанников, особенности организации общения, особенности организации деятельности и т. д. Следует также говорить о проблеме стрессоустойчивости педагогов дошкольного образования с целью повышения качественной стороны их деятельности.

Объектом исследования является профессиональный стресс педагога учреждения дошкольного образования, предметом исследования – профилактика профессионального стресса педагогов в учреждении дошкольного образования.

Цель данного исследования – теоретически обосновать, разработать модель организации профилактической работы по предупреждению профессионального стресса у педагогов учреждения дошкольного образования.

С целью адекватного самопонимания личности педагога, понимания им особенностей собственного поведения и анализа реальной ситуации в учреждении дошкольного образования были использованы психологические методы наблюдения, беседы и методика «Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности» (автор И. А. Усатов) [2, с. 681]. Данная методика состоит из 38 вопросов. В результате диагностирования по данной методике выявляются пять уровней стрессоустойчивости: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.

Качественный анализ методики показал, что уровень профессионального стресса зависит от стажа педагога дошкольного образования: большинство воспитателей с педагогическим стажем свыше 20 лет имеют низкий уровень стрессоустойчивости и сформированный синдром эмоционального выгорания.

Дальнейшая работа отражает модель деятельности администрации и педагогического коллектива, направленной на предупреждение профессионального стресса у педагогов в контексте основных форм профессиональной педагогической деятельности. Приоритетной целью данной модели было создание условий, направленных на предупреждение и коррекцию профессионального стресса у педагогов учреждения дошкольного образования. Методологической основой модели выступил личностно-деятельностный подход А. Н. Леонтьева.

Первым этапом было формирование мотивации деятельности педагогов через создание положительного социально-психологического микроклимата в коллективе. Реализация данного этапа стала эффективной с использованием следующих форм: мини-лекции «Стресс в нашей жизни: бежать или управлять?», деловой игры «Осознание профессиональных мотивов». На данном этапе у педагога необходимо повышать следующие

показатели эффективной профессиональной деятельности: удовлетворенность трудом воспитателя, осознание профессиональной мотивации, желание заниматься своей профессиональной деятельностью, сплоченность и организованность членов коллектива, жизнеутверждающее настроение в коллективе.

Второй этап – повышение уровня осознания педагогами необходимости преодоления профессионального стресса и активизация их способности к саморазвитию. Содержание данного этапа основано на том, что у педагогов не только формируются теоретические представления о профессиональном стрессе, но и устанавливаются взаимосвязи между профессиональным стрессом и саморазвитием, непрерывным образованием и самообразованием. Реализация этого этапа эффективна с помощью следующих форм: деловой игры «Повышение мотивации и профессиональной мобильности педагогов – необходимое условие самореализации в профессии», семинара-практикума «Профилактика и преодоление профессиональных стрессов». На данном этапе у педагогов сформированы следующие показатели профилактики профессионального стресса: стремление к саморазвитию, наличие желания достигать высоких профессиональных результатов, понимание необходимости заниматься профилактикой профессионального стресса.

Третий этап – формирование стрессоустойчивости и навыков саморегуляции педагогов. Без целенаправленного формирования навыков стрессоустойчивости и навыков саморегуляции практически невозможно осуществлять качественную профилактику профессионального стресса педагогов учреждения дошкольного образования.

Эффективность реализации этого этапа обусловлена использованием следующих форм: рефлексивного тренинга «Будь уверенным в себе», семинара-практикума «Формирование стрессоустойчивости педагогов». В рамках данного этапа у педагогов были сформированы следующие показатели профилактики профессионального стресса: стремление к саморазвитию, повышение самооценки. Все три этапа взаимосвязаны.

Ведущую роль в предложенной модели занимает руководитель. Исходя из имеющихся возможностей, он определяет цели, задачи и разрабатывает план их достижения. Следующим этапом становится непосредственная организация деятельности по профилактике профессионального стресса дошкольного образования. Далее на протяжении всего периода реализации модели руководитель осуществляет функции контроля его выполнения и обеспечивает благоприятные условия труда. На каждом этапе заведующий тесно сотрудничает с педагогом-психологом, узкими специалистами, заместителем заведующего по основной деятельности и педагогами учреждения дошкольного образования. Все действия руководителя

по реализации профилактической работы направлены на всех участников, т. е. мотивация, контроль, создание благоприятных условий труда осуществляются в отношении всех членов педагогического коллектива.

Список использованной литературы

1. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

2. Усатов, И. А. Авторская методика «Тест на определение уровня стрессоустойчивости личности» / И. А. Усатов // Концепт : электрон. науч.-метод. журн. – 2016. – Т. 11. – С. 681–685.

В. Ю. МОСКАЛЮК, Т. П. ШАТИЛО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

При рассмотрении вопросов обеспечения, сохранения и поддержания психологического здоровья человека в современном «небезопасном» и динамичном мире важно изучать адаптационные возможности личности на всех этапах ее функционирования. Вопросы изучения социально-психологической компетентности личности и характеристик, с нею связанных, могут приобретать особую актуальность, так как человек в любом возрасте включен в отношения с другими людьми. По мере взросления расширяется круг его социальных контактов, отношения становятся более устойчивыми, избирательными. *Социально-психологическая компетентность* – интегративное личностное образование, включающее в себя знания, умения, способности и навыки, формирующееся в процессе социализации человека, позволяющее ему адекватно адаптироваться в социальной среде и эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. Это тот личностный ресурс, благодаря которому мы реализуем себя, решаем разнообразные вопросы индивидуального и коллективного характера, полноценно функционируем как субъекты социальных отношений. В юношеском возрасте высокий уровень развития социально-психологической компетентности будет способствовать самоопределению и самореализации в разных сферах общественной жизни, успешному усвоению социальных ролей и эффективному общению с разными людьми. Это возраст активного включения человека в жизнь общества, возраст высокой социальной мобильности, что подразумевает наличие навыков социального взаимодействия, обеспечивающих успешность адаптации личности.

На основе проведенного теоретического анализа было определено, что структура социально-психологической компетентности (СПК) может быть представлена тремя компонентами. *Когнитивный компонент* включает знания в области взаимодействия с обществом, коллективом, семьей, отдельным человеком, владение социальными нормативами, способность воспринимать людей и социальные ситуации без субъективных искажений. *Эмоциональный компонент* включает чувствительность к психическим состояниям других людей, их стремлениям, ценностям и целям, умение вызывать определенные эмоции у партнера по общению, эмоциональную готовность к сотрудничеству. *Деятельностный компонент* связан с реализацией знаний, умений, навыков в реальных социальных контактах с окружающими людьми, предполагает активность в социальном взаимодействии, конструктивное поведение в конфликтах, ситуативную адаптивность поведения, владение вербальными и невербальными средствами общения.

В эмпирической части исследования были использованы следующие методики: опросник определения уровня рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой, тест диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко, тест коммуникативных умений Михельсона, для изучения личностных особенностей – 16-факторный личностный опросник Кеттелла, форма С. Также применялись методы математической статистики. Эмпирическое исследование было проведено на базе УО «БрГУ имени А. С. Пушкина». Выборка исследования представлена 71 студентом разных специальностей.

Выявлено, что у большинства студентов *когнитивный компонент социально-психологической компетентности* представлен средним уровнем рефлексивности, что отражается в способности анализировать себя, свои поступки и поведение, в умеренной концентрации на всех деталях общения. Включенность этих респондентов в процесс анализа своего взаимодействия с другими людьми не позволяет однозначно рассматривать их как компетентных в общении. Каждый третий студент с низким уровнем рефлексивности может испытывать определенные трудности в установлении и поддержании межличностных контактов. Такие студенты не концентрируются на вопросах организации общения и обеспечения его успешности, действуют импульсивно в различных ситуациях взаимодействия, не анализируют как процесс, так и результат этого взаимодействия, причины своего и чужого поведения. Определено, что респондентов отличает высокий уровень развития эмпатических способностей как *эмоционального компонента СПК*, что предполагает умение входить в контакт с другими людьми, предугадывать их эмоциональное состояние, поведение, а также выраженную направленность внимания, восприятия и мышления на состояние, проблемы, поведение другого человека. *Деятельностный*

компонент СПК представлен у большинства респондентов компетентным стилем общения, что свидетельствует об умении быстро ориентироваться в новой обстановке и выбрать манеру поведения, адекватную ситуации, легкости взаимодействия с разными людьми. Также определено, что когнитивный и эмоциональный компоненты СПК выражены у девушек на более высоком уровне, чем у юношей.

Для установления взаимосвязи между показателями социально-психологической компетентности и показателями личностных свойств использовался критерий ранговой корреляции Спирмена.

Выявлено, что все три компонента СПК связаны у девушек с дипломатичностью и тревожностью. Также установлено, что девушки с высокими значениями рефлексивности чаще проявляют напряженность и собранность в контактах, более общительны. Девушек с высоким уровнем эмпатии характеризуют радикализм, независимость и стремление к доминированию, экспрессивность и чувствительность. Девушки, отдающие предпочтение зависимому стилю общения, менее дипломатичны и тревожны, не стремятся к доминированию. При этом для девушек с компетентным стилем общения характерны общительность, стремление к доминированию, напряженность и собранность в общении.

Юноши с агрессивным стилем общения стремятся к доминированию, подозрительны и недоверчивы, с компетентным стилем общения – экспрессивны и разговорчивы, искренни в проявлении чувств в общении. Также юноши с высокими значениями рефлексивности более дипломатичны в общении, тревожны и чувствительны к одобрению окружающих, проявляют напряженность и собранность в общении. Юношей с высокой эмпатией характеризуют дипломатичность и радикализм.

Выявлено сходство во взаимосвязи личностных особенностей и компонентов СПК у юношей и девушек. Юноши и девушки с высоким уровнем рефлексивности дипломатичны, тревожны и чувствительны к одобрению окружающих, напряжены и собраны в общении. Юношам и девушкам с высоким уровнем рефлексивности характерны дипломатичность и радикализм. Также юноши и девушки с компетентным стилем общения экспрессивны во взаимодействии.

При этом имеются и различия. Девушки с высоким уровнем рефлексивности более общительны, девушек с высоким уровнем эмпатии характеризуют стремление к доминированию, экспрессивность, тревожность, чувствительность. Девушки, отдающие предпочтение агрессивному и зависимому стилям общения, менее дипломатичны и проницательны. Девушки с компетентным стилем общения общительны, стремятся к доминированию, дипломатичны и проницательны, тревожны и чувствительны к одобрению окружающих, напряжены и собраны в общении. Выявлено, что юноши

с агрессивным стилем общения стремятся к доминированию, подозрительны и недоверчивы, с компетентным стилем общения – экспрессивны и разговорчивы, искренни в проявлении чувств в общении.

Результаты исследования личностных особенностей студентов в разрезе выраженности у них социально-психологической компетентности позволят в дальнейшем на более глубоком уровне анализировать возникающие трудности в установлении межличностных контактов, трудности в общении, проводить качественную подборку диагностического материала, а также разработку психологических программ развития СПК. Материалы эмпирического исследования могут использоваться в работе практических психологов, преподавателей, кураторов групп.

Т. В. НИЧИШИНА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИНТЕНСИВНОЕ РОДИТЕЛЬСТВО КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Институт семьи является самым динамичным социальным институтом. Демографические и социально-экономические процессы, активное внедрение информационно-коммуникационных технологий влекут за собой изменения и в институте семьи: меняется иерархия функций, трансформируются родительские роли, перестраиваются детско-родительские отношения.

В последнее десятилетие современными отечественными и зарубежными учеными активно исследуется феномен родительской включенности. В зарубежных исследованиях названный феномен обозначается такими понятиями, как «чрезмерное родительство» (*overparenting*), «интенсивное родительство» (*intensive parenting*), «интенсивная поддержка» (*intensive support*), «навязчивое родительское участие» (*intrusive parental involvement*), «вертолетное родительство» – разговорный термин (*helicopter parenting*) и др.

А. А. Прохорова приводит метафорические описания типов сверхвключенных родителей, встречающиеся в работах зарубежных исследователей [1]:

– «*lawnmowers parents*» (родители-газонокосилки) или «*bulldozer parents*» (родители-бульдозеры) пытаются оградить детей от любых неудач, буквально убирая все препятствия на пути ребенка;

– «*tiger moms*» (матери-тигрицы) придерживаются авторитарного типа воспитания и требуют от своих детей академических достижений, высоких результатов в дополнительных занятиях;

– «curling parents» (родители, играющие в керлинг), как в игре, мастерски манипулируют временем и пространством, расчищая для детей путь к их целям;

– «stage mother» – мать ребенка-актера; вынуждая своего ребенка добиться успеха в Голливуде, реализует свои несбывшиеся мечты;

– «kyoki» – стереотипное представление о японской матери, которая все силы направляет на образование своих детей, не заботясь об их психологическом и физическом благополучии;

– «jewish mother» (еврейская мама) – тревожная, вездесущая, чрезмерная; мечтает, чтобы дети стали докторами или юристами;

– «blackhawk parents» (по названию американского вертолета «черный ястреб») – мать, которая сделает все возможное, чтобы обеспечить благоприятный исход / выгодное положение.

При описании феномена «интенсивного родительства» ученые используют такие категории, как «чрезмерный родительский контроль» и «родительская поддержка». Говоря о *родительском контроле*, большинство ученых полагают, что контроль необходим ребенку любого возраста, поскольку при его отсутствии со стороны взрослых не может быть целенаправленного воспитания. Однако контроль со стороны взрослого не должен подавлять личность ребенка, ущемлять его потребность в независимости. Поэтому наиболее эффективным в воспитательном процессе является инструктивный контроль, который является так называемой «предлагающей помощью»: «возможно, ты послушаешь мой вариант и подумаешь еще». Такой вид контроля способствует развитию у детей критического мышления, научает думанию, выбору, самодисциплинирует. *Родительская поддержка* включает эмоциональную вовлеченность родителей в жизнедеятельность ребенка, обеспечение ему чувства комфорта и безопасности.

В отечественных и российских литературных источниках интенсивное родительство соотносится с терминами «детоцентризм», «гиперопека». В их основе, по мнению К. Е. Игошева, Г. М. Миньковского, лежат позиция автоматической защиты детей от любых неприятностей, подчинение всей жизни заботе о ребенке, решение за него любых возникающих проблем, потакание его прихотям. Как считают ученые, гиперопека органически сочетается с фактическим отстранением детей от дел семьи, с авторитарностью решений родителей, которые «лучше знают», что нужно их детям и кем они будут [2].

Сверхпогружение родителя в пространство жизнедеятельности ребенка, вытеснение детских интересов и увлечений, организация жизни семьи по принципу «все для ребенка», «все ради ребенка» содержат ряд психологических ловушек. Это и жертва со стороны родителей, когда собственные желания и интересы родитель отодвигает на второй план,

это и стремление «вложить» в ребенка максимум «развивающих и стимулирующих занятий» с наличием перегрузок, это и реализация собственных родительских нереализованных устремлений в ущерб интересам самого ребенка, это и крен в сторону обучающе-развивающих занятий с другим взрослым взамен простому общению и взаимодействию в системе «родитель – ребенок». Распространенной ловушкой-ошибкой сверхродителей является сокращение периода детства и вбрасывание детей в мир взрослых через активное включение в различного рода дополнительные занятия, кружки, развивающие игры, где общение со сверстниками принимает сокращенный формат, уступая место развитию талантов, интеллектуальных способностей детей. Отсутствие детского общения зачастую является препятствием для становления адекватной самооценки у ребенка, развития у него уверенности, установления дружеских отношений в коллективе сверстников.

Интенсивное родительство сегодня широко представлено в многодетных семьях при воспитании третьего и последующего детей. Накопленный родителями опыт воспитания старших детей, умение разумно распределять фокус родительского внимания, материальные и временные ресурсы побуждают их распространить свои лучшие «практики» на родительские стратегии воспитания младших детей. Многодетные родители умеют находить баланс между включением детей в дополнительные занятия и предоставлением им свободного времени, собственным выбором детей и одобрением такого выбора родителями, разными увлечениями детей в семье и способностью родителей их поддерживать.

Достаточно распространенным вектором интенсивного родительства является ориентация на экспертное знание, так называемое «научное родительство» [3]. Сущностная составляющая данного феномена заключается в том, что родители овладевают теоретическими знаниями и сложными навыками в сфере воспитания детей, обращаясь за помощью-советами к экспертам в вопросах воспитания и образования. Популярным в среде родителей становится просмотр и последующее обсуждение телевизионных, интернет-проектов, авторами которых являются известные ученые (опытные практики, выдающиеся деятели в той или иной области), на доступном для широкой зрительской аудитории осуществляющие «перевод» научного знания на научно-популярный язык. Полученная от экспертов информация активно внедряется в родительскую практику, транслируется другим родителям как единственно правильная и эффективная, не подлежащая сомнению.

В заключение отметим, что сверхродители – это современные родители современных детей информационного века, которые должны идти в ногу или на шаг впереди со своими детьми для того, чтобы понимать,

поддерживать их. Это новое поколение пап и мам, сверхзагруженных, стремящихся к карьерному росту и удовлетворению личных амбиций, пытающихся найти золотую середину между успешной карьерой и «образцовым родительством».

Список использованной литературы

1. Прохорова, А. А. Зарубежные исследования сверхвключенного типа родительства («overparenting») [Электронный ресурс] / А. А. Прохорова // *Соврем. зарубеж. психология*. – 2019. – Т. 8, № 4. – С. 16–24. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080402>.
2. Игошев, К. Е. Семья, дети, школа / К. Е. Игошев, Г. М. Миньковский. – М. : Юрид. лит., 1989. – 448 с.
3. Михайлова, Я. Я. Научное родительство? Что волнует родителей и какими источниками информации они пользуются [Электронный ресурс] / Я. Я. Михайлова, Е. В. Сивак // *Вопр. образования / Educational Studies Moscow*. – 2018. – № 2. – С. 8–25.

Н. А. ОКУЛИЧ, М. О. ЧУЧЕЛИТЕ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛОЯЛЬНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СОТРУДНИКОВ

В век активного развития бизнеса практически каждая компания сталкивается с вопросами поиска работников, их адаптации и повышения эффективности работы. Однако сопутствующими этому процессу может быть текучка кадров, сложности с поиском подходящего кандидата. И даже несмотря на развитие информационных технологий, персонал все еще остается основным ресурсом компании и тем самым источником преимуществ среди конкурентов. Именно поэтому при изучении отношений между руководителем и коллективом часто касаются вопроса лояльности.

Лояльность (преданность, приверженность, благонадежность) можно определить как результат процесса идентификации, отождествления сотрудника с требованиями, которые в контексте ценностей данной организации составляют идеальный образ работника с точки зрения руководства и персонала.

Основными признаками лояльности сотрудника являются наличие определенных, официально не зафиксированных обязательств, соответствующих целям и интересам организации, а также добровольное соблюдение

этих обязательств без внешнего давления. Последнее проявляется в ожиданиях и установках работников, особенностях их рабочего поведения: лояльные сотрудники нацелены на максимальное достижение целей компании, проявление инициативы и самообразование. Следовательно, оценить лояльность персонала к организации позволяет измерение величины личного вклада каждого работника в достижение целей компании.

В контексте изложенного выше особого внимания заслуживает вопрос о детерминации лояльности и ее видах. Зарубежные исследователи Дж. Мейер, Н. Аллен по критериям «эмоциональная привязанность», «ощущение обязательств» и «цена ухода» разработали следующую типологию лояльности сотрудников:

- 1) аффективная (работник на самом деле ценит свою компанию и искренне рад работать в ней; выражена вовлеченность, привязанность);
- 2) продолженная, или расчетная (сотрудник работает, чтобы избежать денежных убытков, потери статуса в компании или связи с коллегами);
- 3) нормативная (работник не меняет место работы, поскольку в соответствии со своими моральными убеждениями испытывает чувство долга перед компанией).

Российские исследователи М. Магур, М. Курбатов предлагают свою типологию лояльности сотрудников к организации:

- истинная лояльность (максимальное доверие компании без выдвижения каких-либо условий со стороны сотрудника);
- прагматическая лояльность (степень лояльности как результат взвешивания работником того, что он привносит в компанию и что получает взамен);
- вынужденная лояльность (сотрудник сохраняет лояльность организации, поскольку пока не имеет возможности найти другое место работы).

Итак, тип и степень лояльности сотрудника к организации тесно связаны с рядом факторов: успешность предприятия, степень реализации личных целей сотрудника (высокий уровень заработной платы, продвижение по карьерной лестнице, эмоциональное вознаграждение, ощущение значимости в фирме и т. п.), стратегические преимущества и возможности компании в условиях нестабильности среды (адаптационные способности организации с точки зрения кадрового потенциала, возможностей создания организационного механизма самообучения внутри компании, применения инструментов внутреннего маркетинга) и др.

Отметим, что наиболее ярко лояльность сотрудников проявляется в трудных, кризисных ситуациях, с которыми сталкивается организация. Именно в таких ситуациях проявляется готовность сотрудника защищать интересы компании, восприятие им сложностей как вызова, отношение к соблюдению норм и правил и другие показатели лояльности. При этом

устойчивость организации перед лицом внешних (и внутренних) вызовов будет определяться исходным уровнем лояльности сотрудников.

На основе вышеизложенного мы предполагаем, что лояльность сотрудников зависит от степени их психологического здоровья.

Психологическое здоровье, согласно И. В. Дубровиной, – это совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной самореализации. Многие русскоязычные исследователи (Т. В. Башкирева, В. И. Ильичева, Е. Р. Калитиевская, О. В. Хухлаева и др.) основной характеристикой психологического здоровья выделяют способность человека адаптироваться к быстро изменяющейся окружающей действительности и поддерживать баланс между личностью и социумом. Зарубежные исследователи (А. Маслоу, Г. Олпорт, А. Эллис и др.) указывают на такие критерии психологически здорового человека, как самопринятие, гибкость, социальный интерес и наличие определенной системы ценностей как основы самоуправления, ответственности.

Следовательно, именно способность гармонично соединять личное и общественное в процессе осуществления деятельности, самореализовываться и проявлять общественный интерес выступает условием эффективной адаптации личности к нестабильным условиям существования и показателем ее психологического здоровья. В свою очередь, лояльность к организации является своего рода социально-психологической установкой сотрудника и включает в себя корректное, уважительное отношение работника к руководству, осознанное выполнение им своей работы в соответствии с обязательствами, правилами и нормами данной организации, а также поддержание существующих правил и норм (в том числе негласных) в деловом и межличностном общении. Перечисленные компоненты лояльности соотносятся с указанными выше показателями психологического здоровья (самоуправление, социальный интерес, ответственность и др.).

Поскольку в трудной, стрессовой ситуации от сотрудников организации требуется мобилизация сил, адекватная оценка ситуации и соответствующее ей реагирование (проявление лояльности к организации как обеспечение ее устойчивости), то одним из необходимых требований к работнику выступает высокий уровень его психологического здоровья, определяющий способность к эффективному адаптивному поведению.

Мы считаем, что существует взаимосвязь между типом лояльности сотрудника к организации и уровнем его психологического здоровья. На наш взгляд, чем выше уровень психологического здоровья сотрудника, тем в большей степени у него выражена истинная лояльность. С целью проверки выдвинутой гипотезы нами запланировано эмпирическое исследование.

Список использованной литературы

1. Миргалеева, А. И. Лояльность и преданность персонала / А. И. Миргалеева // Междунар. науч.-исслед. журн. – 2013. – № 6. – С. 63–66.
2. Демушина, О. Н. Лояльность персонала и факторы ее формирования / О. Н. Демушина // Азимут науч. исследований: педагогика и психология. – 2015. – № 2. – С. 133–136.
3. Иванова, Н. Е. Лояльность персонала как феномен / Н. Е. Иванова // Науч. вестн. Южного ин-та менеджмента. – 2019. – № 2. – С. 23–28.
4. Тащи, К. В. Организационная культура и совладающее поведение работника / К. В. Тащи // Науч. труды Моск. гуманитар. ун-та. – 2016. – № 2. – С. 1–12.
5. Шерешкова, Е. А. Проблема формирования психологического здоровья у детей и юношей в психолого-педагогических исследованиях / Е. А. Шерешкова, О. А. Середкина // Вестн. Шадрин. гос. пед. ун-та. – 2018. – № 1 (37). – С. 123–131.

Л. А. ОНУФРИЕВА, О. Б. ВЕРЕГА

Украина, Каменец-Подольский, КПНУ имени Ивана Огиенко

ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

На фоне трансформационных процессов современного общества личность постоянно находится в эмоционально насыщенных ситуациях и испытывает влияние стрессогенных факторов. Это нарушает ее равновесие и влечет за собой физическое и психическое истощение, а также деструктивные изменения в эмоциональной сфере личности, которые приводят к нарушению ее взаимодействия с внешним миром, деструкции поведения, развитию нежелательных психологических состояний. Поэтому незаурядную актуальность приобретает исследование копинг-стратегий личности, т. е. использование внутреннего регулятивного механизма поведения для управления собой. Проблема психической напряженности как состояние личности возникла в связи с развитием научно-технического прогресса и изменениями в содержании и структуре человеческой деятельности, повышением роли человеческого фактора в общественном производстве и управлении, а также в связи с необходимостью получения научных знаний о резервах человеческой психики в целях использования ее обществом.

Психическое состояние человека в каждый конкретный момент деятельности выступает не просто как сумма тех либо других частей психики, а как единая структура, определяемая целостностью личности. Это дало

основание определенным исследователям рассматривать психическое состояние как модель динамической структуры личности. Прежде всего это детерминация деятельности через сознательную регуляцию, которая выступает как специфический способ существования человека. Целеустремленность человеческой деятельности предполагает интеграцию частичных видов ее регуляции (перцептивного, мыслительного, эмоционального и т. д.), согласованность их во времени в соответствии с условиями жизненной задачи. Однако в состоянии напряженности эта согласованность часто нарушается, ее отдельные элементы начинают действовать в противоположных направлениях. В таком случае направленность деятельности и поведения зависит от системы осознанных мотивов, от отношений личности к предмету и средствам деятельности, осознания значимости цели, прогнозирования событий, принятия решений, выбора той или иной линии поведения и т. д. Иначе говоря, субъект в сложных условиях выступает не как пассивное существо, автоматически реагирующее на воздействия и приспособляющееся к ним, а как активная личность, проявляющая сознательное отношение к этим условиям.

Личностная регуляция базируется на осознании человеком комплекса связей и отношений, характеризующих его как субъекта социальных отношений, т. е. как представителя различных социальных сообществ, начиная от малых групп и заканчивая такими крупными социальными группами, как класс и нация. За принадлежностью личности к группе стоит определенная программа общественного поведения, которая находит свое выражение в системе требований, норм, правил и шаблонов деятельности – системе социальных значений. Этот момент приобретает особое значение в сложных условиях, так как в этом случае человек находится перед сложными задачами, выполнение которых, с одной стороны, носит общественно необходимый характер, а с другой – часто связано с угрозой личному благополучию человека. Это ставит человека перед разного рода альтернативами.

Личностные образования наиболее интимно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями и выполняют функции саморегуляции, познания и отношения человека к самому себе. Потребность в самопознании определяется необходимостью более точно и правильно выполнять деятельность в окружающей среде, строить взаимодействие с другими людьми. Осознание себя в виде устойчивого объекта предполагает внутреннюю целостность, постоянство личности независимо от изменяющихся ситуаций. Самосознание – это не просто знание себя, не просто сумма отдельных характеристик, а определенное отношение, динамическая установка по отношению к себе. Самосознание не лишено внутренних противоречий, которые являются следствием не самопроизвольной активности личности, а отражают объективные отношения, в которые вступает человек в своей деятельности [1].

Следовательно, личностная регуляция деятельности выполняет важную интегративную работу соотнесения человека с объективными условиями существования в конкретной социальной и природной среде. Но человек не только социальное существо, он имеет и телесное существование. Поэтому на психических состояниях человека отражаются особенности его как индивида, которому характерны определенные соматические, половые, возрастные и другие характеристики. Их роль как биологических механизмов деятельности существенно растет в сложных условиях. Биологические процессы человека обеспечивают целостность организма и уровень регуляции деятельности. Несмотря на то что человек не перестает быть телесным существом, его физическое существование необходимо для того, чтобы действовать ради достижения своих жизненных целей и идеалов, т. е. человеческая деятельность, насыщенная социальными атрибутами – целями, мотивами, средствами, предметами, не может не оказывать влияния на природные свойства человека. Важно упомянуть, что влияние социального и биологических процессов в состояниях напряженности осуществляется прежде всего через психические, и в частности мотивационные и эмоциональные, компоненты деятельности, их специфическое содержание. Значение этого положения можно объяснить особенностями взаимодействия психологического содержания и нейродинамических факторов, которые в реализации состояний напряженности занимают одно из первых мест. Так, в сложных условиях динамическая сторона (темп, энергия, интенсивность) деятельности и поведения приобретает достаточно существенное значение, так как она напрямую определяет эффективность, надежность человека. Этот момент хорошо прослеживается в профессиональной деятельности личности, именно при рассмотрении работоспособности личности как предпосылки надежности и выносливости человека. Работоспособность как фактор напряженности способна оказывать существенное положительное или, наоборот, ограничивающее влияние на динамические показатели профессиональной деятельности и на ее конечную результативность [2].

Понятно, что исследование психических состояний человека производится с целью оптимизации профессиональной деятельности. Говоря о работоспособности человека как потенциальной возможности индивида выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени, следует отметить, что она зависит от условий деятельности и психофизиологических ресурсов индивида, от его личной ресурсности. Общая классификация работоспособности включает два вида – общую как потенциальную, максимально возможную работоспособность при мобилизации всех резервов организма и фактическую, зависящую от текущего состояния здоровья, самочувствия человека,

а также типологических свойств нервной системы, индивидуальных особенностей функционирования психических процессов (памяти, мышления, внимания, восприятия), от оценки человеком значимости и целесообразности мобилизации определенных ресурсов организма для выполнения деятельности на заданном уровне надежности и в течение определенного времени при условии нормального воспроизводства израсходованных ресурсов организма [2].

Синдром, или феномен, «выгорания» проявляется как состояние физического и психического истощения, вызванное эмоциональным перенапряжением при работе с людьми. Личностный ресурс играет ключевую роль в жизнедеятельности человека и представляет собой его ценностно-эмоциональную сферу, включающую в себя разные характеристики. Основными социально-психологическими и возрастными характеристиками любого периода развития личности выступают: социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, сфера общения, психические новообразования, характеризующие интеллектуальное, эмоциональное развитие. К ресурсам психологического преодоления относятся актуализированные потенциальные возможности человека посредством способов или действий, направленных на преодоление стрессоров прошлых, нынешних или будущих ситуаций.

Таким образом, можно констатировать, что личностный ресурс играет ключевую роль в жизнедеятельности будущих специалистов социологических профессий и представляет собой его ценностно-эмоциональную сферу, включающую в себя разные характеристики. Основными атрибутами ресурсов преодоления как специфических психологических «инструментов» является осознанность, мотивация, значимость и целенаправленность их использования или накопления для преодоления с прогнозируемыми стрессовыми ситуациями. Профессиональная рефлексия, сопро-вождающая коммуникативные умения будущих специалистов социологических профессий, проявляется в процессе практического взаимодействия, когда специалист стремится адекватно понять и целенаправленно регулировать мысли, взгляды, чувства, поступки, события.

Список использованной литературы

1. Онуфрієва, Л. А. До проблеми психічної напруженості та працездатності в професійній діяльності майбутніх фахівців соціологічних професій / Л. А. Онуфрієва // Держава і Церква: форми взаємодії в умовах трансформації українського суспільства : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 28–29 травня 2014 р. / за заг. ред. проф. В. І. Докаша. – Чернівці : Чернівецьк. нац. ун-т, 2014. – С. 189–195.

2. Онуфрієва, Л. А. Влияние индивидуально-психологических факторов на возникновение синдрома эмоционального выгорания у специали-

тов социономических профессий / Л. А. Онуфриева // Психология здоровья : сб. материалов междунар. науч.-практ. семинара, Брест, 24 окт. 2014 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. Е. И. Медведской. – Брест : БрГУ, 2014. – С. 65–69.

Л. А. ОНУФРИЕВА, О. Н. ЧАЙКОВСКАЯ

Украина, Каменец-Подольский, КПНУ имени Ивана Огиенко

ОБЗОР КЛАССИЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Психологическое здоровье человека относится к наиболее сложным проблемам психологии от донаучного ее периода до настоящего времени. Проблема здоровья всегда находилась в центре внимания представителей разных отраслей научного знания, изучающего человека: философов, психологов, медиков, социологов, педагогов. Ученые, осуществлявшие свои исследования в рамках разных научных направлений, вкладывали свое содержание в это понятие. В философии оно определяется как ценность, связанная со способностью организма человека обеспечить гармоничное единство его биологических и социальных качеств, позволяющих адаптироваться к условиям среды [1, с. 81]. Социологическая наука интерпретирует здоровье как состояние человеческого организма, характеризующееся его полной согласованностью со средой и отсутствием болезней [4, с. 44]. В медицине здоровье обычно рассматривается с точки зрения наличия или отсутствия у человека патологических симптомов [2, с. 22].

Философы античности акцентировали свое внимание на проблеме достижения гармонии физической и нравственной красоты. В научных трудах философов Сократа, Платона, Аристотеля отражены идеи гармоничного, здорового развития личности. Сократ считал человека творением Бога, где соотношение разных составляющих телесной и духовной природы человека образует внутреннее единство. Похожие мнения высказывал Платон, отмечая, что для достижения здоровья должно совершенствоваться тело и гармонизировать душу, необходимо стремиться к их равновесию. Аристотель истоком психического здоровья человека считал активность души, регулирующей все проявления физического [3].

Представители отдельных научных направлений (необихевиоризм, психоанализ, гуманистическая психология) в научном периоде психологической науки обязательно исследовали проблему психологического здоровья и отражали это в своих трудах. В необихевиоризме психическое здоровье человека сводилось к соответствию поведенческих реакций требованиям

среды. В частности, Б. Скиннер психическое здоровье трактовал как соответствие поведенческих реакций человека требованиям реальности [2].

В психоанализе З. Фрейда проблема психического здоровья рассматривалась в спектре процессов развития личности. С точки зрения ученого, противостояние сознательного и бессознательного приводит к внутриличностному конфликту, при этом страдает психическое здоровье. Рост силы сознательного есть признак психического здоровья человека [6].

Э. Эриксон связывал проблему психического здоровья с обретением идентичности на этапах возрастного развития. По словам ученого, идентичность есть условие психического здоровья личности. Несформированность идентичности приводит к негативным процессам, которые мешают здоровому психологическому самочувствию. Психически здоровая личность, с точки зрения Э. Эриксона, способна адекватно воспринимать окружающий мир и строить конструктивные отношения с окружающими [2].

Основатель гуманистического психоанализа Э. Фромм считал, что психическое здоровье человека зависит от того, в какой мере удовлетворяются его естественные и культурные потребности. Ученый установил зависимость психического здоровья от структуры общества, в котором функционирует личность. Итак, в классическом психоанализе понятие психического здоровья рассматривается в контексте изучения проблем развития личности, достижения согласия с собой, ближайшим окружением и обществом [5, с. 192].

Проблема психологического здоровья наиболее основательно изучалась в гуманистической психологии. Особое внимание уделялось изучению психически здоровой личности и условий, способствующих ее развитию. Так, по А. Маслоу, здоровой личности свойственна тенденция к самоактуализации. Ученый отмечал, что такие люди эффективно воспринимают реальность, способны испытывать высшие чувства, озабочены общественными интересами, обладают способностями к конструктивным социальным взаимодействиям. Потребности, связанные с самоактуализацией, ученый называл метапотребностями, удовлетворение которых и обеспечивает достижение психического здоровья [4].

Г. Оллпорт отмечал, что психически здоровой можно считать только ту личность, которая достигла зрелости и более высокого уровня раскрытия своего потенциала. Развитие зрелой личности осуществляется вследствие выбора, основанного на интересе к собственной жизни, и определяет направленность личности [3].

Как отмечал В. Франкл, одним из важных условий сохранения психического здоровья являются цели личности, содержание которых задается осмыслением своей жизни. Исследователь отмечал, что нужно с детства формировать готовность человека к нахождению смысла жизни, потому

что психическое здоровье зависит от того, насколько конструктивно личность подходит к проблеме наполнения жизни смыслом [6].

Итак, представители гуманистического направления определяли психологическое здоровье как достояние личности, которое она достигает путем ценностного отношения к ближайшему окружению, положительного самоотношения и актуализации вопроса смысла своей жизни.

Рассмотренные выше взгляды представителей классической психологической науки на природу и особенности психологического здоровья стали отправными для ряда современных ученых, исследующих это явление.

Список использованной литературы

1. Лісова, О. С. Психологія здоров'я : навч.-метод. посіб. / О. С. Лісова. – Чернівці : Рута, 2011. – 201 с.
2. Петрик, О. І. Медико-біологічні та психолого-теоретичні основи здорового способу життя / О. І. Петрик. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 118 с.
3. Психологічний словник / ред. А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський. – Київ : Магістр-S, 2009. – 439 с.
4. Титаренко, Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – Київ : Либідь, 2003. – 376 с.
5. Фромм, Е. Душа людини : пер. с англ. / Е. Фромм. – Рівне : Волин. обереги, 2011. – 430 с.
6. Шапар, В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.

Е. Д. ОСИПОВ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

САМООРГАНИЗАЦИЯ СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ РЕБЕНКА

Во все времена семья являлась главным институтом, социальной ценностью, обеспечивающей благополучие ее членов. Приоритетность семьи в воспитании ребенка обозначена в ряде документов Республики Беларусь. Это Конституция Республики Беларусь, закон Республики Беларусь «О правах ребенка» и др. С учетом этого родителям важно воспринимать своего ребенка как личность, осознавать самоценность его существования, создавать благоприятную для него воспитывающую среду, результативность которой зависит от ее самоорганизации.

Содержательно-организационная составляющая, характеризующая данный процесс с позиции его эффективности, должна быть нацелена

на передачу позитивного опыта младшим членам семьи. Диагностика свидетельствует о том, что в семьях, умеющих самоорганизовываться, ребенок позитивно воспринимает правила поведения, учится адекватно действовать как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях. На это особое внимание обращали еще классики (К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт и др.).

Как свидетельствует анализ теории и практики, рост уровня семейной самоорганизации семьи состоит прежде всего в обогащении ее образа жизни, развитии социальной активности, ответственности, творческого потенциала родителей и детей, особенно в плане их духовного развития как основы обеспечения их психологического здоровья. Эти и другие требования к поведению личности человека зафиксированы еще в библейских заповедях: не убий, не укради, возлюби ближнего своего и т. п.

Что касается современной социокультурной ситуации, то многие психологи, педагоги (Я. Л. Коломинский, А. Г. Харчев, М. С. Мацковский и др.) обращают особое внимание на систему взаимоотношений родителей и детей (как малой социальной группы), связанность их взаимной ответственностью, что оказывает значительное влияние на стиль жизнедеятельности семьи, ее благополучие, особенно детей.

Анализируя проблему, важно обратить внимание на то, что все дети разные, что предполагает индивидуальный подход к ним как родителей, так и педагогов. При этом труднее всего, как свидетельствует анализ практики, учить самоорганизовываться детей с определенными особенностями (гиперактивность, непослушание, агрессия, кибер-зависимость и т. п.), поэтому родители постоянно нуждаются в психолого-педагогической помощи. В связи с этим в БрГУ имени А. С. Пушкина действует научно-методический центр «Школа – Семья», где родители могут получить определенную помощь в виде консультаций, памяток-рекомендаций, буклетов и др. Данная проблема на теоретическом и практическом уровне представляется в ряде пособий [1; 2].

Изучение специалистами указанного выше центра проблемы семейной самоорганизации показало, что многие родители (до 45 %) помогают детям самоорганизовываться в трудных ситуациях. Другие (25 %) не стремятся получить психолого-педагогическую помощь специалистов, что затрудняет жизнь всех членов семьи, особенно детей. 30 % родителей проявили затруднения в ответах на вопросы анкеты.

Нет необходимости доказывать, что самоорганизующаяся среда, в том числе и семейная, – это система, которую следует создавать, совершенствовать, т. е. выстраивать в виде определенного конструкта. И многие родители, как они отмечают в анкетах, «создают образ своей семьи», постоянно обсуждают, «что в ней хорошо», «что получается, а что не полу-

чается в отношениях супругов, родителей и детей» и т. п. Но в данном процессе не следует спешить, необходимо двигаться постепенно, совершенствуя воспитательный потенциал семьи, что позитивно действует как на взрослых, так и на детей. Можно сказать, что это своеобразный вариант проектирования (на уровне размышлений) действий членов семьи.

Как показало исследование, отдельные педагоги инициируют родителям позитивные направления проектирования (создания) процесса самоорганизующейся семейной среды. Согласно рекомендациям ученых, это диагностика реальности, осмысление; поиск целей, смыслов в преобразовании; создание образа результата и планирование действий по его достижению.

От степени влияния семьи на биологическое, социальное, психологическое благополучие ребенка свидетельствуют исследования педагогов, психологов и других специалистов (А. А. Варга [3], В. В. Чечет [4] и др.). При этом семья характеризуется как самоорганизующаяся система, которая способствует гармонизации взаимоотношений между ее членами, что открывает существенные возможности для саморазвития, самоопределения как родителей, так и детей. В связи с этим для семьи приобретает актуальность понятие «самоорганизация», которое трактуется как деятельность, нацеленная на осознание и преодоление трудностей в процессе жизнедеятельности семьи, воспитания в ней детей, а также постоянный поиск способов самореализации, повышения собственной активности, мобилизации сил для решения семейных и других проблем, реальной оценки своих возможностей.

К исследованию проблемы самоорганизации человека, в том числе и семьи, обращаются многие как зарубежные, так и отечественные ученые, но трудно охарактеризовать единый подход к трактовке понятия «самоорганизация». Если говорить о самоорганизации членов семьи в целом, то важно обратиться к характеристике их свойств: относительная устойчивость, сложность, вероятность, гибкость (А. А. Коротаев, Е. Н. Пивненко, М. М. Прокопьева и др.). Что касается ребенка, то особое значение в его семейной жизнедеятельности занимает предметная среда или среда, представляющая ему условия для развития (духовного, творческого и т. п.), стимулирующая решение определенных целей-задач в различных видах деятельности. При этом важно, насколько у ребенка развита его внутренняя самоорганизация и как родители создают условия для формирования его собственного «я», основной характеристикой которого является «самоуважение». Но достичь этого возможно при условии, если родители, другие члены семьи придерживаются во взаимоотношениях таких принципов, как гуманизм, толерантность, целенаправленность, системность, личностно ориентированное общение (М. М. Прокопьева, М. Д. Гермогенова и др.).

При соблюдении определенных условий самоорганизации в семейном социуме формируется соответствующий микроклимат, обеспечивающий позитивное влияние на уровень межличностных взаимоотношений в контексте «родители – дети», на самоорганизацию всех членов семьи, что позитивно сказывается на психологическом здоровье не только взрослых членов семьи, но и детей. Многие родители в анкетах отмечают, что в их семье мир, взаимопонимание, поддержка друг друга, взаимопомощь и т. п. К сожалению, не во всех семьях существует такое взаимопонимание (по опросам родителей, до 32 %). Однако не следует исключать и необоснованные ответы: родители не хотят выносить, как говорят, «ссору из избы»; у некоторых членов семьи завышенные требования друг к другу и т. п.). Решение данной проблемы хотя бы на допустимом уровне возможно только на основе системного психолого-педагогического просвещения родителей на уровнях классного коллектива, микрогрупп, индивидуальной работы. Результативность данного подхода подтверждена нами в процессе опытно-экспериментальной работы, которая представлена в ряде пособий («Воспитательный потенциал семьи», «Педагогическое взаимодействие с семьей» и др.).

Список использованной литературы

1. Окулич, А. Н. Как стать успешным родителем : пособие для пед. учреждений общ. сред. образования / Н. А. Окулич ; под ред. М. П. Осиповой. – Минск : ИВЦ Минфина, 2015. – 192 с.
2. Осипов, Е. Д. Педагогика семьи. Лекции-дискурс : пособие для студентов пед. специальностей высш. учеб. заведений / Е. Д. Осипов ; под ред. А. Н. Сендер. – Брест : БрГУ, 2014. – 168 с.
3. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия : крат. лекц. курс / А. Я. Варга. – СПб. : Питер, 2001. – 254 с.
4. Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания / В. В. Чечет. – Минск : Пачатк. шк., 2007. – 187 с.

М. П. ОСИПОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРОСВЕЩЕНИЕ И ОБУЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ – ОСНОВА ПОЗИТИВНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С ДЕТЬМИ

В словарных источниках понятие «просвещение» трактуется как информирование, передача данных и т. п. Цель психолого-педагогического просвещения и обучения родителей состоит в оказании им помощи, под-

держки в воспитании детей, в обеспечении их благополучия, психологического здоровья, что невозможно сделать без определенного уровня педагогической культуры родителей. Данный уровень культуры включает следующие компоненты: родительскую позицию по отношению к ребенку, проявление о нем заботы, вариативные решения в организации совместной деятельности, гуманистическую направленность жизнедеятельности. На данную проблему особое внимание в Республике Беларусь обращается в ряде документов: в Кодексе Республики Беларусь о браке и семье, в Законе о правах ребенка и др.

Как свидетельствует анализ исследования ученых [1–3], просвещение и обучение старших членов семьи необходимо осуществлять таким образом, чтобы участие в данном процессе помогало им:

- преодолевать неуверенность в своих силах при реализации воспитательной функции семьи по отношению к детям;
- совершенствовать жизнедеятельность семьи в целом, особенно детей;
- снижать риски воспитывающей деятельности как старших, так и младших членов семьи;
- действовать по отношению к ребенку на основе принципов целенаправленности, системности, дифференциации и индивидуализации, перспективности, управляемости.

Опора родителей на данные принципы способствует стимулированию готовности отца и матери к совершенствованию себя как воспитателя, помощника ребенка по достижению им определенных целей и задач. Такой подход родителей к процессу воспитания помогает детям осознавать себя как личность, стремящуюся к определенным достижениям, что, в свою очередь, создает ребенку условия для позитивного настроения, комфорта. С учетом этого необходимо создавать по инициативе специалистов учреждений образования систему психолого-педагогического просвещения и обучения, что подтверждают полученные нами данные в контексте деятельности научно-методического центра «Школа – Семья» БрГУ имени А. С. Пушкина. В проведенном исследовании (на констатирующем этапе) участвовали родители (540 человек) учащихся 3–4 классов. Уровень их психолого-педагогической культуры находится в следующем диапазоне: 18 % – высокий, 52 % – средний (допустимый), 30 % – низкий. Насколько родители, по их мнению, нуждаются в психолого-педагогической помощи специалистов, данные распределяются следующим образом: 47 % нуждаются в помощи, 40 % не нуждаются, 13 % – затруднились ответить. При этом 52 % исследуемых не считают необходимым заострять на этом внимание («не хватает времени», «для чего нужна школа», «нас воспитали родители, и мы справимся» и т. п.). Безусловно, в различных учреждениях образования данные цифры отличаются.

Уровень воспитанности детей и стремление родителей повышать свою психолого-педагогическую культуру не коррелируют. При этом недостаточный уровень воспитанности учащихся намного превышает готовность и способность семьи улучшать его. С учетом этого возникает необходимость совершенствовать уровень педагогической культуры родителей, особенно в отношении детей, отличающихся определенными отклонениями в поведении (агрессия, непослушание, моббинг и др.).

Рекомендации педагогам, психологам и другим ответственным лицам учреждений образования видятся в осознании определенных целевых установок во взаимодействии «школа – семья». Это:

- проектирование системы психолого-педагогического просвещения и обучения родителей;

- формирование мотивированности участников взаимодействия на общение, совместную деятельность с учетом принципов необходимости и достаточности;

- создание культуросообразной развивающей среды в системе школьно-семейного воспитания;

- подбор форм психолого-педагогического просвещения и обучения родителей, ориентированных на их потребности, интересы, запросы;

- экономия времени как родителей, так и специалистов за счет оптимизации совместной деятельности;

- использование традиций народной педагогики;

- изучение и применение передового отечественного и зарубежного опыта;

- дифференциация и индивидуализация работы с семьей, приобщение старших членов семьи (отец, мать, бабушка и др.) к самообразованию на основе специально разработанного методического обеспечения (памятки-рекомендации, буклеты, календарь семейных дел, уголок для родителей «Познаем истины воспитания ребенка», «папка-передвижка» и др.), что более подробно описано в одной из наших работ [4].

Как показывают результаты проведенного нами исследования, труднее включаются в систему психолого-педагогического просвещения и обучения молодые семьи. Это связано с тем, что у некоторых из них наблюдается слабая мотивированность на взаимодействие со школой. Причины этого – самоуверенность в своих силах по воспитанию детей, занятость на работе, попытка скрывать недостатки ребенка, следуя принципу «чтобы не навредить», и др.

В связи с вышеизложенным, в современной ситуации важно обратить внимание на самообразование родителей в деле воспитания ребенка. Чем выше уровень воспитывающей деятельности социально значимых

взрослых (психолог, педагог, родитель и др.), тем успешнее осуществляется данный процесс. Но в разработке специалистами рекомендаций семьям по самообразованию следует соблюдать разноуровневый характер данного процесса. При этом важно опираться на принципы необходимости и достаточности, т. е. рекомендации для каждой семьи подбираются или разрабатываются с учетом интересов, проблемных вопросов каждой семьи, потребностей и возможностей родителей в воспитании детей. С учетом этого организацию взаимодействия, особенно в контексте «классный руководитель – родители», «психолог – родители», важно осуществлять на различных уровнях: классного сообщества, микрогрупп, индивидуальной работы. Все это, как свидетельствует анализ опыта, способствует продвижению старших членов семьи к успешному родительству за счет овладения определенными действиями («шагами»): осознавать свои личностные свойства и уметь управлять ими, оценивать свое душевное состояние во взаимодействии с ребенком, не действовать в порыве эмоций, нести ответственность за свою родительскую роль, поддерживать постоянный контакт с детьми, принимать ребенка таким, каков он есть (безусловная любовь), уважать его право на автономию и др.

Соблюдение родителями вышеизложенных и других условий в семейном социуме способствует совершенствованию их педагогической культуры, что позволяет создавать позитивный микроклимат в семье, обеспечивающий комфортное проживание всех ее членов, как детей, так и взрослых. Если в семье, как говорят, «мир и лад», то это позитивно влияет на психологическое здоровье всех ее членов, особенно детей.

Список использованной литературы

1. Чечет, В. В. Педагогика семейного воспитания / В. В. Чечет. – Минск : Пачатк. шк., 2007. – 187 с.
2. Маленкова, Л. И. Педагоги, родители, дети : метод. пособие / Л. И. Маленкова. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 304 с.
3. Медведская, Е. И. Одаренный ребенок в школе и дома : пособие / Е. И. Медведская, Н. В. Былинская. – Минск : Нар. асвета, 2017. – 191 с.
4. Осипова, М. П. Педагогическое взаимодействие с семьей: научно-методические основы : монография / М. П. Осипова, Е. Д. Осипов. – Брест : БрГУ, 2020. – 237 с.

K. PAWELEK

Polska, Poznań, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

PANDEMIA I IZOLACJA. SKUTKI KRÓTKO- I DŁUGOFALOWE DLA NAJMŁODSZEGO POKOLENIA ALF

Alfy są najmłodszą generacją doświadczającą skutków pandemii. Część obecnych dziesięciolatków spędziło 2/10 swojego życia w mniejszym czy większym odosobnieniu (w tym część z nich na przymusowej kwarantannie), z dala od dziadków, przyjaciół, szkoły czy innych aktywności. W opracowaniach pojawiły się już określenia: generacja kwarantanny – *Generation Q (uarantine)*, korona generacja – *Corona Generation* [1; 2].

W wyniku, dłuższego lub krótszego zamknięcia instytucji wychowania bezpośredniego (np. szkół), a także innych miejsc (np. rekreacji, rozrywki) wiele z nich spędzało w domu zdecydowanie więcej czasu w porównaniu z okresem przedpandemicznym. Stworzyło to możliwości do częstszego i dłuższego kontaktu z rodzicami i/lub opiekunami, co w przypadku funkcjonalnych środowisk wychowawczych było pozytywnym doświadczeniem. Natomiast dzieci, wywodzące się z trudnych warunków, nie zawsze miały odpowiednie warunki do zabawy, nauki, wypoczynku, doświadczając trudności na skutek napiętej atmosfery w domu, np. w związku z przemocą [3]. Nie mogąc wyjść do przedszkola, szkoły czy spotkać się z innymi dorosłymi i/lub rówieśnikami zostały pozbawione bezpiecznych miejsc, w których mogłyby «złapać oddech od problemów».

Wiele Alf, dla których jest to ważne, zostało – na skutek stosowania się do przyjętych strategii działań walki z pandemią – odsuniętych od ważnych dla nich osób, tj. innych członków rodziny, w tym dziadków oraz koleżanek i kolegów.

Chociaż to generacja świetnie radząca sobie z obsługą nowych technologii, to pandemia wymusiła konieczność intensywnego z nich korzystania. Coś, co winno być limitowane, w przypadku starszych Alf, na skutek edukacji zdalnej, stało się koniecznością. Dostępne badania pokazują, iż spośród dzieci w wieku 8–12 lat aż 89 % korzystało z lekcji online. U młodzieży w wieku 13–16 lat odsetek ten wzrastał do 94 %. Dzieci były także aktywnymi użytkownikami YouTube (73 %) i gier (72 %) [4].

Podobnie jak i starszym generacjom, także i Alfom nie obce były pandemiczne komunikaty i powiązane z całą sytuacją przekazy na temat zasad bezpieczeństwa, w tym noszenia maseczek. Ostatni z obowiązków, dotyczący dzieci mających więcej niż 5 lat, mógł utrudniać im ważną naukę funkcjonowania społecznego jaką jest czytanie z twarzy.

Sama zaś sytuacja pandemii i ograniczeń, jakie za sobą pociągnęła mogła być i przez najmłodszych odbierana jako źródło niepokoju. Nie pozostało to bez wpływu na ich poczucie bezpieczeństwa. Pandemia pociągnęła za sobą wiele szkodliwych skutków dla zdrowia psychicznego najmłodszych – część dzieci doświadczała lęku przed zakażeniem, samotności, depresji, traumy, obawy przed utratą bliskich (dla niektórych z nich stało się to faktem), zmianą sytuacji materialnej rodziny czy ograniczonymi kontaktami społecznymi.

Niepokojąco wyglądają dane o próbach samobójczych wśród młodych ludzi w Polsce. O ile w 2020 roku w grupie wiekowej 7–18 lat było ich 843, to w 2021 roku, od stycznia do listopada, podjęło je 1339 osób w tym wieku, czyli o niemal 500 więcej niż rok wcześniej. W grupie wiekowej 13–18 lat tych prób było aż 911, wśród najmłodszych, w wieku 7–12 lat – 51 [5]. Zapewne pandemia wpływać będzie na zdrowie psychiczne młodych ludzi – w tym i na tak tragiczne zachowania – przez wiele lat. Dyrektor Generalna UNICEF Henrietta H. Fore, w raporcie *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*, zwraca uwagę, że wszystkie konsekwencje pandemii dotknęły dzieci. Zostały one «...pozbawione codziennej radości zabawy z przyjaciółmi. <...> Wiele dzieci jest przepelnionych smutkiem, bólem lub niepokojem. Niektórzy zastanawiają się, dokąd zmierza ten świat i jakie jest w nim ich miejsce. Rzeczywiście, są to bardzo trudne czasy dla dzieci i młodzieży, a taki jest stan ich świata w 2021 roku. Ale nawet przy braku pandemii, niepokoje psychospołeczne i słabe zdrowie psychiczne dotyczą zbyt wiele dzieci... W rzeczywistości pandemia COVID-19 stanowi załedwie wierzchołek góry lodowej, jeśli chodzi o słabe wyniki w zakresie zdrowia psychicznego. Jest to góra lodowa, którą ignorowaliśmy zbyt długo i jeśli nie podejmiemy działań, nadal będzie miała katastrofalne skutki dla dzieci i społeczeństw jeszcze długo po zakończeniu pandemii» [6].

Pandemia, podejmowane interwencje i ich konsekwencje sprawiły, że badacze zaczęli interesować się nie tylko problemami młodych ludzi w wieku szkolnym, ale i tych najmłodszych, liczących mniej niż 6 lat. Wszak ich rozwój przebiega w wyjątkowych uwarunkowaniach, które z czasem mogą wpływać (o ile już tego nie robią) na ich zdrowie psychiczne. Zwróćmy uwagę, iż wczesne dzieciństwo jest czasem szybkiego i skomplikowanego wzrostu w wielu sferach – «przechodzenia od podstawowego funkcjonowania sensomotorycznego do pojawiających się zdolności poznawczo-językowych; dążenia do rozwijania umiejętności regulacji emocji przy wsparciu opiekunów. Niekorzystne doświadczenia pojawiające się na tym etapie mogą wpływać na funkcjonowanie mózgu, relacje z opiekunami oraz rozwój społeczny, emocjonalny i fizyczny» [7]. Biorąc pod uwagę czynniki rozwojowe pewne aspekty pandemii dla małych dzieci mogą być niezrozumiałe – przykładem

może być pojmowanie przez dzieci do 4–5 r.ż. trwałości czy nieodwracalności śmierci. Tym samym takie maluchy rzadziej niż starsi mogą odbierać COVID-19 jako «stanowiący zagrożenie dla życia». Ważna w tym przypadku będzie reakcja rodzica (opiekuna), do którego zwróci się dziecko, tj. werbalne przekazanie przez niego informacji o istnieniu bądź braku niebezpieczeństwa. Stresorami doświadczanymi przez tak małe dzieci są: zakłócenia ich dotychczasowego rytmu dnia, w tym edukacji (np. na skutek *lockdownu*), mniejsza aktywność fizyczna, (częściowe lub całkowite) ograniczenie udziału w zajęciach rekreacyjnych, doświadczanie stresu przez rodziców (opiekunów), ograniczenie kontaktów społecznych (z rodziną i przyjaciółmi). Maluchy mogą się także czuć winne z powodu zakażenia wirusem [7]. Badania wskazują na większą drażliwość, niepokój, dysregulację emocji, a także regresję w pewnych wcześniej opanowanych umiejętnościach dzieci w wieku od 3 lat [7]. U niektórych dzieci w wieku 1–6 lat, co wynika z kolei z badań z kręgu niemieckojęzycznego, zanotowano wzrost zachowań opozycjo-buntowniczych [8].

Obok zagrożeń dla zdrowia psychicznego młodych ludzi, pojawiły się także czynniki ryzyka dla ich zdrowia fizycznego. Jak wynika z opublikowanego w 2022 roku przeglądu systematycznego, młodzi ludzie byli mniej aktywni, czas jaki spędzają przed ekranem uległ wydłużeniu, podobnie jak godziny ich snu [9]. Należy pamiętać, że odpowiednia aktywność fizyczna, będąca przeciwwagą dla siedzącego trybu życia, oraz właściwa ilość snu są ważne dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży. Zamknięcie placówek szkolnych spowodowało, że dzieci nie mogły – przez zróżnicowany czas – uczestniczyć w zajęciach wychowania fizycznego, które w normalnych warunkach mają duży udział w ich ogólnej aktywności. Dodatkowo dzieci nie pokonywały drogi do/ze szkoły, generalnie mniej czasu spędzały na świeżym powietrzu, także na zabawie z rówieśnikami czy innych formach rekreacji. Tym samym otworzyły się możliwości do dłuższego korzystania z urządzeń elektronicznych (telefonów, tabletów, komputerów, telewizorów), w tym w celach rozrywkowych. Wzorce snu także ulegają zmianie za sprawą nowego rozkładu dnia (np. nie trzeba wcześniej wstawać, aby nie spóźnić się do szkoły), podobnie zmienia się jakość snu, np. za sprawą negatywnych emocji wywołanych pandemią. Niezdrowe zachowania ruchowe powiązane są z niekorzystnymi skutkami zdrowotnymi, np. otyłością, nadciśnieniem, cukrzycą, chorobami sercowo-naczyniowymi, pogorszeniem kondycji psychicznej, ale także jakością życia [10].

Dla Alf, podobnie jak dla uczących się i studiujących przedstawicieli starszych pokoleń oraz rodziców, opiekunów, nauczycieli, wychowawców wyzwaniem stało się nauczanie zdalne będące efektem jednej z niefarmakologicznych interwencji – zamykania szkół. Wskutek pandemii i zamknięcia szkół nauczanie zdalne stało się – w różnym wymiarze czasowym

w poszczególnych krajach – substytutem znanego do tej pory kształcenia. Trudno w chwili obecnej dokładnie przewidzieć, na ile wpłynie to na przyszły rozwój młodych generacji – krótkofalowe i długofalowe negatywne następstwa tych nefarmakologicznych interwencji nadal są szacowane, zapewne część ujawni się po czasie. Niektóre już zidentyfikowane syntetycznie omówiono poniżej.

Przerwanie nauki stacjonarnej sprawiło, że nie każdy miał możliwość, by kontynuować ją zdalnie, zwłaszcza przy zaniedbaniach środowiskowych i braku wsparcia osób socjalizująco znaczących, tym samym część dziewcząt i chłopców straciło szansę na prawidłowy wzrost i rozwój.

Niektóre z dzieci, na co zwraca uwagę UNESCO, nie odżywiało się prawidłowo na skutek braku możliwości korzystania z bezpłatnych lub tańszych posiłków podawanych w szkołach [11].

Zamknięte szkoły i edukacja online to problem i stres dla grona pedagogicznego, które niejednokrotnie nagle i na nieokreślony czas musiało przejść z bezpośredniego kontaktu z uczniami na zapośredniczony, przy użyciu platform. Rodzi to pytania o to, jak w takich warunkach utrzymywać kontakt z uczniami, realizować funkcję dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą szkoły. Edukacją zdalną zostali także obciążeni rodzice, nie każdy z nich dysponował wystarczającym wykształceniem i zasobami, aby wspierać i ułatwiać dzieciom naukę w domu. Dodatkowo przenoszenie nauki z klas szkolnych do domów na tak szeroką skalę i w takim pośpiechu rodził ogromne wyzwania – techniczne i wychowawcze.

Zadaniem szkoły i innych miejsc edukacji jest nie tylko pełnienie funkcji dydaktycznej, to także społeczne środowiska wychowawcze, których zadaniem jest społeczna kontrola (przede wszystkim zachowania wychowanka) oraz takie regulowanie wpływów wychowawczych i bodźców środowiskowych, aby odpowiadały one celom wychowawczym [12]. To miejsca aktywności społecznej, interakcji między ludźmi. Po ich zamknięciu wiele dzieci i młodzieży poważnie ograniczyło lub utraciło kontakty społeczne niezbędne do nauki i prawidłowego rozwoju.

Wyzwaniem stało się także określenie, w jaki sposób mierzyć efekty uczenia się, wszak pandemia nie skasowała ocen, promocji na wyższe etapy nauczania, egzaminów. Ich odkładanie, rezygnowanie, ograniczanie zakresu materiału czy przeprowadzanie na odległość rodzą obawy o sprawiedliwe wyniki, a także każą się zastanowić, na ile sprzyjają zdyscyplinowaniu, zaangażowaniu i motywacji do nauki. Podnoszone są głosy, iż postępy w nauce w czasie pandemii znacznie zmniejszyły się [2, s. 11].

Choć straty spowodowane długotrwałym zamykaniem szkół nadal są szacowane, to już wiadomo, że mamy do czynienia z deficytami w nauce i pogłębieniem istniejących nierówności. W latach 2020–2021 uczniowie

z Europy i Azji Środkowej stracili średnio 100 dni nauki. Podczas gdy większość krajów cechujących się wysokimi dochodami bardzo szybko po rozpoczęciu pandemii pozwoliła powrócić dzieciom do klas szkolnych, niektóre państwa o średnich dochodach zamknęły szkoły na dłużej. Obecnie większość krajów w regionie stara się, aby nauczanie stacjonarne było dostępne, ponadto podejmuje działania mające na celu pomóc dzieciom «odzyskać utracone umiejętności w nauce, odzyskać umiejętności społeczno-emocjonalne oraz zmniejszyć niepokój wywołany niepewnością i zmianami» [13].

Współcześnie edukacja ma priorytetowe znaczenie dla wzrostu gospodarczego, ograniczania biedy oraz wykluczenia społecznego. Od jej poziomu zależy jakość pracowników wchodzących na rynek, ich wiedza i umiejętności wpływają na indywidualną wydajność pracy, umożliwiają generowanie i stosowanie nowych pomysłów i innowacji, które z kolei umożliwiają postęp technologiczny i ogólny wzrost gospodarczy. W nowo-czesnych gospodarkach opartych na wiedzy jest to nie do przecenienia. Dodatkowo z edukacji stojącej na wysokim poziomie płyną korzyści społeczne, pozarynkowe – począwszy od poprawy samopoczucie poprzez lepsze zdrowie, świadome wybory konsumenckie skończywszy na budowie kapitału społecznego [2, s. 11].

Lista Referencji

1. Generation Q(uarantine): Children of The Pandemic [Electronic resource] // The Medical Futurist. – 2021. – 18 February. – Mode of access: <https://medicalfuturist.com/generation-q-children-and-the-pandemic>. – Date of access: 09.02.2022.
2. Kutwa, K. Corona Generation. Growing up in a Pandemic [Electronic resource] / K. Kutwa, A. Kubisiak, J. Suwalski. – Warsaw : Polish Economic Institute, 2021. – Mode of access: <https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/03/PIE-Corona-Generation.pdf>. – Date of access: 09.02.2022.
3. Domestic Abuse & Sexual Violence [Electronic resource] / O. Brooks-Hay [et al.] // Left Out and Locked Down. Impact of Covid-19 Lockdown for Marginalized Groups in Scotland. Report of the Scotland in Lockdown Study, December, University of Glasgow, 2020. – S. 84–85. – Mode of access: https://scotlandinlockdown.files.wordpress.com/2020/12/scot_lock_project_report_full_dec2020-2.pdf. – Date of access: 09.02.2022.
4. Raport Bezpieczeństwo w Internecie wśród dzieci 8–16 lat [Dokument elektroniczny] // TREND MICRO. – 2020. – Czerwiec. – Tryb dostępu: https://resources.trendmicro.com/rs/945-CXD062/images/RAPORT_trend%20micro_PL.pdf. – Data wejścia: 09.02.2022.
5. W roku 2021 wśród dzieci i młodzieży prawie 500 prób samobójczych więcej [Dokument elektroniczny]. – 17.01.2022. – Tryb dostępu: <https://puls>

medycyny.pl/w-roku-2021-wsrod-dzieci-i-mlodziezy-prawie-500-prob-samobojczych-wiecej-1138735. – Data wejścia: 10.02.2022.

6. The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health [Electronic resource] // UNICEF. – New York, 2021. – Mode of access: <https://www.unicef.org/media/114636/file/SOWC-2021-full-report-English.pdf>. – Date of access: 10.02.2022.

7. COVID-19 Unmasked Global Collaboration Protocol: longitudinal cohort study examining mental health of young children and caregivers during the pandemic [Electronic resource] / A. C. De Young [et al.] // European Journal of Psychotraumatology. – 2021. – Vol. 12. – P. 3. – Mode of access: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8354018/pdf/ZEPT_12_1940760.pdf. – Date of access: 10.02.2022.

8. Age-related effects of the COVID-19 pandemic on mental health of children and adolescents [Electronic resource] / S. J. Schmidt [et al.] // European Journal of Psychotraumatology. – 2021. – Vol. 12, iss. 1. – Mode of access: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20008198.2021.1901407?scroll=top&needAccess=true>. – Date of access: 10.02.2022.

9. Analizie poddano 71 badań z 35 krajów i terytoriów, przede wszystkim gospodarek o wysokich dochodach // Impact of COVID-19 pandemic lockdown on movement behaviours of children and adolescents : a systematic review / M. Kharel [et al.] // BMJ Global Health. – 2022. – Vol. 7. – Mode of access: <https://gh.bmj.com/content/bmjgh/7/1/e007190.full.pdf>. – Date of access: 10.02.2022.

10. Impact of COVID-19 pandemic lockdown on movement behaviours of children and adolescents : a systematic review / M. Kharel [et al.] // BMJ Global Health. – 2022. – Vol. 7. – Mode of access: <https://gh.bmj.com/content/bmjgh/7/1/e007190.full.pdf>. – Date of access: 10.02.2022.

11. Adverse consequences of school closures // UNESCO. – Mode of access: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. – Date of access: 09.02.2022.

12. Pawełek, K. Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży szkolnej u progu adolescencji / K. Pawełek. – Poznań : Wydaw. UAM, 2016. – S. 27.

13. Patrinos, H. A. Is vaccination the silver bullet for keeping schools open? [Electronic resource] / H. A. Patrinos, A. Sava, T. Shims. – 2022. – January 20. – Mode of access: <https://blogs.worldbank.org/europeandcentralasia/vaccination-silver-bullet-keeping-schools-open?deliveryName=DM129461>. – Date of access: 10.02.2022.

А. Н. ПЕВНЕВА

Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

РЕСУРСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МАТЕРИ В СИТУАЦИИ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Актуальность изучения ресурсов психологического здоровья матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом, обусловлена запросами психологической практики в образовании и консультировании, социальной и экономической политикой в области инклюзивного образования, социально-психологической адаптацией ребенка с особенностями психофизического развития (ОПФР), его участием в процессе инклюзивного образования.

Психологическое здоровье, по мнению И. В. Дубровиной, представляет собой состояние субъективного благополучия личности, обеспечивающее оптимальную реализацию возрастных задач развития, а также связано с особенностями функционирования личности в целом. Психологическое здоровье матерей ребенка с церебральным параличом определяется проблемами целеполагания, социального функционирования, регулярными физическими и психологическими нагрузками, в совокупности отражающими низкий уровень качества жизни и смысложизненных ориентаций (Е. В. Бурмистрова, М. Н. Гуслова, Е. Н. Ермакова, Р. Ф. Майромян, И. В. Рыженко, М. М. Семаго, И. В. Соломатина, В. В. Ткачева, О. Б. Чарова). В связи с этим возникает необходимость в расширении границ исследований психологического здоровья через призму качества жизни, смысложизненных ориентаций матерей ребенка с церебральным параличом.

Целью нашей работы явилось выявление ресурсов психологического здоровья матерей, воспитывающих ребенка с церебральным параличом. Для реализации цели нами было проведено исследование психологического здоровья, в котором приняли участие 96 респондентов. Эмпирическое исследование проводилось с применением лонгитюдного дизайна, состоящего из двух диагностических этапов, при реализации которых произведены два диагностических среза с разрывом во времени до 8 лет. Основную группу (ОГ) составили 48 матерей в возрасте $34,47 \pm 3,32$ года, воспитывающих ребенка с церебральным параличом. В качестве контрольной группы (КГ) выступили 48 матерей ($35,43 \pm 2,84$ года) нормативно развивающихся детей.

Для диагностики показателей психологического здоровья использовался опросник SF-36 Health Status Survey, изучения здоровья – «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний»

К. К. Яхина и Д. М. Менделевича, смысложизненных ориентаций – «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) в адаптации Д. А. Леонтьева.

В ходе исследования было выявлено, что структурная иерархия шкал теста у респондентов ОГ и КГ отличается только позицией процесса жизни и локуса контроля – жизнь [1]. У респондентов ОГ процесс жизни занимает второе место по выраженности, у респондентов КГ – третье. Напротив, локус контроля – жизнь у респондентов КГ имеет второй ранг, а процесс жизни – третий. Структура СЖО отличается большей дифференцированностью у респондентов ОГ: в среднем показатели корреляции между переменными менее тесные ($r_m = 0,74$). У респондентов КГ структура СЖО более интегрирована ($r_m = 0,77$). Различия между показателями СЖО респондентов ОГ и КГ достигают статистической значимости. В целом их показатели выше у матерей КГ.

Выявлено, что для всех матерей (независимо от состояния здоровья ребенка) доминирующим качеством жизни является физическое функционирование. Для респондентов ОГ не менее важным является психическое здоровье ($m = 38,24$) и жизнеспособность ($m = 35,15$), так как они испытывают проблемы при выполнении повседневной деятельности. Социальное функционирование занимает вторую ($m = 89,58$), а ролевое функционирование ($m = 76,39$) – третью ранговую позицию у респондентов КГ. В целом обнаружены статистически значимые различия выраженности показателей качества жизни респондентов ОГ и КГ [2].

Следуя идее Д. А. Леонтьева, Ж. Нюттена, В. Франкла о значимой роли осмысленности жизни в обретении личностью психологического здоровья, мы выявили системообразующую функцию СЖО для психологического здоровья, показатели которого у респондентов ОГ находятся на низком уровне и изменяются в его пределах. Напротив, его значения у матерей КГ находятся в пределах нормы. При этом статистически значимо проявление их тревоги и беспокойства [2].

Со временем у респондентов ОГ (в отличие от КГ) происходит смена системообразующего фактора СЖО с осмысленности жизни на локус контроля – жизнь, в то время как в КГ осмысленность жизни сохраняет свою константность. При этом динамика взаимосвязи СЖО характеризуется переходом от интеграции к большей дифференциации и снижением тесноты связей показателей, хотя теснота связей выявлена выше у респондентов КГ. Положительная динамика показателей СЖО во временной перспективе у респондентов ОГ и их снижение у респондентов КГ подтверждаются наличием статистически значимых различий между всеми шкалами.

Динамика взаимосвязи показателей качества жизни (второе измерение) матерей ОГ характеризуется сменой системообразующего фактора с общего состояния здоровья на жизнеспособность. Отмечается положи-

тельная динамика показателей качества жизни респондентами ОГ (t – критерий Стьюдента, $p < 0,0001$) по всем шкалам, за исключением шкалы «физическое здоровье», что говорит о сохранности их социальной и жизненной активности, а константность в оценке физического здоровья – о регулярных нагрузках, связанных с оказанием физической помощи ребенку. В КГ выявлено снижение показателей качества жизни, что, с одной стороны, не препятствует их социальному и ролевому функционированию и их жизненной активности, с другой стороны, согласуется с законом роста социальных потребностей.

В результате сопоставления двух лонгитюдных исследований выявлена динамика взаимосвязи смысложизненных ориентаций и качества жизни. Психологическое здоровье связано с адаптацией/дезадаптацией матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом, к ситуации жизнедеятельности, включающей наряду с физиологическими показателями социально-психологические, которые выделены на основании кластерного анализа: отношение матери к себе и другим людям, к прошлому, настоящему и будущему, к жизни в целом и психологическому здоровью. Они обусловлены осмысленностью жизни, тревогой и физическим здоровьем матери. Факторный анализ позволил сгруппировать контролируемые переменные в три фактора: осмысленность жизни, тревога и физическое здоровье (32 %, 23 % и 14 % объясненной дисперсии соответственно) [3].

Таким образом, ресурсом психологического здоровья матерей в ситуации воспитания ребенка с церебральным параличом является трансформация осмысленности жизни, которая взаимосвязана с психологическим и психическим здоровьем, социальной и жизненной активности, социального функционирования и психоэмоционального состояния.

Список использованной литературы

1. Певнева, А. Н. Корреляты осмысленности жизни матери в ситуации воспитания ребенка с церебральным параличом / А. Н. Певнева // *Вопр. психологии.* – 2020. – Т. 66, № 5. – С. 56–66.
2. Певнева, А. Н. Смысложизненные ориентации и качество жизни матери ребенка с церебральным параличом / А. Н. Певнева // *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология.* – 2021. – Т. 12, № 1. – С. 52–63.
3. Певнева, А. Н. Особенности невротического состояния матери ребенка с церебральным параличом / А. Н. Певнева // *Сиб. психол. журн.* – 2020. – № 77. – С. 130–152.
4. Певнева, А. Н. Динамика смысложизненных ориентаций и качества жизни матери ребенка с церебральным параличом / А. Н. Певнева ; Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2020. – 270 с.

В. С. ПОУЛЬ

Украина, Краматорск, Донецкий областной ИППО

**ПАРТНЕРСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ – ПУТЬ
К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Вопрос психологической безопасности в рамках развития и становления личности в образовательном пространстве является актуальным. В Национальной стратегии развития безопасной и здоровой образовательной среды в новой украинской школе отмечается, что психическое здоровье и благополучие учащихся являются ключевым элементом [3]. Это положение подтверждают результаты онлайн психолого-социологического исследования «Понимаю! Выбираю! Действую!», в котором приняли участие 4555 респондентов: 1756 детей в возрасте 5–16 лет (38 %), 916 педагогов (20 %) и 1883 родителя (42 %). Целью работы было изучение представлений респондентов о неблагоприятных обстоятельствах (далее – НО) и стратегий, которые они выбирают для их решения [5].

Анализ данных свидетельствует, что для большинства детей нарушения психологической безопасности вызывают ситуации, связанные со сложностями в отношениях с окружающими (ровесниками, учителями, родителями) или их изменением, состоянием здоровья, с потерей и разлукой, с резкой сменой планов и невозможностью разрешить ситуацию (таблица).

Таблица – Понимание неблагоприятных обстоятельств участниками образовательного процесса (%)

Неблагоприятные обстоятельства	Родители	Педагоги	Дети
Связанные с состоянием своего здоровья, детей и родных	53,4¹	53,6¹	43,1²
Связанные с потерей, разлукой	41,3²	41,9²	40,7³
Связанные с решением экономических/финансовых вопросов	36,7³	36,2³	10,7 ¹⁰
Связанные с изменением отношений	18,9 ⁷	16,4 ⁸	49¹
Связанные со сложностями в построении отношений	15,4 ⁸	13 ⁹	49¹
Связанные с резким изменением планов	30,2⁵	33,6⁴	35,5⁴
Невозможно решить	33,8⁴	28,5 ⁵	34,7⁵
Можно решить со временем при приложении своих усилий	23,3 ⁶	24,6 ⁶	28,5 ⁶
Можно решить с помощью других людей	15,5 ⁸	17,6 ⁷	27,6 ⁶
Связанные с переходом от очного формата работы к дистанционному и наоборот	18 ⁷	16,3 ⁸	24,9 ⁷
Связанные с отсутствием или низким уровнем сформированности определенных навыков	6,2	8,5	17,5 ⁸
Связанные с учебой и пребыванием детей в учебном заведении	4,8	3,3 ¹	14,8 ⁹

Примечание – ¹⁻¹⁰ – рейтинг ответов.

Они более чувствительны почти ко всем видам неблагоприятных обстоятельств, о чем свидетельствует рост процента их выбора по сравнению со взрослыми. В то же время для родителей и педагогов значимыми есть ситуации, связанные с состоянием их здоровья, их детей и родных, потерей, разлукой и решением экономических финансовых вопросов, которые непосредственно составляют их ответственность по обеспечению условий воспитания здоровой личности ребенка. То есть для большинства учащихся важно именно позитивное взаимодействие со взрослыми и сверстниками, что связано с формированием психосоциальных навыков (умение работать с другими на результат, предупреждать и разрешать конфликты, достигать компромиссов).

В целом участниками исследования было предоставлено 5665 разнообразных мнений, в каких реальных НО они оказывались, анализ которых позволил выделить три условные группы, а именно: «осознание состояния безопасности», «поиск и выбор пути безопасности», «непонимание».

К первой группе «осознание состояния безопасности» мы отнесли ответы, в которых 12,34 % участников опроса отметили отсутствие в своем опыте НО, влияющих на нарушение их психологической безопасности, обосновывая, что они «общаются хорошо», «чувствуют себя всегда комфортно» и т. д. Также было замечено, что с возрастом количество детей от 5 до 17 лет, которые отметили вышеуказанное, увеличивается с 9 до 17 %. Это дает возможность предположить, что, во-первых, созданы условия, благодаря которым дети чувствуют себя в безопасности, во-вторых, эти условия позволяют овладеть определенными знаниями и навыками реагирования на НО и получить жизненный опыт, позволяющий поддерживать собственное состояние психологической безопасности в подобных ситуациях или предупреждать их.

Вторую группу «поиск и выбор пути безопасности» составили ответы 81,41 % респондентов, назвавших разные виды НО, которые продолжают нарушать их психологическую безопасность, поскольку респонденты еще не определились с оптимальными путями их решения. Анализ ответов свидетельствует, что 26 % детей имеют в своем опыте НО, связанные с отношениями с ровесниками и учителями; 12 % – с оценкой учителями различных видов работ в школе (ответ у доски, контрольные, экзамены, внешнее независимое оценивание); 10 % связаны с состоянием здоровья своего и родных. Также для жизненного опыта детей характерны следующие ситуации, нарушающие психологическую безопасность: насилие в семье, буллинг, отрицательные переживания, страхи, переход от очного формата работы к дистанционному и наоборот в связи с COVID-19 (9 %), чрезмерная нагрузка, условия обучения (8 %).

К третьей группе «непонимание» были отнесены ответы «не знаю», «затрудняюсь ответить» 6,24 % участников. Целесообразно отметить, что 9 % детей, 5 % родителей и 4 % педагогов не знают или не способны определить ситуации, нарушающие их психологическую безопасность.

Полученные данные свидетельствуют, что 56 % учащихся (8–11 лет – 65 %, 12–17 лет – 52 %, 5–7 лет – 44 %) почти в 5–6 раз чаще сталкиваются с неблагоприятными обстоятельствами по сравнению с педагогами (14,9 %) и родителями (8,6 %), что в большинстве случаев является следствием непонимания или невосприятия забот и состояния детей, игнорирования ситуаций, связанных с их жизнью и обучением. В то же время 59 % детей (5–7 лет – 78 %, 8–11 лет – 59 %, 12–17 лет – 55 %) положительно относятся к решению НО в то время, когда 74 % учителей и 68 % родителей реагируют отрицательно. Результаты дают основание утверждать о недостаточном уровне сформированности умений строить партнерские отношения с детьми, эффективно общаться, разрешать конфликты конструктивным путем.

Сравнение между намерениями участников образовательного процесса в совершении действий в НО и поведенческими стратегиями, наиболее часто используемыми ими в своем опыте, свидетельствует, что наиболее востребованная у большинства респондентов стратегия – поиск верного решения – остается на уровне желаемого (разница до 57 %). Взрослым (34 %) почти в два раза сложнее перейти от намерения к реальному выбору оптимального варианта решения НО по сравнению с детьми (18 %). На уровне желаемого остаются стратегии помощи другим (разница до 26 %), постепенного разрешения ситуации, обращения о помощи к профессионалам (19,9–27 %), к родным и друзьям (13,5–24,8 %). Таким образом, большинство участников образовательного процесса нуждаются в выборе активных стратегий (поиск верного или оптимального варианта решения, действовать быстро и др.), но в реальной жизни выбирают пассивные (не знают, что делать, не имеют вариантов решений, ждут, пока другие разрешат ситуацию). В то же время после выхода из этих обстоятельств взрослые и дети анализируют полученный опыт, почему так произошло, и пытаются спланировать другие варианты действий, если они повторятся.

Наше исследование демонстрирует, что для детей важно партнерское взаимодействие с ровесниками, родителями и учителями, поскольку обеспечивает внутренний комфорт и поддержку. Насколько взаимодействие будет партнерским, зависит от всех сторон. В то же время профессиональная осведомленность и компетентность педагогов по технологиям развития детей больше, опыт и осведомленность родителей об индивидуальных особенностях и потребностях своих детей шире, и, показывая пример

положительного взаимодействия и общения, взрослые дают образец для его наследования детьми. Учитывая, что партнерское взаимодействие – важнейший навык, а общение – фактор установления позитивных взаимоотношений, коммуникативное взаимодействие педагогов необходимо направлять на установление психологического климата, психологическую оптимизацию отношений и деятельности, на согласование усилий для достижения общего результата с детьми.

Таким образом, обеспечение партнерского взаимодействия в современной образовательной среде является важным шагом к психологической безопасности участников образовательного процесса. Перспективой нашей работы является разработка и апробация психологических технологий, эффективных стратегий партнерского взаимодействия на разных уровнях (детей – к себе и к сверстникам; педагога – к себе, к ребенку, к группе детей, к родителям; родителей – к ребенку), которые будут способствовать созданию безопасной и комфортной образовательной среды.

Список использованной литературы

1. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі [Електронний ресурс] : Указ Президента України, 25 травня 2020 р., № 195/2020. – Режим доступу: <https://www.president.gov.ua/documents/1952020-33789>.

2. Сайт психолого-соціального дослідження «Розумію! Обираю! Дію!» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://psr-uc.com/>.

А. В. СЕВЕРИН

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

Проблеме цифровизации личности посвящены исследования многих ученых (А. Е. Войскунского, В. А. Емелина, Г. В. Лосика и др.).

Цифровизация личности, или цифровая трансформация личности, обусловлена быстрым развитием и внедрением во все сферы жизни человека информационных технологий. В виртуальном пространстве существуют различные проекты, которые так или иначе связаны с процессом цифровизации личности. Например, социальные сети из виртуальных личностей, боты с запрограммированными эмоциями как своеобразный диалог с пользователем интернет-ресурсов, проект по цифровизации интеллекта и когнитивных функций человека и др. [1].

Результатом процесса цифровизации личности выступает формирование цифрового профиля личности (на основе активности пользователя

в интернете, применения банковских карточек и гаджетов возможным становится оцифровать личностные характеристики, потребности, окружение и параметры здоровья человека) и цифровой среды с элементами искусственного интеллекта.

Проблема состоит в создании или размытии цифровой идентичности человека в виртуальной сети, нахождении цифровых следов и правомерности использования цифровой подписи, цифровом развитии или цифровой смерти личности в результате отключения интернет-доступа. Появляется опасность превращения человека в «цифрового миньона», которому когнитивные функции, собственно, и не нужны при разнообразии гаджетов и систем искусственного интеллекта [1; 2].

Согласно Г. В. Лоסיку [3], у человека, как пользователя информационных технологий, постепенно будет сокращаться вербальная форма мышления с индуктивными и дедуктивными формами рассуждения и увеличится интуитивная форма принятия решения на основе образной информации. Сократится вербальное устное общение между людьми в натуре, диалоги станут краткими, устная речь потеряет связность. Речевой контакт человека с человеком не через компьютер станет коротким, непреднамеренным. Авторитет живого собеседника перед виртуальным снизится. Сначала редуцируются очные формы вузовского обучения. Они будут заменяться дистанционными формами обучения. В школе появится компьютер с тактильной обратной связью. Он обеспечит виртуальный способ восприятия объектов с мягкой формой, позволит дистанционно, без учителя овладевать образами труднодоступных предметов. Практика использования руки для натурального изучения объектов с мягкой формой у школьника уменьшится.

Полученные результаты ряда исследований перцептивных действий геймеров, проведенных А. В. Севериным, показали, что продолжительная работа с клавиатурой, мышкой атрофирует навык восприятия мягкости, гибкости, вариативности формы предмета. Люди, много пользующиеся клавиатурой, разучиваются плавности движений пальцев и руки, разучиваются зрительному слежению за изменением формы предмета в момент воздействия на него рукой [4].

Таким образом, цифровизация личности приведет к существенным изменениям жизни и деятельности современного человека. Так, будет уменьшаться развитие когнитивных процессов, свернутыми будут мыслительные операции и их применение (вместо операций анализа, синтеза, обобщения и др. будут применяться автоматические компьютерные программы для анализа и расшифровки разнообразных данных). У пользователя виртуальной среды будут постепенно атрофироваться когнитивные процессы (восприятие, мышление, память), моторика руки и пальцев плавно

писать, моторика глаза воспринимать глубину пространства, навыки совершать перцептивные действия ощупывания рукой мягкого, гибкого, упругого, пластичного предмета. Поэтому станут распространенными курсы тренинга этих атрофирующихся навыков, хотя в целом «виртуальный код выживания» пользователя современной виртуальной среды будет определяться его способностью адаптироваться к ней, развитием ценностно-смысловых структур собственной личности и практик биомануального взаимодействия с предметами и объектами окружающего мира.

Список использованной литературы

1. Войскунский, А. Е. Психология применения систем виртуальной реальности / А. Е. Войскунский, О. В. Смылова // Интернет и современное общество. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2006. – С. 52–54.
2. Емелин, В. А. Психологические последствия развития информационных технологий / В. А. Емелин, Е. И. Рассказова, А. Ш. Тхостов // Нац. психол. журн. – 2012. – № 1 (7). – С. 81–87.
3. Лосик, Г. В. Виртуальная реальность как новый виток по Л. С. Выготскому в филогенезе человеческого мышления образами / Г. В. Лосик // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология. – Гомель : Перспектива, 2010. – С. 320–326.
4. Северин, А. В. Перцептивные действия подростков: проблемы и перспективы изучения : монография / А. В. Северин ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2018. – 198 с.

А. В. СЕВЕРИН¹, В. Е. МОРОЗОВ²

¹Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

²Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ПРОЯВЛЕНИЯ КИБЕРСУБЪЕКТНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

В психологии субъектность личности рассматривалась в разных аспектах такими учеными, как С. Л. Рубинштейн, А. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков и др. Обобщая мнения ученых, следует отметить, что данный термин включает в свое содержание такие характеристики, как качество осознанной личности, самостоятельная активность, осознанная саморегуляция, стремление быть творцом своей жизни, стремление изменять себя и окружающий мир, ценностно-смысловая регуляция, продуктивная деятельность.

Относительно интернет-пространства данный термин можно трансформировать в «киберсубъектность». Актуальность изучения киберсубъ-

ектности обусловлена тем, что системы виртуальной реальности получают все большее применение в различных областях жизни и деятельности человека (образование, наука, трудовая деятельность, производство, развлечение, досуг и др.). Согласно Н. А. Носову, необходимо быть подготовленным к «диалогу» с виртуальной реальностью, в противном случае это негативно отразится на ее пользователе. Тогда будет реализовано только монологичное воздействие виртуальной реальности на человека без учета его эмоций, потребностей и др. Все это приведет к сужению сознания, оскудению восприятия человеком мира и его предметов, явлений [1]. При этом большинство подростков не подготовлены к взаимодействию с виртуальной реальностью. Взрослые часто находятся в плену иллюзий, считая, что польза от гаджетов и интернета, видеоигр так велика, что негативные последствия можно проигнорировать [2].

Конечно, виртуальная реальность сама по себе не имеет валентности. Она не имеет явного как положительного, так и отрицательного знака. Но обращение к ней человека как современного пользователя ресурсами виртуальной среды, время использования и последствия «задают» определенную валентность. С одной стороны, виртуальная реальность предоставляет неограниченные возможности для получения и поиска всевозможной информации, для развития фантазии и воображения пользователя (можно представить себя красивым, сильным, обеспеченным, общительным и т. п., не являясь в реальной жизни таковым). В некоторой мере это позволяет компенсировать имеющиеся у пользователя недостатки, слабые стороны его личности. С другой стороны, пользователь систем виртуальной реальности приобретает негативные изменения в психике, атрофию многих познавательных процессов (ощущения, восприятия, мышления и др.) за счет доступности информации, угасание поисковой активности по поиску и переработке данных и др.

Г. В. Лосик указывает на то, что в соответствии с концепцией техногенеза психики появление компьютера, и в частности ноутбука, планшета, следует интерпретировать не как появление нового прогрессивного «инструмента» в деятельности человека, а как возникновение нового «отдела» мозга в дополнение к уже существующим отделам. Компьютерный прогресс по сути не является ветвью технического прогресса; это не прогресс развития материи, а прогресс кодирования информации, в котором материя выступает сугубо ее носителем, но не более. Как свидетельство этому, ноутбук и планшет используются преимущественно персонально. В мозге его владельца формируется образ папок, файлов, рабочего стола ноутбука [2; 4].

Такое понимание киберсубъектности (по Г. В. Лосику) не позволяет формироваться компьютерной зависимости у пользователя интернет-

пространства. В позитивном понимании киберсубъектность можно рассматривать как интегративное свойство личности человека, которое имеет следующие проявления: самостоятельность, критичность, активность, саморегуляцию, продуктивность мышления и поведения, умение работать с информацией. В негативном аспекте, когда происходит нарушение киберсубъектности, можно полагать, что будет формироваться компьютерная и другие виды интернет-зависимости, резко снижаться продуктивность и самостоятельность, саморегуляция мышления и поведения пользователя систем виртуальной реальности.

Список использованной литературы

1. Носов, Н. А. Виртуальная психология / Н. А. Носов. – М. : Аграф, 2000. – 432 с.

2. Лосик, Г. В. Виртуальная реальность как новый виток по Л. С. Выготскому в филогенезе человеческого мышления образами / Г. В. Лосик // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология. – Гомель : Перспектива, 2010. – С. 320–326.

3. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Введение в психологию субъектности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – СПб. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Н. И. СЕЛЕХ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА ТЕЛА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Доказательства интереса людей к собственной внешности и внешнему виду были найдены еще в культуре древних племен Африки. Несмотря на это, внешность стала объектом психологических исследований сравнительно недавно. До этого не только внешности, но и «физическому «я»» в целом уделялось мало внимания по сравнению с другими объектами исследования в психологии. Сегодня же изучение «физического «я»» занимает особое место в психологии. Объектом изучения становится не тело само по себе, а представления индивида о собственном теле, «переживание тела» [1].

Таким образом, понятие «образа тела» – это не совсем наше представление о теле как организме. Это более широкое понятие – это мир символов, ассимилированный в теле. Речь идет не о теле, которое имеешь как физиологическую систему, а о теле, которым являешься, которое

ты есть. Здесь имеется в виду человек, весь человек как личность в том виде (образе жизни), в котором он не только познает себя, но и живет. Это есть тело как чувственно осязаемый образ [2].

Сегодня красота человеческого тела является таковой только в аспекте принятия ее обществом, поэтому образ тела социально детерминированный, так как формируется под влиянием культурных стереотипов. При этом существенное влияние на его восприятие оказывают СМИ, постоянно напоминающие основные параметры идеала фигуры, оказывая сильное психологическое давление на людей, не обладающих данными параметрами тела. В итоге идеалы формируются под сильным социальным давлением, а само тело как бы «встраивается» в социальные нормы.

О. А. Скугаревский определяет «образ собственного тела» как сложный конструкт, включающий в себя восприятие человеком собственного тела (перцептивный компонент), чувственную окраску этого восприятия и то, как, по его мнению, оценивают его окружающие (оценочный компонент). Оценочный компонент образа тела в данной модели отражает как глобальную оценку тела (удовлетворенность весом, формой, отдельными частями), эмоции и чувства по поводу своей внешности, так и когнитивный (убеждения в отношении внешности) и поведенческий (связанный с внешностью) аспекты [3].

Образ тела формируется в онтогенезе. Его содержание зависит от социальных и природных факторов, влияющих на субъекта. Данный образ имеет психологическую природу и в большей степени определяется убеждениями, представлениями о себе и своем «я», чем реальной физической данностью. Образ тела не является врожденным, он формируется в процессе онтогенетического развития, на его развитие и формирование оказывают влияние семья, сверстники, пережитые травмы, а также ценности и ожидания культуры. Посредством тела субъект показывает себя другим, ограничивая тем самым степень своей свободы. От этого может появляться стремление постоянно соответствовать какому-то чужому образу, нехарактерному для себя [4].

Особенно большое внимание к своим внешним данным, так же как и к мнению о них окружающих, – одно из важнейших свойств юношеского периода. Именно в данный период происходит самооценка своей внешности, возникает потребность в принятии и признании себя другими людьми. Формируется одна из важных психологических характеристик юности – самоуважение, т. е. принятие и одобрение себя или непринятие и неудовлетворенность собой.

В ходе исследования респондентам предлагались следующие методики: методика «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф), опросник образа собственного тела (О. А. Скугаревский и С. В. Сивуха), шкала

оценки уровня удовлетворенности/неудовлетворенности собственным телом (ШУСТ). Исследовались молодые люди в возрасте от 18 до 23 лет (по 30 представителей мужского и женского пола), что соответствует юношескому возрасту.

Анализ данных, полученных с помощью методики «Рисунок человека», позволил более детально выявить особенности образа тела в юношеском возрасте. Большинство юношей при изображении человека стремились выделить волосы на голове (63 %), что указывает на желание подчеркнуть мужественность. Также особое внимание уделялось широким плечам (57 %) и мускулистым рукам (53 %), что выражает стремление стать физически сильными.

Девушки больше всего времени уделяли не телу, а прорисовке лица (77 %) и аккуратной прическе (80 %), что отражает внимание к себе, ухоженность и заботу. При этом 83 % девушек дополнили рисунок дополнительными аксессуарами, что свидетельствует о повышенном внимании к собственной внешности.

По результатам опросника, адекватное отношение к образу собственного тела среди девушек показали две опрошенные (7 %), легкую неудовлетворенность выразили 23 девушки (76 %), умеренную неудовлетворенность – 5 девушек (17 %). Среди юношей адекватное отношение к образу собственного тела показали 6 опрошенных (20 %), легкую неудовлетворенность выразил 21 человек (70 %), умеренную неудовлетворенность – 3 человека (10 %).

Для более детального понимания того, какими же частями тела более недовольны опрошенные, по шкале ШУСТ оценивалась неудовлетворенность отдельными частями тела. Таким образом, юноши в отличие от девушек более неудовлетворены крупными частями тела. Больше всего их не устраивает живот, спина и руки. У девушек же значительно выше косметическая неудовлетворенность, касающаяся лица, носа, зубов, волос и кожи.

Таким образом, при оценке уровня неудовлетворенности образом тела статистически значимых различий выявлено не было. Полученные результаты связаны с юношеским возрастом респондентов, поскольку именно в период юности появляется особая чувствительность к оценке другими своей внешности и наряду с этим чрезмерная критичность в отношении себя, а также и желание быть оцененным другими. Поэтому в данный возрастной период юноши обеспокоены собственными внешними данными не меньше, чем девушки.

Список использованной литературы

1. Татаурова, С. С. Актуальные проблемы исследования образа тела / С. С. Татаурова // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та. – 2009. – № 8. – С. 142–154.

2. Белугина, Е. В. Внешний облик как культурно-исторический феномен / Е. В. Белугина // Рос. психол. журн. – 2008. – № 3. – С. 58–65.

3. Скугаревский, О. А. Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки / О. А. Скугаревский, С. В. Сивуха // Психол. журн. – 2006. – № 4. – С. 40–48.

4. Шарай, Т. П. Влияние отношения к своему телу и половой принадлежности на самоотношение личности / Т. П. Шарай // Психология телесности: теоретические и практические исследования. – Пенза : Пензен. гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского, 2008. – С. 40–44.

В. И. СЕМАК

Беларусь, Минск, Военная академия Республики Беларусь

КОНЦЕПЦИИ И ТЕОРИИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ В ИНТЕРНЕТ-ИССЛЕДОВАНИЯХ И СВЯЗАННЫЕ С ВЛИЯНИЕМ ОНЛАЙН-РЕСУРСОВ НА СОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Организация научной деятельности на конкретно-научном методологическом уровне предполагает следование определенной системе взглядов. В интересах проведения актуальных в настоящее время исследований влияния интернет-контента, интернет-среды, онлайн-ресурсов или интернет-технологий на сознание личности нами предпринята попытка выделить и рассмотреть наиболее известные концепции, или теории.

Так, по мнению Ю. Рыкова и О. Нагорного, наиболее разработанными и распространенными для интернет-исследований являются *концепция сетевого индивидуализма* и *концепция сетевого общества* [1, с. 381]. Отметим, что, исходя из представлений российских ученых, предметной областью интернет-исследований могут являются «различные виды человеческого общения и социального взаимодействия, осуществляемые при помощи Интернета, а также их влияние и последствия во множестве контекстов повседневной жизни». При этом онлайн-исследования отличаются тем, что глобальная сеть в ходе их проведения выступает в качестве «средства и средой исследования, инструментом сбора данных» [1, с. 367–368].

Концепция сетевого индивидуализма Л. Рэйнье (L. Rainie) и Б. Уэллмана (B. Wellman) заключается в создании новой модели социальности, которая сводится к тому, что в современных условиях происходит «освобождение» индивидов от влияния традиционных социальных систем. При этом происходит увеличение влияния персональной социальной сети [2, с. 11].

Анализируя данную теорию, А. Микони (A. Miconi) приходит к выводу, что будущее сетевого индивидуализма предполагает повсеместное внедрение виртуальной реальности в повседневную жизнь людей. Интеграция виртуальности и реальности должна привести к созданию «обобщенной дополненной реальности». Так, по мнению итальянского ученого, понимается «социальная операционная система» Л. Рэйнье и Б. Уэллмана. Между тем А. Микони подвергает сомнению и критике возможность реализации положений концепции в глобальном масштабе [3, с. 955, 958].

Согласно *концепции сетевого общества* М. Кастэлса (M. Castells), Интернет является инфраструктурой, которая обеспечивает поддержку сетей межличностных отношений и в рамках глобального процесса общественных изменений ускоряет сетевую организацию общества. Распространение коммуникационных сетей «в мультимодальном гипертексте», как считает ученый, способствует развитию сетевого общества [4, с. 239]. Данная формация, или ее сетевая структура, обусловлена определяющей ролью компьютерных сетей и развитием информационно-коммуникационных технологий.

По мнению Ю. М. Плотинского, при создании своей теории М. Кастэлс «во многом опирался на концепцию сетевого индивидуализма», называя его «доминирующей формой социальности» [2, с. 11]. Рассматривая сетевое общество в контексте развития государства, реализации власти и противодействия ей, отмечая тенденцию, в рамках которой сетевое общество приводит к кризису политической легитимности, ослабляющему влияние властных структур на своих граждан, М. Кастэлс отмечает, что «культура индивидуализма распространяется в различных формах», в том числе в качестве паттерна общительности, основанного на сетевом индивидуализме [4, с. 239–240].

Исследования, основанные на концепциях сетевого индивидуализма и сетевого общества, как замечают Ю. Рыков и О. Нагорный, «фокусируются на эгалитарном и эмансипирующем потенциале» Всемирной паутины [1, с. 382], т. е. на предоставлении равных возможностей пользователям онлайн-ресурсов и свободного к ним доступа всем желающим. Так, реализация данных концепций предполагает освобождение общественных отношений от структурных ограничений и традиционных форм неравенства.

Среди рассматриваемых теорий относительно обозначенных исследований определенным интересом может представлять *концепция виртуальной реальности* Ж. Бодрийяра (J. Baudrillard), объективно учитывающего возрастающую роль и устойчивые тенденции приобщения современной молодежи к «альтернативной форме бытия». При этом заметим, что позиция французского ученого в отношении внедрения современных инфор-

мационно-коммуникационных технологий, связанных с возможностью использования виртуальности, вызывающей зависимость от искусственного интеллекта, является крайне критичной.

Рассматривая социальную систему как производную от знаковой системы, Ж. Бодрийяр вводит в оборот понятие единицы знаковой системы – симулякр (от лат. *simulare* – притворяться; термин впервые введен Платоном, обозначает «копию копии, искажающую свой прототип»). Под симулякром автор определяет ложное подобие, копию несуществующего объекта, иллюзию, образ идеологизированного сознания. Ученый замечает, что виртуальная реальность посредством так называемых симулякров замещает мир существующих объектов, чем создает «ложную реальность». Эпоха тотальной симуляции в интерпретации концепции Ж. Бодрийяра характеризуется применением знаков, образов и символов самодостаточной реальности. Так, по мнению В. А. Емелина, «глубина проникновения виртуальности в социальную и индивидуальную жизнь», проявляемая через формирование «виртуальных идентичностей», «виртуализацию» общества, указывает на то, что «максимально объективированная, предельно конкретная и осязаемая» виртуальная реальность стала частью современной действительности [5, с. 87].

Наиболее близкой теорией, следование которой в рамках психологической науки в обозначенном направлении, с нашей точки зрения, будет качественно способствовать проведению научной деятельности, является *теория киберсоциализации* В. А. Плешакова.

Российский ученый считает, что динамичное развитие и внедрение информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизнедеятельности общества выступает предпосылками появления «социально-психолого-педагогического феномена киберсоциализации человека». Автор теории замечает, что в рамках информационного общества успех и успешность личности зависят от использования возможностей онлайн. В. А. Плешаков обращает внимание, что проявляемая таким образом «эра инновационных технологий» способствует включению человека в процесс инновационного вида социализации (киберсоциализации), переходу человека от *Homo Sapiens* к *Homo Cyberus* [6, с. 47–49].

Теория киберсоциализации нашла поддержку среди психологов. В частности, Р. М. Айсина и А. А. Нестерова замечают, «что процессы киберсоциализации и традиционной социализации могут быть как взаимодополняющими, так и не согласующимися», в результате чего успешность в построении коммуникаций в виртуальном пространстве может сопровождаться дезадаптивными паттернами за пределами интернет-среды. Ученые считают, что исследование различных векторов киберсоциализации

молодежи имеет большое значение, предлагают комплексный анализ эффектов и рисков социализации современных молодых людей в виртуальном пространстве и определяют на его основе типы и уровни киберсоциализации [7, с. 43–50].

Таким образом, в настоящее время в интересах осуществления научной деятельности, направленной на исследование влияния интернет-контента, интернет-среды, онлайн-ресурсов или интернет-технологий на сознание личности, на общенаучном и конкретно-научном методологическом уровне учеными могут быть приняты такие концепции и теории, как сетевого индивидуализма Л. Рэйнье и Б. Уэллмана, сетевого общества М. Кастэлса, виртуальной реальности Ж. Бодрийера и киберсоциализации В. А. Плешакова.

Список использованной литературы

1. Рыков, Ю. Область интернет-исследований в социальных науках / Ю. Рыков, О. Нагорный // Социол. обозрение. – 2017. – Т. 16, № 3. – С. 366–394.
2. Плотинский, Ю. М. Парадигмы социальности в информационную эпоху / Ю. М. Плотинский // Информ. ресурсы России. – 2015. – № 1. – С. 10–13.
3. Miconi, A. Lee Rainie and Barry Wellman, Networked: The New Social Operation System / A. Miconi // International Journal of Communication. – 2013. – Vol. 7. – P. 954–959.
4. Castells, M. Communication, Power and Counter-power in the Network Society / M. Castells // International Journal of Communication. – 2007. – Vol. 1. – P. 238–266.
5. Емелин, В. А. Симулякры и технологии виртуализации в информационном обществе / В. А. Емелин // Нац. психол. журн. – 2016. – № 3. – С. 86–97.
6. Плешаков, В. А. Перспектива развития теории киберсоциализации человека в XXI веке / В. А. Плешаков // Идеи и идеалы. – 2011. – Т. 2, № 3. – С. 47–62.
7. Айсина, Р. М. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски / Р. М. Айсина, А. А. Нестерова // Соц. психология и о-во. – 2019. – Т. 10, № 4. – С. 42–57.

А. О. СЕМЯННИКОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА «Я» ДЕВУШЕК В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Образ «я» – это представление о самом себе: об уме, теле, способностях, чертах характера. Собственное «я» каждого человека выражается в том, что он понимает свою идентичность в настоящем, прошлом и будущем.

Многомерность и многофункциональность образов, которые формируются у человека в течение его жизни, вызывают все больший интерес как ученых, так и практиков, поскольку ожидается, что понимание структуры образов, путей их образования и способов преобразования позволит выявить новые механизмы повышения эффективности деятельности и взаимодействия людей.

Я-образ формируется под воздействием различных внешних влияний, которые испытывает индивид в процессе жизни в обществе. Наиболее важными являются для него контакты со значимыми другими, которые, в сущности, и определяют представления индивида о самом себе. На начальных этапах жизни практически любые социальные контакты оказывают на него формирующее воздействие, способствуют формированию я-концепции. Образ человека складывается на основе представления о его личности, особенностях поведения, деятельности, о его физических, эмоциональных, познавательных особенностях.

Исходя из актуальности проблемы, было проведено исследование, цель которого заключалась в выявлении психологических особенностей образа «я» у девушек. В исследовании приняли участие 30 девушек.

Результаты диагностики образа «я» у девушек показали следующие результаты.

Из личностных характеристик наиболее часто встречается социальная категория – в среднем 63 балла. В этой личностной характеристике – особенности поведения личности как субъекта взаимодействия (помощник, добрый и т. п.).

Далее 13,6 балла – деятельностная характеристика. В этой категории девушки отмечали такие характеристики, как труженик, лентяй, аккуратный и т. п.

На третьем месте встречается у туркменских девушек волевая категория – 13,3 балла. Здесь упоминались личностно-волевые характеристики (упорный, целеустремленный и т. д.).

Далее интеллектуальная категория – в среднем 7,3 балла. В этой категории девушки отмечали интеллектуально-творческую сферу личности (любопытные, невнимательные, выдумщицы и т. д.).

4 балла – эмоциональная характеристика у девушек-туркменок. Отмечались эмоционально-личностные характеристики (веселый, добрый и т. д.).

На шестом месте аккизитивная характеристика – 3,6 балла. Эти характеристики отражают наличие или отсутствие тех или иных материальных благ и отношение к ним (богатый, жадный, бедный и т. д.).

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что девушки скромны в общении, для них характерна замкнутость. Также можно отметить, что в основном у девушек-туркменок преобладают положительные качества, такие как энергичность, целеустремленность, упорство, доброта.

Е. Н. СИДА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ВОСПРИЯТИЮ ТЕКСТА

Основополагающим умением, которое приобретает ученик в школе, является чтение, и от того, как он им владеет, напрямую зависят не только его академические успехи в школе, но и профессиональные достижения в последующей жизни.

В современном информационном обществе требования к уровню чтения учащихся весьма велики. Теперь умение читать рассматривается в контексте читательской грамотности. Как известно, Республика Беларусь с 2018 г. принимает участие в международном мониторинге, оценивающем уровень читательской грамотности учащихся по трем группам читательских умений:

- поиск и выявление информации, заданной в явном и скрытом виде;
- интерпретация и обобщение информации;
- осмысление и оценка содержания, языка и структуры текста.

Сформировать сознательного читателя-ребенка – совсем не простая задача, стоящая перед начальной школой. Необходимо сформировать правильный механизм восприятия художественного и научно-познавательного текста, детской книги, научить работать с текстом, выработать соответствующие речевые и читательские умения.

Последние исследования психологов, педагогов и методистов показали, что квалифицированный читатель должен обладать особыми читательскими умениями, без которых невозможно адекватное восприятие и понимание художественного текста [1]. Термин «читательские умения» используется методистами в двух смыслах. В широком смысле под чита-

тельскими умениями подразумеваются все умения, связанные с литературно-учебной деятельностью младшего школьника как на уроках литературного чтения, так и на других уроках: восприятие, анализ и оценка любого текста, в том числе и художественного. В узком смысле это специфические умения, необходимые для восприятия и понимания художественного литературного произведения [1].

Перечень читательских умений, которыми должны овладеть учащиеся начальных классов в процессе практической работы с художественным текстом, определен в учебной программе по литературному чтению с русским языком обучения в разделе «Формирование читательских умений» [3]. Однако результаты сформированности читательских умений на конец учебного года показывают, что у некоторых младших школьников существует трудность создания в своем воображении «картин», изображенных авторским словом, или эти «картины» не отличаются полнотой и адекватностью авторскому замыслу.

Психологи и методисты выделяют ряд причин недостаточного развития воображения у некоторых детей, которые должен учитывать учитель начальных классов при обучении младших школьников художественному восприятию текста. Это доминирование словесно-логического мышления над образным в связи с недостаточностью развития правого полушария, несформированность произвольного внимания, волевых усилий, нехватка собственного жизненного опыта [3].

Для активизации развития воображения у учащихся эффективными могут быть следующие методические приемы.

Учителю необходимо помнить о принципиальной важности ключевых методических *вопросов при проверке первичного восприятия текста*: «Что ты представил?» или «Какие картины ты увидел в своем воображении, когда читал?».

Эффективными будут также *словесное и графическое рисование*, особенно на материале тех произведений, которые не сразу порождают зрительные образы. Это относится к лирическим стихам, текстам, насыщенным сложным психологическим анализом либо с обилием пейзажных зарисовок.

Огромную роль играет *работа с иллюстрациями* профессиональных художников, их рассматривание и анализ.

Составление диафильма, сценария мультфильма, конструирование из бумаги или пластилина литературных персонажей, элементов интерьера будут также способствовать «пробуждению» воображения.

Не следует забывать о значении таких приемов, как *инсценирование или драматизация* как отдельных эпизодов, так и всего произведения. При этой работе детям придется не раз перечитать текст, обращая внимание

на те основные детали художественного пространства и времени, портретные характеристики, описания поведения героев, которые могли быть упущены, «не увидены» при первичном чтении.

При повторном чтении рекомендуем опираться на следующие принципы:

- аналитического чтения – требует внимательного отношения к тексту произведения, вторичное перечитывание текста не преследует цели совершенствования техники чтения;

- перечитывания текста – должен носить аналитический, а не воспроизводящий характер;

- формирования мотивации читательской деятельности ученика;

- активизации словесно-логического мышления учащегося, развития его аналитических способностей.

Обучение младших школьников художественному восприятию текста предполагает формирование основных читательских умений:

- воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении;

- воссоздавать в воображении картины жизни, изображенные писателем;

- устанавливать причинно-следственные связи, видеть логику развития действия в произведении, динамику эмоций;

- целостно воспринимать образ персонажа;

- видеть авторскую позицию во всех элементах художественного произведения;

- осваивать художественную идею произведения.

Основными речевыми умениями при обучении младших школьников художественному восприятию текста, по нашему мнению, являются:

- отбирать и использовать для воплощения собственного речевого замысла языковые средства, аналогичные изученным;

- передавать свои жизненные впечатления с помощью создания словесного художественного образа;

- выстраивать композицию собственного высказывания, исходя из речевой задачи;

- подчинить авторскому замыслу все элементы текста;

- раскрыть основную мысль текста.

На этапе перечитывания художественного произведения целесообразно использовать следующие виды работ:

- чтение самого красивого места в рассказе или стихотворении;

- чтение отрывка, к которому можно подобрать пословицу;

- нахождение предложения или отрывка, отражающего главную мысль произведения;

- чтение и установление правдоподобного и вымышленного (в работе со сказкой);
- чтение и нахождение предложений, которые стали поговорками (в работе с басней);
- чтение, составление сценария для диафильма;
- нахождение отрывка, который нужно прочесть презрительно, строго, утешительно, досадно, возмущенно, насмешливо, весело, печально;
- нахождение и чтение образных слов и описаний;
- нахождение и чтение образных слов и выражений, с помощью которых можно нарисовать устный портрет;
- нахождение и чтение слов и выражений, которые можно использовать при написании сочинений.

Для интерпретации художественного текста эффективно использовать следующие приемы:

- выделение главных слов, предложений, определяющих главную мысль произведения;
- разделение больших предложений на более короткие;
- разделение текста на смысловые части;
- нахождение в тексте предложений, отвечающих на поставленный вопрос;
- подбор синонимов для замены отдельных слов в тексте;
- составление плана прочитанного текста;
- пересказ текста по составленному плану;
- использование иллюстраций, рисунков, схем, диаграмм, умение их читать;
- использование основной мысли текста в новой жизненной ситуации.

Таким образом, сформировать вышеперечисленные читательские умения по восприятию художественного текста без развития навыка чтения невозможно. Полноценный навык чтения в жизни человека имеет существенное значение, поскольку образовательная деятельность человека строится на основе чтения. Навык чтения, сформированный в начальной школе, – залог успешного обучения на II и III ступенях общего среднего образования, основа их самообразования в дальнейшем, средство ориентации во все нарастающем потоке информации.

Список использованной литературы

1. Посашкова, Е. В. Формирование читательских умений младших школьников [Электронный ресурс] / Е. В. Посашкова // Литературная студия Елены Посашковой. – Режим доступа: <http://www.lit-studia.ru>. – Дата доступа: 05.02.2022.

2. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. 2 класс. – Минск : НИО, 2017.

3. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать / Д. Б. Эльконин // Избранные труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – С. 380–405.

А. В. СИМКО, И. Л. РУДЗЕВИЧ

Украина, Каменец-Подольский, КПНУ имени Ивана Огиенко

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Проблемы игры уже давно привлекают внимание исследователей. Во второй половине XIX в. английский философ Г. Спенсер отмечал, что «игра биологически совершенно бесполезна и бесцельна. Она возникает там, где серьезная жизненная деятельность не нужна или не может иметь места. Причина игры как у животных, так и у людей лежит в том, что в организме скопляется энергия, оставшаяся не потребленной, эта энергия ищет своего выхода хотя бы в бесцельной деятельности». Совсем другую сторону в явлениях игры выдвигает теория «активного отдыха», созданная Л. Шаллером, М. Лацарусом и Х. Штейнталем. Согласно этой теории, утомляясь от работы, мы нуждаемся не только в психофизиологическом, но и часто в психическом отдыхе, который может быть реализован в активности. Это и дает нам игра в противовес работе. В игре мы активны, но отдыхаем. Теория Л. Шаллера, М. Лацаруса и Х. Штейнтала удачно характеризует функцию игры у взрослых. У детей игра не является формой активного отдыха. Так, Ф. Фребель писал: «Детская игра совсем чужда игривости, она полна для ребенка высокой серьезности и глубокого значения».

Детальное изучение игр предпринял К. Гроос. Он убеждает с полной определенностью в том, что игры служат развитию всех физических и психических сил у ребенка. Если наблюдать за играми молодых животных, за играми детей, то этот факт выступает с полной ясностью: «...игры всюду служат средством для упражнения и развития органов движения, органов чувств – особенно зрения, а в то же время и для развития внимания, наблюдательности, часто и мышления. Для того, чтобы мы могли пользоваться органами нашего тела, теми или иными психическими силами, необходимо, чтобы они были достаточно развитыми, с другой стороны, чтобы мы научились ими владеть. То и другое предполагает подготовку – период, предшествующий настоящей и серьезной деятельности, во время

которого психические функции и органы тела развиваются и созревают, и в то же время мы научаемся видеть и пользоваться ими. Этот период должен быть заполнен активностью, так как всякий орган, всякая функция развиваются только в работе, в действии. Если игры служат этой цели, если в играх достигается упражнение и развитие органов и функций, то, конечно, играм принадлежит важное место в жизни ребенка». Выдвинутая К. Гроосом точка зрения получила широкое распространение в начале нашего века, но такое объяснение природы игры мало что могло дать практической психологии, так как в данном случае рекомендации для педагогов сводились к тому, чтобы не мешать спонтанному развитию ребенка, обеспечивая лишь время и место для его игры (Д. Селли, 1901; Ф. Кейра, 1908 и др.). Однако педагогика, стремившаяся к активному воздействию на ребенка с целью его развития и воспитания, не могла удовлетвориться такими рекомендациями [3]. Еще в системе игр, разработанной в первой половине XIX в. Ф. Фребелем, просматривалось стремление влиять на развитие ребенка, предлагая ему постепенно усложняющиеся игры. В его системе воспитания игра впервые в истории была выделена в качестве особого средства, необходимого для развития детей дошкольного возраста. Фребелевская система игр дала толчок к активному включению в деятельность детей «педагогически целесообразных» игр, в основном подбиравшихся по сфере своего влияния, – игры, способствующие физическому, умственному, нравственному развитию ребенка. Однако подбор этих игр основывался главным образом на интуиции педагога и на задачах воспитания, т. е. на представлении о том, каким должен быть ребенок. Стремление практической педагогики исходить из задач воспитания зачастую приводило к произвольному вмешательству педагога в детскую деятельность. Таким образом, в первой трети нашего века сложились весьма противоречивые отношения между педагогикой и психологией игры.

Тезис о социальной природе детской игры, понимаемой как особое культурное образование, выработанное обществом в ходе исторического развития, рассмотрен в работах Д. Эльконина. «Игра появляется на определенном этапе развития общества и служит средством, реализующим стремление детей участвовать в жизни взрослых, так как усложняющаяся структура производственной деятельности взрослых не позволяет ребенку непосредственно быть в нее включенным» [4].

К этому же вопросу тесно примыкает вопрос о воспитательном значении игры. А. Макаренко в своих работах отмечал: «Есть еще один важный метод – игра. Я думаю, что несколько ошибочно считать игру одним из занятий ребенка. В детском возрасте игра – это норма, и ребенок должен всегда играть, даже когда делает серьезное дело...».

Психологические особенности игры раскрыты в исследованиях Л. Выготского, С. Рубинштейна, Л. Венгера [1–3] и других ученых. Прежде всего, игра – порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность, изменяет мир. Суть человеческой игры – в способности, отражая, преобразовать действительность. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир, стать субъектом, «хозяином» своей действительности. Л. Венгер говорил о специфическом влиянии игры на развитие ребенка. Он исходил в своих работах из того, что каждая конкретная деятельность требует определенных, специфических для нее способностей и создает условия для их развития. Для игровой деятельности такими способностями являются:

- 1) возможность действовать в плане представлений;
- 2) ориентироваться в сфере человеческих отношений;
- 3) координировать действия с другими.

Развитие всех этих способностей осуществляется в игре детей, но в полной мере она выполняет свои развивающие функции лишь тогда, когда является самостоятельной деятельностью детей. Только в этом случае происходит расширение в плане представлений, развитие комбинаторных способностей, совершенствование ориентации в человеческих отношениях, овладение способами группового взаимодействия [1].

Подводя итоги вышесказанному, можно сказать, что в начале нашего века сложились весьма противоречивые отношения между педагогикой и психологией игры, которые должны были разрешиться в разработке теоретических оснований, объясняющих действительные успехи психологии и педагогики игры и в то же время задающих научную платформу для использования игры как средства воспитания и развития ребенка.

Список использованной литературы

1. Венгер, Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л. А. Венгер // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под. ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М. : МГУ, 1981. – С. 179–182.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 3. – 432 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
4. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избр. психол. труды / Д. Б. Эльконин. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 414 с.

Д. Э. СИНЮК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Значительную часть времени дети проводят в учреждении образования. В школе ребенок не только получает знания, но и приобретает богатый опыт общения, на основании которого делает выводы о том, как устроен мир, чего ждать от других людей и как взаимодействовать с ними. При этом такие школьные явления, как драки, оскорбления, подзатыльники, многими не воспринимаются как проблема и считаются чем-то обыденным.

С целью выявления уровня агрессивности и адаптированности подростков мы использовали опросник агрессивности Л. Г. Почебут с модифицированным стимульным материалом. Эмпирическое исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ г. Бреста. В исследовании приняли участие 52 подростка (24 мальчика и 28 девочек) 12–13 лет.

Мы обнаружили, что большая часть подростков (67 %) характеризуется средним уровнем агрессивности и адаптированности. Приблизительно у четверти респондентов (27 %) низкий уровень агрессивности и высокие адаптационные возможности. У незначительной части опрошенных (6 %) выявлен высокий уровень агрессивности и низкие адаптационные возможности.

Далее рассмотрим формы проявления агрессивного поведения респондентов (таблица 1).

Таблица 1 – Формы проявления агрессивного поведения респондентов

Формы проявления агрессии	Количество респондентов (%)	
	Мальчики	Девочки
Эмоциональная агрессия (ЭА)	–	1,9
Вербальная агрессия (ВА)	1,9	3,8
Физическая агрессия (ФА)	3,8	3,8
Предметная агрессия (ПА)	10	7,6
Самоагрессия (СА)	17,3	29

Как следует из таблицы 1, эмоциональная агрессия на высоком уровне обнаружена у 1,9 % девочек и совершенно отсутствует у мальчиков. У этих девочек возникает эмоциональное отчуждение при общении с другими людьми, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к ним. Они

чувствуют, что другие люди их не любят, не уважают их права, а некоторые даже раздражают их только одним своим присутствием. Также данные подростки замечали, что порой у них появляется желание зло пошутить над другим человеком. В общении с людьми они часто чувствуют себя «пороховой бочкой», которая постоянно готова взорваться.

Вербальная агрессия сформирована на высоком уровне у 1,9 % мальчиков и у 3,8 % девочек. Данные респонденты выражают свое агрессивное отношение к другому человеку, используя словесные оскорбления. Эти опрошенные отмечали, что в разговоре с человеком они не стараются его внимательно выслушать, а, наоборот, перебивают. Также подростки обращали внимание на то, что во время спора они часто повышают голос, когда сильно разгневаны, употребляют ругательства, сквернословят, иногда намеренно могут говорить гадости о человеке, которого не любят. Если кто-то раздражает данных респондентов, они могут сказать этому человеку все, что о нем думают. Если они не одобряют поведение своих знакомых, то прямо говорят об этом, а когда люди кричат на них, то отвечают им тем же.

Высокий уровень физической агрессии выявлен у 3,8 % мальчиков и у такого же количества девочек. Данные респонденты выражают свою агрессию по отношению к другому человеку с применением физической силы. Эти подростки упоминали, что не уклоняются от драк, а если им необходимо будет прибегнуть к физической силе для защиты своих прав, то они, не раздумывая, сделают это.

Высокий уровень предметной агрессии обнаружен у десятой части мальчиков и у 7,6 % девочек. Эти респонденты срывают свою агрессию на окружающих их предметах. Они бывают настолько сильно разгневаны, что швыряют либо ломают разные предметы, хлопают дверью. Увлечшись спором с другим человеком, данные респонденты могут стукнуть кулаком по столу, чтобы привлечь к себе внимание или доказать свою правоту.

Тревожным является тот факт, что у 17,3 % мальчиков и у 29 % девочек выявлен высокий уровень самоагрессии. У данных респондентов отсутствуют или ослаблены механизмы психологической защиты, они оказываются беззащитными в агрессивной среде. Эти подростки упоминали, что никогда не делятся с другими своими чувствами и переживаниями. При этом они часто словами и действиями приносят себе вред. Также респонденты подчеркивали, что, если кто-нибудь обращается с ними не так, как следует, они очень расстраиваются по этому поводу.

Также было обнаружено, что у части опрошенных агрессивное поведение проявляется в нескольких формах (таблица 2).

Как следует из таблицы 2, физическая и вербальная виды агрессии на высоком уровне установлены у 1,9 % девочек и совершенно отсутствуют в таком сочетании у мальчиков. Эти респонденты выражают свою

агрессию по отношению к другому человеку с применением физической силы, используя при этом словесные оскорбления.

Таблица 2 – Сочетание форм проявления агрессивного поведения респондентов

Сочетание форм проявления агрессии	Количество респондентов (%)	
	Мальчики	Девочки
ФА / ВА	–	1,9
ЭА / СА	–	1,9
ВА / ПА / СА	1,9	–
ФА / ПА	3,8	–
ПА / СА	7,6	3,8

Эмоциональная агрессия и аутоагрессия сформированы на высоком уровне у 1,9 % девочек. Данные опрошенные срывают зло на себе, а при общении с другим человеком у них возникает эмоциональное отчуждение, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью или неприязнью. Вербальная, предметная виды агрессии и самоагрессия выявлены на высоком уровне у 1,9 % мальчиков. Эти подростки используют словесные оскорбления, срывают злость на окружающих их предметах и на себе. Высокий уровень физической и предметной агрессии обнаружен у 3,8 % мальчиков. Данные респонденты выражают агрессию по отношению к другому человеку с применением физической силы, а также срывают зло на окружающих их предметах. Предметная агрессия и самоагрессия на высоком уровне выявлены у 7,6 % мальчиков и у 3,8 % девочек.

Таким образом, большая часть опрошенных характеризуется средним уровнем агрессивности и адаптированности. Установленный факт свидетельствует о том, что обследованные подростки используют две противоположные формы поведения. Случается, что респонденты демонстрируют свое превосходство в силе или же применяют силу по отношению к другому человеку либо группе лиц, которым они стремятся причинить ущерб. Наряду с этой формой действий у подростков проявляется и противоположное поведение, которое заключается в стремлении взаимодействовать с другими людьми, умения подчиняться и приспособливаться к ближайшему социальному окружению, а также согласовывать интересы, требования и ожидания друг с другом.

Н. С. СЛАВИНА, Н. Е. ГОЦУЛЯК

Украина, Каменец-Подольский, КПНУ имени Ивана Огиенко

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИНДИВИДА, СТРАДАЮЩЕГО ДЕПРЕССИЕЙ

Плохое настроение – одно из самых неприятных психологических состояний личности, которые часто возникают в разных жизненных ситуациях, и выступают одним из симптомов большинства нарушений психики, а иногда и доминирующим симптомом (депрессивный невроз, психоз). В консультировании мы, как правило, встречаемся с так называемой «реактивной депрессией», которая возникает как реакция на события, которые травмируют жизнь (соматическое заболевание, конфликты, интимные проблемы, разные потери, в том числе смерть близкого человека, и т. д.).

Депрессия проявляется прежде всего в изменении настроения. Человек становится грустным, у него возникают мысли о неудачной жизни, остром чувстве вины. Он теряет вкус к жизни и способность противостоять трудностям, теряет интерес к вещам, которые раньше нравились. Замедляется как двигательная активность, так и протекание процессов мышления. Если депрессия незначительна, индивид еще может продолжать работать, выполнять повседневные задания, однако все это перестает приносить ему удовольствие. При обострении депрессии теряется всякая активность. Человек становится безразличным ко всему, например может часами сидеть у телевизора и смотреть что-нибудь или просто лежать. Все вокруг он видит в «темном свете». Яркая черта депрессивной личности – самоуничтожение. При депрессии человек чувствует себя ничем не стоящим, неудачником и т. п. Он становится чрезмерно чувствительным ко всему, и это тоже снижает самооценку. Например, ссора с важным человеком, которая не больше, чем эпизод жизни, кажется окончанием мира; неудача на экзамене воспринимается как доказательство абсолютной бездарности. Следует подчеркнуть, что в состоянии депрессии индивид считает свое восприятие мира единственно правильным, а период жизни без депрессии представляется ему иллюзией. Человек в состоянии депрессии занят только собой, своими проблемами, своим здоровьем. Он часто склонен говорить о симптомах, связанных с депрессией, но не о самой депрессии. Поэтому выражается обеспокоенность физическим здоровьем, подчеркиваются жалобы на бессонницу, раннее пробуждение, потерю аппетита, общую усталость. Иногда жалобы на нарушение разных систем организма «маскируют» депрессию (случаи так называемой «замаскированной депрессии»). Консультанту следует помнить, что депрессия деформирует понимание прошлого. Человеку кажется, что в его прошлом не было ничего

хорошего, никаких светлых моментов. Он не понимает минут счастья, моментов боли, как здоровый человек. Такой взгляд на прошлое влияет и на сегодняшнюю самооценку. Депрессивные клиенты склонны к самоуничтожению. Большинство из них забывают случаи, когда в прошлом их сопровождал успех, и не способны выделять такие эпизоды в нынешнем. Депрессия изменяет суждение и тех людей, у которых все идет успешно. При возникновении депрессии индивид, как правило, ищет контакты с другими людьми, сильно желая их помощи. Однако нередко его плохое настроение предопределяет неудачи в межличностных отношениях. В результате депрессия усиливается, потому что индивиду начинает казаться, что окружающие стараются его оттолкнуть. В этом он находит подтверждение нелюбви к себе. Так постепенно прекращается поиск связей с другими людьми, происходит отдаление от них и примирение. Охваченный депрессией индивид чувствует упадок сил и безнадежность, страдает молча, часто злясь на других и самого себя.

Одним из последствий депрессивного состояния является зависимость от мнения других людей, особенно близких. Человек перестает быть безразличным к тому, что думают о нем другие. Зависимость и чувствительность к критике порождают неуверенность, а она в свою очередь еще больше увеличивает зависимость.

Сильная депрессия. Тяжелая форма заболевания, которая длится не менее двух недель. Если ее не лечить, то длительность обычного приступа при осложнениях может быть 6 и больше месяцев. Кроме того, отсутствие лечения в таких случаях увеличивает риск повторного приступа через определенный период.

Хроническая депрессия. Слабая длительная депрессия, которая может длиться много лет. Некоторые люди страдают ею почти всю жизнь. Такой тип депрессии также известен как дистимия (от лат. *dis* – нарушение, *timia* – настроение).

Биполярная депрессия (известна также как маниакальная депрессия). При этом типе депрессии периоды ухудшенного состояния могут длиться днями и неделями и отмечаться неугомонной эйфорией, навязчивыми мыслями о собственном величии и нецелесообразными, иногда деструктивными действиями. Болезнь называется биполярной потому, что состояние больного будто колеблется между двух полюсов – от сильной депрессии к чрезмерной эйфории. Во время маниакального периода биполярный больной буквально переполнен энергией, у него появляется чувство завышенной самооценки, он возбужден и может обходиться почти без сна. На первый взгляд, кажется, что это не так уж и плохо: человек деятелен, в приподнятом настроении. Однако эйфорическое состояние трудно контролировать. Поведение больного может стать хаотическим, фрагментарным.

Здесь целесообразна аналогия с автомобильным двигателем, который работает на повышенных оборотах. К счастью, биполярная депрессия успешно лечится с помощью медикаментов.

Нарушения, предопределенные временами года. Депрессивное состояние, которое в соответствии с существующими гипотезами вызывается изменениями в интенсивности солнечного освещения. Кто-то не очень реагирует на погоду, а у других затянутое тучами небо и недостаток солнечного света могут вызывать сильную депрессию. У таких клиентов болезнь часто проявляется в зимние месяцы.

Депрессия, связанная с гормональными изменениями. К ней относится послеродовая депрессия, предменструальное дисфоричное расстройство, а также депрессия, связанная с менопаузой. Некоторые исследователи считают, что 50–70 % женщин переживают периоды «послеродовой хандры» после рождения ребенка; 7 % могут иметь тяжелую форму депрессии. Есть данные, что около 40 % женщин в той или другой форме чувствуют изменение настроения в предменструальный период; около 5 % из них в это время могут страдать от тяжелой формы депрессии. Пока не известно, каким образом гормоны влияют на баланс в мозге человека.

Невротическая депрессия. Данный термин употребляется в разных трактовках. Одними авторами он понимается как самостоятельная форма невроза или состояние невротического развития, другими – как депрессивная симптоматика невротического уровня, которая наблюдается при неврозах и неврозоподобных состояниях, третьими – как депрессивный невроз (синоним невротической депрессии). Ряд авторов не признают депрессивный невроз как самостоятельную форму, считая, что депрессивная симптоматика может быть при всех неврозах (Г. К. Ушаков, Н. К. Липгарт, А. М. Вейн).

Существует точка зрения, что термины «депрессивный невроз» и «невротическая депрессия» не вполне идентичны, а являют собой разные этапы в развитии психогенной симптоматики на невротическом уровне, так как и при других неврозах на первом этапе наблюдается значительное проявление вегетативно-соматических расстройств. В случаях когда проявления депрессивного невроза не четки, на первый план выходят соматические нарушения.

При депрессивном неврозе основным симптомом является подавленное настроение, которое очень часто связано с невозможностью проявления, силой подавленной агрессии.

У лиц, страдающих от депрессии и связанных с ней заболеваний, особенно четко проявляется потребность в ощущении уверенности, что мир нерушимый и стабильный. Даже засыпая, они должны быть уверены, что привычный мир реальности, труда, социальных и других отношений,

в которых они задействованы, останется на своем месте, пока они спят. Такие люди часто имеют трудности с процессом засыпания, боятся потерять контакт с миром реальности, быть отделенными от знакомых жизненных ландшафтов и потому не позволяют себе заснуть.

Депрессивный невроз (невротическая депрессия) возникает у лиц с определенными характерологическими особенностями, такими как прямолинейность, ригидность, конформность, бескомпромиссность. Наряду с этими чертами им свойственна аффективная насыщенность переживаний со стремлением тормозить внешние проявления эмоций. Психогенные ситуации и психические травмы, как правило, субъективно значимы, частично создаются самими больными в зависимости от личностных предпосылок. Выделены два варианта психотравмирующих ситуаций, которые приводят к депрессивной невротической симптоматике. При первом варианте «неудачной является вся жизнь больного» (О. В. Кербиков, 1971), отсюда неблагоприятно складываются отношения больного во всех сферах жизни. Во втором варианте больной вынужден жить в ситуации эмоциональной изоляции, т. е. в ситуации, где нет стимулов для позитивных эмоций. Изменить ситуацию такой больной не может из-за своих личностных черт. Таким образом, психическое нарушение влияет на соматику. После этапа соматических нарушений начинает преобладать заниженное настроение, которое сами больные редко связывают с травмирующей ситуацией.

При ухудшении состояния появляется повышенная чувствительность, плаксивость. Н. Volkel (1959) указывал на трудности, а порою и невозможность разграничения невротической депрессии и эндогенной.

Как показывают клинические наблюдения и изучение самого синдрома невротической депрессии, в утренние часы больные чувствуют себя вялыми и бессильными и этим скорее похожи на больных неврастенией, чем на больных эндогенной депрессией, для которых характерно очень раннее пробуждение и циркальные (суточные) колебания.

Аффект имеет тоже несколько отличий при невротической и эндогенной депрессиях. У больных невротической депрессией все же присутствует надежда на хорошее будущее, чего не скажешь о больных эндогенной депрессией. Следовательно, невротическая депрессия является одним из вариантов психогенных расстройств.

А. А. СМЫК

Беларусь, Минск, Академия последиplomного образования

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОДДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

Актуальность изучения концептуальных основ профессиональной самореализации обусловлена необходимостью поддержания психологического здоровья личности, так как достижение успеха в профессиональной деятельности, воплощение себя в процессе и продукте своего труда способствует повышению самооценки, возникновению позитивного мироощущения и развитию профессионального самосознания в целом.

Научная новизна состоит в обобщении и систематизации информации, касающейся определения концептуальных основ профессиональной самореализации, в анализе и детализации ее структуры, а также рассмотрении различных научных подходов к особенностям ее проявления.

Практическая значимость заключается в целостной характеристике профессиональной самореализации как условия, влияющем на поддержание психологического здоровья личности. Обобщенные в теоретическом плане положения и выводы могут быть использованы для последующего проведения эмпирических исследований в данном направлении.

Начало психологического исследования самореализации в зарубежной психологии связывают с именем К. Г. Юнга, который в 1930-х гг. привлек данный термин для описания итога процесса личностного развития, понимаемого как преодоление расщепления собственной личности и приход в точку, которая обозначается понятием *das Selbst* (нем.) или *the self* (англ.), т. е. самости, личности, которая достигает целостности, неразрывности и нерасколотости. Достижение этой целостности и есть путь самореализации [1].

Также в зарубежной литературе данное понятие рассматривалось в нормах гуманистического познания Э. Фромом, А. Адлером, А. Маслоу, К. Роджерсом, К. Гольдштейном. В рамках этого подхода целостная система представляет собой нечто заранее данное, «открытую возможность» самоактуализации (выступает здесь синонимом самореализации), присущую только человеку.

Анализ зарубежных исследований показывает, что самореализация рассматривается преимущественно в рамках эвдемнического подхода как компонент психологического благополучия. Американский психолог Carol D. Ryff рассматривает психологическое благополучие как интегральное системное состояние человека, которое представляет собой сложную взаи-

мосвязь физических, психологических, культурных, социальных и духовных факторов и отражает восприятие и оценку человеком своей самореализации с точки зрения пика потенциальных возможностей [2]. В качестве базовых составляющих Carol D. Ryff выделила шесть измерений психологического благополучия (well-being): принятие себя (self-acceptance), цель в жизни (purpose in life), личностный рост, или самореализация (personal growth), позитивные отношения с другими (positive relations), экологическое мастерство (environmental mastery), т. е. способность справляться с требованиями повседневной жизни, и автономия (autonomy).

Несколько иной методологический подход имеет место в современной отечественной науке. Здесь проблема самореализации, в том числе и профессиональной, наиболее подробно изучена с позиции социальной философии, отдельные ее вопросы рассматривались в социальной психологии, что и определило развитие представлений о профессиональной самореализации в целом. Многие ученые подчеркивают, что профессиональная самореализация личности – проблема не только междисциплинарная, но и межпарадигмальная в силу того, что в настоящее время не существует единой парадигмы представления о самореализации личности. Изучению условий, способствующих или препятствующих становлению самореализующейся личности, посвятили свои труды Д. А. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская, Л. А. Коростылева, С. И. Кудинов, К. В. Архипочкина и др.

К. А. Абульханова-Славская, развивая идеи субъектно-деятельностного подхода, говорила о важности понимания того, как человек может наиболее полно построить жизнь, чтобы реализовать все свои возможности, способности в реальных жизненных условиях. Эту проблему К. А. Абульханова-Славская напрямую связывала с проблемой построения человеком жизненной стратегии. Кроме того, для самореализации человеку часто приходится не только использовать имеющиеся жизненные возможности, но и создавать для этого новые условия, вести собственный жизненный поиск [3].

Автор полисистемной концепции самореализации личности С. И. Кудинов в своих работах, которые посвящены изучению ресурсов самореализации, рассматривает настойчивость как свойство личности, выражающееся в эффективном отстаивании и продвижении своей позиции, убеждений и ценностей. Это обеспечивает успешность самореализации, а также жизнестойкость как свойство личности, которое при определенных условиях, в трудных жизненных ситуациях выступает предиктором самореализации субъектов деятельности [4].

Нельзя не отметить вклад в исследование самореализации Л. А. Коростылевой. Она отмечает, что самореализация – это интегральный

показатель, характеризующий жизнедеятельность личности в целом. В самом общем виде самореализация как процесс реализации себя – это осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый момент времени [5].

Таким образом, на современном этапе развития психологической науки мы можем говорить, что понятие профессиональной самореализации имеет сложный по смысловой наполненности характер. Несмотря на растущее число исследований в данной области, проблема профессиональной самореализации относится к числу самых сложных исследуемых феноменов ввиду отсутствия единой концепции, что затрудняет ее применению на практике. В связи с этим, на наш взгляд, самым полным определением этого понятия является определение Е. А. Гавриловой. Согласно ее подходу, профессиональная самореализация – это интегральная динамическая характеристика субъекта труда, отражающая процесс и результат осуществления им своих сущностных свойств, трансляцию своего содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы [6].

Список использованной литературы

1. Юнг, К. Г. Структура психики и процесс индивидуализации / К. Г. Юнг. – М. : Наука, 1996. – 267 с.
2. Ryff, C. D. Well-Being With Soul: Science in Pursuit of Human Potential / C. D. Ryff // Perspectives on Psychological Science. – 2018. – Vol. 2, № 13. – P. 242–248.
3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Кудинов, С. И. Субъектная детерминация самореализации личности / С. И. Кудинов // Акмеология : науч.-практ. журн. – 2015. – № 2. – С. 90–98.
5. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Л. А. Коростылева. – М., 2001. – 400 л.
6. Гаврилова, Е. А. Психодиагностическая методика «Тип и уровень профессиональной самореализации»: разработка, описание и психометрия / Е. А. Гаврилова // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. – 2015. – № 3. – С. 19–34.

Т. В. СОКОЛОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ
ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
И РЕАБИЛИТАЦИИ**

Семья, воспитывающая ребенка с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), сталкивается с различными трудностями. Помочь родителям принять и понять такого ребенка – одна из основных задач социально-педагогического и психологического сопровождения родителей детей с ОПФР, обучающихся в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР).

Рассматривая социально-педагогическое и психологическое сопровождение семьи как условие социального развития детей с особенностями психофизического развития, И. В. Смолярчук целью такого сопровождения называет получение своевременной и квалифицированной помощи специалистов, направленной на успешную адаптацию, реабилитацию ребенка с ОПФР, а также на помощь семье такого ребенка. С точки зрения данного автора, основными задачами социально-педагогического и психологического сопровождения родителей ребенка с ОПФР в ЦКРОиР являются: изучение личности детей с ОПФР и их родителей, а также их взаимоотношений; развитие коммуникативных навыков в процессе сотрудничества детей с ОПФР и их родителей; формирование адекватных родительских установок и вовлечение семьи в коррекционную работу в социально-педагогической и психологической плоскости; включение родителей детей с ОПФР в процесс социально-педагогического и психологического сопровождения; выявление внутрисемейных факторов, способствующих или препятствующих гармоничному развитию ребенка с ОПФР в семье; развитие социализации у детей с ОПФР и их семей; обучение родителей коррекционным упражнениям с ребенком с ОПФР [1, с. 154].

И. К. Шац утверждает, что родители, воспитывающие детей с ОПФР в условиях ЦКРОиР, «...должны вовлекаться в работу сразу после постановки диагноза их ребенку. Семейно ориентированный подход способен выправить одностороннюю позицию, согласно которой единственным предметом внимания специалистов должен быть ребенок с ОПФР» [2, с. 191].

М. Селигман первоочередной проблемой родителей детей, обучающихся в ЦКРОиР, определяет их негативные переживания. Родители

испытывают большой спектр противоречивых эмоций, как только узнают об особенностях психофизического развития своего ребенка. В этом смысле опасны и деструктивны для здоровых членов семьи такие проявления, как «жертвенность», полное подчинение своих непосредственных потребностей интересам ребенка с ОПФР. Это постепенно приводит к психологическому истощению, раздражению, а порой – к агрессии между членами семьи. Испытывая чувство вины перед ребенком с ОПФР, многие родители бесконечно и непродуктивно пытаются найти причины болезни ребенка, аргументируя сложившуюся ситуацию своими неблагоприятными поступками и «нехорошими», «недостойными» мыслями. В данном случае для социального педагога и педагога-психолога главное – это помочь родителям избавиться или хотя бы снизить переживания вины, а также поощрять соблюдение семьей не только интересов ребенка с ОПФР, но и потребностей и интересов других членов семьи [3, с. 185].

И. К. Шац акцентирует внимание на том, что родители ребенка с ОПФР могут пытаться «загладить» свои прошлые «проступки», чрезмерно опекая и защищая ребенка, удерживая его от занятий, которые могли бы ускорить его взросление и развить самостоятельность. Социальному педагогу и педагогу-психологу в такой ситуации необходимо объяснить родителям ребенка с ОПФР, что отношения чрезмерной опеки между родителем и одним из детей влияют и на другого родителя, и на других детей. Связь между родителем и ребенком может стать настолько тесной и непроницаемой, что другие члены семьи почувствуют себя покинутыми и начнут искать другие источники любви, внимания и уважения [4, с. 65].

И наоборот, при отвержении родителями ребенка с ОПФР, специалист ЦКРОиР может помочь им отделить положительные чувства к ребенку от гнева и смятения, связанного с необходимостью быть родителями именно такого ребенка. При этом в процессе социально-педагогической и психологической поддержки родителей детей в условиях ЦКРОиР необходимо помочь родителям выражать отрицательные эмоции, прежде всего гнев и злость, приемлемым и безопасным способом, чтобы они не направлялись ни на ребенка с ОПФР, ни на других членов семьи.

Для поддержания адекватного функционирования семьи важно, чтобы все члены семьи ребенка с ОПФР ощущали свою включенность в социум, могли проявлять социальную активность. Педагог-психолог должен серьезно обсуждать с членами семьи возможности и конкретные шаги по повышению их социальной активности (походы в кино или на стадион, встречи с друзьями, прием гостей и т. п.). Кроме того, необходимо научить родителей ребенка с ОПФР когнитивным и релаксационным

техникам,
направленным на снижение стресса [3, с. 186].

Еще одной проблемой в семьях, воспитывающих детей с ОПФР, является отрицание родителями проявлений ОПФР у ребенка. Некоторых родителей так пугает сама мысль о ребенке с ОПФР, что они начинают отрицать наличие нарушений как таковых. Отрицание – это один из самых сложных механизмов приспособления, с которыми приходится иметь дело специалистам ЦКРОиР. Разумный подход здесь состоит в том, чтобы не спорить с родителями, однако мягко, но настойчиво указывать им, что их ребенок нуждается в особой помощи. Родители искренне любят ребенка и вполне рационально заботятся о нем, в то же время часто имеют нереалистические надежды на внезапное улучшение его состояния. Со временем большинство родителей вырабатывают более реалистичный взгляд на состояние ребенка [3, с. 186].

В некоторых семьях формируется несогласованный взгляд родителей на ОПФР ребенка: один родитель понимает последствия особенностей психофизического развития ребенка, а другой категорически отрицает эти последствия и сами эти особенности. Такая несогласованность приводит к семейным конфликтам и ухудшению психологической атмосферы в семье в целом. Конфликты могут отражать как различные взгляды родителей на состояние ребенка, так и хронический семейный разлад. Для успешного вмешательства социальному педагогу необходимо знать, какой семейной модели придерживаются родители ребенка с ОПФР, какой стиль общения и взаимодействия принят в семье, как решаются в ней вопросы полномочий, обязанностей и ответственности. Особенности психофизического развития ребенка зачастую являются поводом, механизмом, запускающим открытое выражение семейных проблем, разногласий, конфронтации, и в этих случаях ребенок с ОПФР вовсе не является причиной разлада в семье.

Таким образом, социально-педагогическое и психологическое сопровождение родителей детей в условиях ЦКРОиР – это процесс профессиональной помощи, создающий специалистами условия для развития детей с ОПФР и их родителей; это гарантия согласованного развития детей с ОПФР, раскрывающая потенциальные возможности и актуальные ресурсы таких детей.

Список использованной литературы

1. Смолярчук, И. В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи как условие социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании / И. В. Смолярчук // Гуманитар. науки. – 2018. – № 2. – С. 152–156.

2. Шац, И. К. Психологическое консультирование в коррекционной педагогике: особенности, возможности и обучение / И. К. Шац, Т. С. Овчинникова // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. – 2019. – № 8. – С. 190–199.

3. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети : пер. англ. / М. Селигман, Р. Дарлинг. – 2-е изд. – М. : Теревинф, 2009. – 368 с.

4. Шац, И. К. Психологическая поддержка тяжелобольного ребенка / И. К. Шац. – М. ; СПб. : Речь, 2010. – 192 с.

Ж. В. ТАРУЦ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

АГРЕССИВНОСТЬ ЮНОШЕЙ С ИНТОЛЕРАНТНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ УСТАНОВКОЙ

В современном мире понятие «толерантность» прочно вошло во многие сферы общественной жизни: социальную, политическую, образовательную, экономическую и др. На фоне процессов социальных преобразований заметен общий рост уровня толерантности, однако акты интолерантности, агрессивности по отношению к «инаковым» сообществам, к сожалению, также присутствуют в обществе. В условиях усиливающегося плюрализма социума все большую актуальность приобретает проблема развития диалога между представителями разных групп, необходимость толерантного взаимодействия с отличными от привычных общностями.

Толерантная установка личности формируется и развивается в течение всей жизни человека. Однако важнейшим этапом ее становления является юношеский возраст, поскольку в данном возрастном периоде формируется мировоззрение, происходит закрепление социальных и личностных выборов, идентификаций и самоопределений (Н. О. Садовникова, 2018). В целом молодежь – это группа, которая находится на этапе активной социализации, включается в жизнь общества и становится серьезной силой на социальной арене толерантности/интолерантности.

С. М. Елисеев (2008) напоминает о том, что молодежь в силу своих объективных возрастных особенностей априори имеет склонность к конфликтности, экстремизму и проявлениям интолерантного поведения. Признаками интолерантных установок являются: раздражение, злость, гиперболизированная важность собственной социальной принадлежности, потребность в групповой ассоциированности, преувеличение статуса своей группы, негативные установки, цинизм, фанатизм, агрессия по отношению

к другим общностям или их представителям, обретение образа врага в лице какой-либо группы; провокационное поведение и действия.

Настоящее исследование направлено на выявление взаимосвязей между компонентами интолерантных установок и агрессивности у юношей. В нем 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.

Изучение содержания толерантных/интолерантных установок осуществлялось посредством авторской методики проективного типа. Респондентам предлагаются фото, на которых изображены пять представителей различных нетипичных социальных групп: лица без определенного места жительства; лица с нетрадиционной сексуальной ориентацией; лица с модификацией тела (татуировки, подкожные имплантаты и т. п.); люди другой национальности; представители молодежных неформальных групп (субкультур). К каждому фото необходимо дать пояснение, ответив на три вопроса, «Что вы думаете, когда встречаете таких людей?»; «Что вы чувствуете?» и «Что вы хотите сделать?». Таким образом, предлагаемая методика представлена комбинацией методики рисунка и свободных высказываний и позволяет выявить содержание трех компонентов установки (когнитивного, эмоционального и поведенческого). Количественно ответы оцениваются по своей валентности следующим образом: 1 – положительная, 2 – нейтральная, 3 – негативная. Таким образом, минимум баллов (15) демонстрирует максимальную толерантность респондента. Соответственно, максимум баллов (45) выступает показателем выраженной интолерантной установки по отношению к представителям нетипичных социальных групп. Определение агрессивности осуществлялось посредством популярной в психологических исследованиях методики Баса – Дарки.

Из общей выборки была выделена группа (50 юношей) с выраженной интолерантной установкой, основным критерием которой выступала негативная валентность поведенческого компонента («хочется ударить», «выгнать из города», «посадить в тюрьму» и пр.).

Для установления взаимосвязей между компонентами установок по отношению к представителям разных нетипичных социальных групп и показателями агрессивности у юношей, была проведена факторизация исходных матриц данных (25 измеренных параметров, из которых 15 относятся к установкам и 10 – к агрессии, на 50 респондентов). Факторный анализ осуществлялся посредством программы IBM SPSS, v. 19 методом главных компонент.

В итоге выявлены следующие взаимосвязи измеренных параметров.

Первый фактор, объясняющий максимальный процент общей дисперсии (19 %), образован следующими показателями агрессивности:

индекс враждебности	0,969;
подозрительность	0,870;
обидчивость	0,800;
раздражительность	0,518;
косвенная агрессия	0,437.

Второй фактор (12 % дисперсии) представлен различными компонентами установок по отношению к представителям неформальных молодежных субкультур:

когнитивный компонент	0,847;
эмоциональный компонент	0,830;
поведенческий компонент	0,771.

Третий фактор (11 % дисперсии) включает в себя параметры установки по отношению к лицам с нетрадиционной сексуальной ориентацией:

поведенческий компонент	0,913;
эмоциональный компонент	0,892;
когнитивный компонент	0,716.

Четвертый фактор (9 % дисперсии) содержит в себе компоненты установки по отношению к людям других национальностей:

эмоциональный компонент	0,894;
когнитивный компонент	0,777;
поведенческий компонент	0,689.

Пятый фактор (7 % общей дисперсии) содержит параметры установки в отношении лиц, имеющих модификации тела:

эмоциональный компонент	0,835;
когнитивный компонент	0,792;
поведенческий компонент	0,471.

Анализ результатов факторизации позволяет сделать следующие основные заключения.

Во-первых, это высокая субъективная значимость фактора агрессивности и его обособленность, несвязанность с отдельными компонентами интолерантной установки. Это может говорить о генерализации агрессивности, готовности реагировать соответствующим образом в различных ситуациях социального взаимодействия.

Во-вторых, содержание компонентов установок по отношению к представителям нетипичных социальных групп, представляющих собой самостоятельные факторы. Подобные взаимосвязи, которые в буквальном смысле образованы внешним критерием (т. е. определяются типом социальной группы, отличающейся по каким-либо характеристикам от доминирующих норм), говорят о том, что и коррекция сложившихся интолерантных

установок будет эффективной в том случае, если она будет организована именно по этому содержательному критерию (обсуждаем, дискуссируем, анализируем, проигрываем и т. д. по отношению, например, к представителям других этносов; затем подобную работу осуществляем по отношению к представителям другой нетипичной группы и т. п.).

О. И. ХИЛЬКО

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ, ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

За последние несколько лет произошли кардинальные социально-экономические изменения как в стране, так и в мире (цифровизация, пандемия Covid-19 и др.), которые коснулись каждого человека во всех сферах жизни. Сформировались новые тенденции, которые отражают социально-культурную ситуацию и непосредственно или косвенно влияют на развитие детей.

Одна из уязвимых категорий – дети дошкольного возраста. Этот возраст характеризуется в сравнении с ранним возрастом – предыдущим периодом развития – значительным увеличением числа видов деятельности и форм общения со взрослыми, которыми овладевает ребенок. К концу дошкольного возраста при условии благоприятного развития ребенка формируется школьная зрелость, или готовность к школьному обучению, которая является основой для адаптации ребенка к школе. В настоящее время учителями отмечается сложность в работе с современными младшими школьниками, отсутствие новых подходов во взаимодействии с ними. Одной из причин этого, на наш взгляд, являются значимые изменения в социально-культурной ситуации предыдущих возрастов, в частности дошкольного, которые влияют на готовность к школе старших дошкольников и на дальнейшую учебную деятельность младших школьников. Для раскрытия сущности современной социокультурной ситуации, влияющей на развитие ребенка дошкольного возраста, нами были определены некоторые ее составляющие: досуг, семья, культурно-ценностные ориентации родителей.

Современное общество становится более онлайн-овым. Дети дошкольного возраста все больше своего свободного времени посвящают гаджетам. В 2019 г. в Беларуси было проведено социологическое исследование «Три дня без гаджетов», в ходе которого выяснилось, что около 40 % детей раннего возраста проводят ежедневно в гаджетах от двух до четырех часов, можно предположить, что в дошкольном возрасте экранное время

увеличивается. В этом же году британским агентством Ofcom было проведено массовое исследование, целью которого являлось определение медиаграмотности детей. Было установлено, что в 5–7 лет у каждого третьего ребенка есть свой гаджет. В 2020–2021 гг. этим же агентством было проведено еще одно исследование, в ходе которого было установлено, что с начала пандемии Covid-19 фундаментальным развлечением для детей стали онлайн-игры. Известно, что 82 % детей в возрасте от 3 до 4 лет выходили в Интернет. Все большую популярность среди дошкольников приобретают видео по запросу (95 %), в то время как около половины детей делали это самостоятельно [1]. Эти данные свидетельствуют о недостаточном контроле со стороны взрослых доступа детей к нежелательному контенту. Полученные данные подтверждают, что в современной социокультурной ситуации происходит увеличение экранного времени у детей дошкольного возраста, что является, по мнению Е. И. Медведской, одной из причин трансформации сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности данного возраста, а также причиной снижения уровня физической активности детей, влияющей на состояние их здоровья [2]. Помимо активного внедрения онлайн-игр в детское пространство, прослеживается тенденция, когда сюжетно-ролевая игра заменяется накопительством игрушек, слишком конкретных и функционально однозначных, что обкрадывает развитие ребенка, лишая его простора для творческого воображения. При помощи игры, идентифицируя себя с куклой (любой другой игрушкой), ребенок познает мир, его законы, ценности, стандарты, касающиеся всех сторон жизни. По данным И. Е. Валитовой, И. В. Шматковой, современная сюжетно-ролевая игра носит примитивный характер, однообразна и стереотипна, сокращена ее продолжительность [3].

Также произошли изменения в институте семьи. По мнению Е. А. Клещевой, одной из центральных характеристик современной семьи является феномен детоцентризма и гиперопеки, что свидетельствует об изменении позиции в системе отношений «ребенок – родитель» [4].

Прослеживаются изменения и в культурно-ценностных ориентациях родителей в развитии детей. Ю. А. Старостиной выявлена тенденция к форсированию развития дошкольников без учета потребностей детей этого возраста. Со стороны родителей есть стремление обучить ребенка письму, чтению, что не является необходимым условием готовности к школе [5]. Не уделяется должного внимания развитию эмоционально-волевой сферы в дошкольном возрасте. Так, по данным Е. И. Николаевой, к шести годам больше половины детей (60 %) не осознают, что у другого человека может быть иное эмоциональное состояние, отличное от его собственного [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что в современной социокультурной ситуации, значимой для детей дошкольного возраста, происходят

изменения в содержании ведущей деятельности, в организации досуга, в детско-родительских отношениях, в культурно-ценностных ориентациях родителей, характеризующихся форсированием развития дошкольников и недостаточным вниманием со стороны взрослых к эмоционально-волевой сфере. Перечисленные изменения в современной социокультурной ситуации влекут за собой потребность в пересмотре традиционного взгляда на развитие современного ребенка дошкольного возраста как будущего первоклассника, а также требуют создания новых методов взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Список использованной литературы

1. Children and Parents: Media Use and Attitudes Report 2020–2021 [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2021>. – Date of access: 13.02.2022.

2. Медведская, Е. И. Мир мультимедиа: мифы взрослых о пользе для ребенка высоких технологий / Е. И. Медведская // Диалог. – 2014. – № 2. – С. 3–8.

3. Валитова, И. Е. Детская психология : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования по пед. и психол. специальностям / И. Е. Валитова, И. В. Шматкова. – Минск : Нар. асвета, 2017. – 446 с.

4. Клещёва, Е. А. Детоцентризм в современной семье: феноменология и методология детоцентризма / Е. А. Клещёва // Вестн. БарГУ. Сер.: Пед. науки. Психол. науки. Филол. науки. – 2021. – № 9. – С. 41–47.

5. Старостина, Ю. А. Феномен форсирования развития дошкольников в современной российской семье : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ю. А. Старостина. – М., 2017. – 199 л.

6. Николаева, Е. И. Факторы, влияющие на формирование модели психического у детей 5–7 лет / Е. И. Николаева, И. А. Фомина // Психология образования в поликультур. пространстве. – 2015. – № 29. – С. 69–76.

Н. Н. ЧАЙЧИЦ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ

Эмоциональный интеллект – это интегративное образование, обеспечивающее осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих и позволяющее осуществлять успешное межличностное взаимодействие. Изучением данной проблемы занимались С. Шехтер,

Дж. Сингер, Р. Клиннер. Помимо американских исследователей, свой вклад внесли также и русскоязычные ученые, такие как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн. На современном этапе изучением эмоционального интеллекта занимаются Г. Г. Горскова, И. Н. Андреева, Е. Л. Яковлева и мн. др.

Возрастные границы юности определяются периодом с 15–16 лет до 21–22 лет. В этот период наблюдается множество изменений, которые происходят в интеллектуальной и эмоциональной сферах. В данный возрастной период также завершается становление познавательных процессов; восприятие, память и внимание приобретают более сильную взаимосвязь

с мышлением. В юношеском возрасте эмоциональная сфера начинает приобретать свои устойчивые и окончательные черты.

На развитие и становление эмоционального интеллекта влияет множество факторов: экстраверсия, нейротизм, наличие обширного опыта непосредственного межличностного общения, которое падает из-за роста роли интернет-общения в современном обществе, также важен первый опыт общения, который происходит, как правило, в семье. Выделяют две группы факторов, влияющих на развитие эмоционального интеллекта: инструментальные факторы, которые являются средствами становления эмоционального интеллекта (интуиция, лидерство, уровень маскулинности, эмоциональная осведомленность, самомотивация, управление своими эмоциями, эмпатия, распознавание эмоций других людей), и личностные факторы (честность, доверие, контакты, уровень самооценки и др.) (И. С. Степанов, 2012).

Важность эмоционального интеллекта для данного периода определяется во многом теми возрастными задачами, которые ставятся перед личностью. Высокий уровень эмоционального интеллекта влияет на способность юноши устанавливать и поддерживать тесные межличностные контакты, а также на проявление лидерских способностей в малых социальных группах. Низкий уровень эмоционального интеллекта может повлечь появление алекситимии, которая, вероятно, приведет к появлению психосоматических заболеваний.

Нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого было выявить уровень развития эмоционального интеллекта у студентов. Для достижения поставленной цели использовался опросник Д. Люсина «Эмоциональный интеллект», с помощью которого можно определить не только уровень развития общего эмоционального интеллекта, но и уровень развития его отдельных компонентов. В исследовании приняли уча-

стие 140 респондентов в возрасте от 17 до 22 лет. Полученные результаты представлены в таблице.

Из таблицы следует, что развитие общего эмоционального интеллекта у студентов находится на разных уровнях: у одной трети студентов наблюдается средний уровень, показатели очень высокого и высокого, низкого и очень низкого развития общего эмоционального интеллекта представлены примерно точно в таком же процентном отношении.

Таблица – Уровень развития общего эмоционального интеллекта и отдельных его компонентов у респондентов (%)

Шкалы	Уровень развития эмоционального интеллекта				
	очень высокий	высокий	средний	низкий	очень низкий
Понимание эмоций других (МП)	5,7 %	15,7 %	37,2 %	19,3 %	22,1 %
Управление эмоциями других (МУ)	7,1 %	15 %	39,4 %	21,4 %	17,1 %
Понимание своих эмоций (ВП)	11,4 %	14,3 %	41,4 %	18,6 %	14,3 %
Управление своими эмоциями (ВУ)	10 %	13,6 %	37,9 %	22,1 %	16,4 %
Контроль экспрессии (ВЭ)	9,3 %	21,4 %	35 %	24,3 %	10 %
Межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ)	6,4 %	20 %	35,8 %	20,7 %	17,1 %
Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ)	9,3 %	18,6 %	38,6 %	19,2 %	14,3 %
Понимание эмоций (ПЭ)	5 %	17,1 %	41,4 %	17,1 %	19,4 %
Управление эмоциями (УЭ)	8,6 %	17,8 %	38,6 %	20,7 %	14,3 %
Общий эмоциональный интеллект (ОЭИ)	6,4 %	25 %	36,4 %	13,6 %	18,6 %

Представленные в таблице данные свидетельствуют о том, что среди студентов наименее развита способность понимать эмоции других людей, а наиболее развита способность контролировать внешние проявления собственных эмоций. Это значит, что среди студентов чаще встречаются те, кому сложно идентифицировать эмоциональное состояние и сложнее проявлять эмпатию. Также среди студентов чаще встречаются и те, кто спосо-

бен держать под контролем проявление своих собственных эмоциональных состояний: мимику, жесты, позы, голос и др.

Межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект у студентов развит примерно в одинаковых процентных соотношениях. Необходимо отметить, что доля респондентов с низким и очень низким уровнями развития межличностного эмоционального интеллекта незначительно больше (на 3,5 %), чем респондентов с низким и очень низким внутриличностным эмоциональным интеллектам. Однако и в первом, и во втором случаях доля респондентов с низким и очень низким уровнем развития эмоционального интеллекта, по данным шкал, превышает долю респондентов с высоким и очень высоким уровнем развития эмоционального интеллекта (на 11,4 % МЭИ и на 6,4 % ВЭИ).

Помимо шкал МЭИ и ВЭИ, данное увеличение наблюдается и по остальным шкалам, кроме ВУ (управление собственными эмоциями). По данной шкале доля респондентов с низким и очень низким эмоциональным интеллектом превышает не только долю респондентов с высоким и очень высоким уровнем развития данной способности, но и долю респондентов со средним уровнем развития. Это значит, что студентов, которым сложно управлять своими эмоциями, а именно уменьшать интенсивность нежелательных эмоций и увеличивать интенсивность желательных, больше, чем студентов, у которых эта способность сформирована.

Исследование было проведено на четырех курсах, что позволило нам выявить особенности развития эмоционального интеллекта в разных возрастных группах: на первом и втором курсах у студентов более развиты способности внутриличностного эмоционального интеллекта, а именно способность понимать и управлять собственными эмоциями. Это значит, что среди студентов первого и второго курса больше тех, кто способен правильно проанализировать собственные эмоции и может изменить нежелательные эмоции на желательные, а также поддержать интенсивность желательных эмоций. Показатели общего эмоционального интеллекта среди студентов всех курсов примерно одинаковы.

Таким образом, существует необходимость создания программ по развитию эмоционального интеллекта у студентов, которые могут оказать позитивный эффект для студентов как в межличностных взаимоотношениях, так и в будущей профессиональной деятельности, а также способствуют развитию уровня адаптивности, принятию себя и других, снижению уровня эскапизма и ведомости.

О. В. ЧУМАКОВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СОХРАНЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ

Кризис как этап развития. Возраст, экономическое положение, супружеские (парные) отношения и отношения «родители – дети», профессиональная деятельность, психологические и физические травмы (потеря близких, здоровья и под.) являются источниками индивидуального кризиса.

От источника зависит содержание переживаний во время кризиса, т. е. какую направленность получают мысли и как протекает процесс мышления, какие чувства возникают и как они проявляются, как человек себя ведет в той или иной ситуации. Пока мы в ситуации, нам трудно смотреть на нее объективно, и она на нас влияет. Энергия течет туда, где фокус

нашего внимания. Все зависит от заряженности посылки нашей оценки ситуации или события.

Как отличить, есть кризис или нет? В первую очередь следует обратить внимание на длительность и частоту негативных переживаний: повторяющиеся мысли и воспоминания, затруднения «думать» на какую-то тему, перепады настроения, быстрая потеря жизненных сил (выплеск сменяется апатией, усталостью), стойкое нервное и мышечное напряжение, неприязнь к чему-то (кому-то), растерянность.

Понятие кризиса. Стадии развития кризисного состояния. Критическая жизненная ситуация – это эмоционально переживаемые жизненные обстоятельства, которые в восприятии человека представляют сложную психологическую проблему, трудность, требующую своего решения или преодоления.

Кризис имеет определенную длительность, которую почти невозможно спрогнозировать, и может продолжаться от нескольких часов до многих месяцев. Например, опыт показывает, что люди, находящиеся в кризисном состоянии, практически не ориентированы на будущее. Они не могут ставить целей, планировать, в основном все их помыслы устремлены в прошлое, а настоящее пугает. Люди в этом состоянии становятся все более безучастными ко всему, и их инициатива все более и более сменяется апатией. Эта апатия небезопасна, так как делает людей неспособными принимать помощь.

Ясно, что кризис не появляется просто так, из неоткуда, он обусловлен рядом причин: плохим здоровьем, переутомлением на работе, проблемами в семье. Но самым важным является «копание» человека в себе, когда он начинает задаваться вопросами типа «Ради чего я живу?», «Все ли я делаю правильно?», «Хороший ли я человек?». Не нужно бояться думать о смысле жизни. Зачастую поиск намного интереснее и важнее, чем ре-

зультат. Главный наш враг в решении любого кризиса – мы сами. Кризис чаще всего наступает у людей, которые перестали жить активной жизнью, интересоваться тем, что происходит во внешнем мире, иными словами, загнали себя в узкую клетку работы и семьи.

Алгоритм решения любой задачи достаточно прост: необходимо ответить себе на вопрос, *что* представляет собой эта задача, потом определить с тем, *где* находятся средства ее решения. И наконец, определиться, *как* свести одно с другим, добившись тем самым желаемого результата. Для абсолютного облегчения процесса поучитесь сначала отвечать на эти вопросы при решении конкретных задач письменно: это замечательно дисциплинирует и оттачивает мысль.

Если вы хотите быть успешными, откажитесь от своих мечтаний. Помните: вы должны мечтать о том, что возможно, только в этом случае вас не постигнут разочарования. А возможно очень многое, и чтобы заметить это, нужно лишь быть внимательным, искать не то, что ты ищешь, а то, что можно найти. Жизнь не обязана соответствовать нашим ожиданиям, однако она щедра и предлагает массу возможностей, которые мы игнорируем, наивно рассчитывая на исполнение наших неоправданных ожиданий.

Просыпаясь утром и отходя ко сну вечером, вспоминайте о том, что вам невероятно повезло: вы получили в безвозмездное пользование самую большую из возможных инвестиций – вам вверена ваша жизнь. И если все так хорошо началось, то грех думать, что дальше будет хуже, просто нельзя останавливаться на достигнутом. Чем больше препятствий тебе приходится преодолевать, тем больше сил тебе приходится тратить, а чем больше ты тратишь, тем больше к тебе возвращается, и ты становишься богаче. Потворствуя своим страхам, мы делаем их сильнее, а себя слабее. И только научившись преодолевать собственные страхи и собственную растерянность, мы обретаем подлинные силы.

В столкновении с неблагоприятной ситуацией мы спрашиваем: «Что со мной не так?» Во многих из нас есть желание «заслужить любовь». Мы хотим, чтобы нас любили, доказать, что достойны этого, доказать свою ценность, свою необходимость, свою незаменимость. И никто не обязан нам верить, и мы сами поверим кому-то, лишь убедившись в том, что этому человеку можно доверять. А ведь наша ценность, уникальность и любовь уже есть. Это наша жизнь. Самое ценное, что есть у человека – это время его жизни. И каждый из нас сам решает, как, на что и по какой «цене» его тратить.

Готовность принимать решения и нести ответственность за свою жизнь – важное качество взрослого человека. На самом деле кризис не так страшен, как кажется на первый взгляд. Если сам человек понимает, что

он личность, причем красивая, счастливая и полная сил и эмоций, то он может даже не вступить в стадию кризиса, а наслаждаться жизнью, дарить счастье и радость себе и окружающим людям.

Список использованной литературы

1. Курпатов, А. В. 5 спасительных шагов. От депрессии к радости / А. В. Курпатов. – СПб. : Нева, 2005. – 219 с.
2. Курпатов, А. В. 21 правдивый ответ. Как изменить отношение к жизни / А. В. Курпатов. – СПб. : Нева, 2005. – 231 с.
3. Марищук, В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса : учеб. пособие / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб. : Сентябрь, 2001. – 259 с.

Н. И. ШАБУНЯ

Беларусь, Могилев, дошкольный центр развития ребенка № 3

ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, одной из составляющих воспитания в системе образования является семейное воспитание, направленное на формирование у детей ценностного отношения к семье [1]. Семья и учреждение образования являются важными институтами социализации детей.

Исследования Т. А. Березиной, О. Г. Ксенды, О. В. Леганьковой позволяют утверждать, что обязательное условие повышения психолого-педагогической культуры родителей – эффективно организованное взаимодействие педагогических работников с семьями воспитанников.

Главной задачей повышения психолого-педагогической компетентности родителей в учреждении образования является правильное построение отношений учреждения образования и семьи. Взаимодействие строится на принципах развивающего общения, диалога, делового сотрудничества и предусматривает поддержание и сохранение партнерских, конструктивных отношений.

В ГУО «Дошкольный центр развития ребенка № 3 г. Могилева» психолого-педагогическое просвещение родителей (законных представителей) воспитанников решается посредством:

– приобщения родителей к образовательному процессу;

- расширения сферы участия родителей (законных представителей) в организации жизни учреждения образования;
- создания условий для творческой самореализации педагогических работников, родителей (законных представителей) и детей;
- использования разнообразных форм работы по взаимодействию.

В учреждении образования для повышения психолого-педагогической культуры родителей систематически проводится акция «Спрашиваете – отвечаем». Ответы на интересующие родителей вопросы предоставляются в виде консультаций на официальном сайте учреждения образования, размещаются и постоянно обновляются на информационных стендах в возрастных группах. В частности, разработаны анкеты, тематические памятки, буклеты и рекомендации.

Большой популярностью у законных представителей пользуется родительская гостиная. Совместная работа специалистов учреждения образования обеспечивает сопровождение семьи на всех этапах дошкольного детства. Детально рассматриваются основные направления деятельности всех участников образовательного процесса, обсуждаются актуальные вопросы организации обучения детей, акцентируется внимание на эффективности применяемых подходов.

Хотелось бы отметить работу, которая проводится с родителями (законными представителями) воспитанников в рамках подготовки детей к обучению в школе. Проводятся тренинги и практикумы, родительские собрания («Поступление в школу – важное событие в жизни детей. Нам вместе идти вперед»), групповые и индивидуальные консультации разной тематики («Как подготовить ребенка к школе», «Роль семьи в формировании положительного образа школы», «Готова ли ваша семья к школе?» и др.). По мнению педагогических работников, именно такие формы дают возможность повысить знания родителей.

Взаимодействие с родителями осуществляется и посредством социальных сетей, электронной почты, мессенджеров WhatsApp и Viber. В последнее время популярность приобрели мероприятия в режиме онлайн: консультации («Воспитание без криков», «Как справиться со своей агрессией»), семинары-практикумы («За безопасность вместе!»), вебинары («Безопасность детей – забота родителей»). Вся работа отличается содержательным наполнением.

Активность родителей в создании фотогазет, выставок говорит о том, что эти формы работы являются востребованными. Живой интерес у родителей воспитанников вызвала презентация детьми творческих работ под названием «Большая душа малой родины». Родители не остались в стороне и активно помогали фотографировать, подписывать, сочинять, мастерить и оформлять.

Законные представители являются активными участниками и непременными помощниками педагогов при совместной разработке проектов «Радуга-дуга», «Мастерская Деда Мороза», «Кормушка для птиц» и др.

Ежегодно в рамках городской благотворительной акции «Рождественская рукавичка» ребятам детского социального приюта коллектив учреждения образования и воспитанники совместно с родителями преподносят подарки и праздничное настроение.

С целью повышения психолого-педагогической культуры родителей, воспитывающих детей от рождения до трех лет, нами проводится консультирование. Совместное пребывание родителей с детьми в учреждении дошкольного образования обеспечивает ребенку чувство безопасности для свободного проявления своей личности, а родителям предоставляет возможность наблюдать за взаимодействием педагога с детьми, обменяться опытом воспитания. Участниками общения показаны пути к более легкой адаптации к условиям учреждения образования в будущем.

Таким образом, педагогическим работникам учреждения дошкольного образования необходимо сочетать разные формы работы с семьями воспитанников, благодаря чему родители впоследствии проявляют более высокий уровень психолого-педагогической культуры и становятся активными участниками образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 13. – 2/1795.

Е. П. ШЕВЧУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Наступившее тысячелетие характеризуется становлением постиндустриального общества. Однако, «учитывая существенные черты науки постмодерна: поликонцептуальность, гипотетичность, неоднозначность интерпретации полученных результатов и др., – необходимо отметить, что ведущая роль переходит к духовно-нравственным элементам: развитию и обогащению интеллекта, творческих, духовно-нравственных сил» [1].

Ценностные ориентации приобретают отчетливое содержание именно в юношеском возрасте, когда интенсивно происходит самоидентификация [2] и среди множества ценностей окружающего мира юноша выделяет те, которые становятся его внутренним состоянием. Вследствие этого

педагогическая поддержка старшеклассников на этапе профессионального самоопределения является особой сферой деятельности педагога как фасилитатора, ориентированной на взаимодействие со школьником в ситуации оказания ему помощи в процессе социальной адаптации, альтернативном выборе способов поведения на основе складывающихся ценностных ориентаций, принятии решения об избираемой деятельности. Это процесс формирования личностью своего отношения к социальной и трудовой сферам, способ ее самореализации, когда согласовываются внутриличностные и профессиональные потребности. Расширить и углубить возможности самореализации растущей и развивающейся личности, помочь ей осознать свое предназначение призвана педагогическая поддержка.

В педагогике ценностные ориентации рассматриваются как одна из центральных проблем образования, решение которой связывается с обращением к социализации как основному механизму формирования ценностей на уровне среднего образования. В рамках данного подхода ценностные ориентации являются единством ценностных, эмоционально-нравственных образований и выступают в качестве основного показателя уровня развития духовности человека и способа его приобщения к общественной жизни и культуре через формирование субъективного внутреннего мира.

В работах В. Д. Шадрикова [3] система ценностных ориентаций выступает в качестве важного механизма регуляции деятельности, в результате которой ценности становятся важнейшим внутренним источником развития личности, а также определяют ее жизненную перспективу. В ценностях выражается отношение человека к природному и социальному миру, к другим людям и к самому себе. Наиболее значимая регулирующая роль ценностных ориентаций личности проявляется в ситуациях, требующих осознанного выбора и ответственных решений. Поэтому особую значимость ценностные ориентации приобретают в процессе планирования и реализации жизненных планов молодежи, на этапе самоопределения.

В представленной Н. С. Пряжниковым содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения [4] наиболее значимым компонентом является ценностно-нравственная основа самоопределения как осознание ценности общественно полезного труда и необходимости профессиональной подготовки.

П. А. Шавир отмечает, что познавательная деятельность обеспечивает отражение объективных отношений между профессиями, их содержания, общественной значимости. «Однако сама по себе она не может обуславливать процесс самоопределения, поскольку познание есть отражение отношений между объектами, тогда как выбор профессии предполагает осознание не только объекта, его свойств, но и значимости, ценности для субъекта» [5, с. 22], а переживание личностного смысла возникает

благодаря ценностно-ориентационной деятельности, дающей «не чисто объективную, но объективно-субъективную информацию, информацию о ценностях» [6, с. 63].

М. С. Каган рассматривает ценностно-ориентационную деятельность как ведущую деятельность на данном возрастном этапе, так как она обеспечивает доминантные для периода юности процессы и представляет существенный компонент процесса самоопределения, осуществляя выработку системы ценностей, поиск своего призвания, определение своего соответствия требованиям избираемой профессии. «Значение данной деятельности выходит за рамки процесса профессионального самоопределения, поскольку ее содержание образует поиск смысла жизни, самостоятельное определение всех нравственных, политических, эстетических идеалов» [6, с. 283].

Вместе с тем ценностные ориентации являются своеобразным инструментом построения жизненного плана. Действуя на основании общественно обусловленной необходимости, человек всегда имеет и использует возможности выбора того или иного пути, мотивированного его потребностями, интересами, убеждениями и учетом условий, конкретной ситуацией. Ориентация в мире ценностей есть своеобразная деятельность человека, требующая от него личной активности и напряжения духовных сил.

В контексте личностно ориентированной парадигмы образования перспективны, по нашему мнению, деятельностный, ценностно-смысловой, ценностно-ориентационный подходы. В процессе познания, общения учащийся определяет для себя ценность объектов, с которыми он вступает во взаимодействие. Мотивационные установки регулируют действия и поступки в разных проблемных ситуациях нравственного выбора, а «смысловые установки, т. е. эскиз будущих действий, становятся внутренним регулятором поведения личности. Вера, совесть, честь – все эти смысловые ценностные ориентации личности формируются в деятельности, в делах и поступках» [7, с. 368]. Осуществление педагогом ценностно-ориентационного подхода будет заключаться в создании и реализации соответствующих педагогических условий для формирования ценностных ориентаций старшеклассников на этапе профессионального самоопределения.

В настоящее время профессиональное самоопределение не сводится только к выбору профессии, а представляет собой «процесс непрерывного ценностного самосовершенствования» [2]. В связи с этим роль педагогической поддержки как «важнейшего механизма запуска самоопределения через помощь ребенку» [8] значительно возрастает, так как данный процесс «познание может осуществлять только в единстве с ценностно-ориентационной деятельностью» [4]. В связи с этим перед современной системой образования в настоящее время стоит задача максимальной акти-

визации использования механизмов и создания условий для формирования ценностных ориентаций старшеклассников на этапе профессионального самоопределения.

Список использованной литературы

1. Корнетов, Г. Б. Перспективы педагогики в контексте духовной ситуации постмодерна / Г. Б. Корнетов // *Magister*. – 1999. – № 5. – С. 10–17.
2. Эриксон, Э. Идентичность: Юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
3. Шадриков, В. Д. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников / В. Д. Шадриков. – М. : ВЕКС, 1998. – 165 с.
4. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение (Методы активизации) / Н. С. Пряжников. – Мозырь : Белый ветер, 2008. – 150 с.
5. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Знание, 2001. – 96 с.
6. Каган, М. С. Структурный анализ деятельности / М. С. Каган. – М. : ИНКО, 1991. – 312 с.
7. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М. : Воронеж, 1996. – 380 с.
8. Газман, О. С. Воспитание: цели, средства, перспективы. Новое педагогическое мышление / О. С. Газман. – М. : Педагогика, 1999. – 287 с.

Н. М. ШИШУЛИНА

Беларусь, Брест, Брестский областной ИРО

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ О СОБСТВЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Цифровизация – это глобальный процесс, обусловленный стремительным развитием информационных технологий, прежде всего Интернета, который все шире используется во всех сферах жизни, в том числе и в образовании. Новые образовательные условия предполагают и изменения требований к его субъектам, в том числе и к личности педагога.

Сегодня учитель современной школы выполняет различные функции: он не только является источником знаний и примером для учащихся, но и создает условия для успешного усвоения предмета, организует образовательную деятельность, создает условия для развития, воспитания детей и коммуникации с их родителями. Основываясь на многофункциона-

нальности педагогической деятельности, можно говорить о формировании нового информационного общества сегодняшней школы. В условиях современного образовательного процесса педагоги должны не просто владеть новыми методами работы, но и понимать, осознавать и четко определять свое место в новом образовательном пространстве.

Так, например, Ю. В. Горохова [1] обращает внимание на появление у учителей новых ролей:

- учитель-консультант помогает ребенку найти пути решения проблемы;

- учитель-модератор раскрывает потенциальные творческие возможности ученика и его способностей;

- учитель-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение ученика;

В учебном процессе учитель:

- чаще организует индивидуальные и групповые формы работы;

- систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений);

- использует разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся; стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи;

- планирует метапредметные и предметные задачи урока, а также учит детей вести диалог и задавать вопросы и мн. др.

Ю. А. Татаринцева [2] продолжает данный список, дополняя его профессиональными функциями современного педагога:

- учитель-ментор выступает в качестве наставника, передает жизненно важный опыт обучающимся;

- учитель-организатор организует и координирует работу обучающихся, дает необходимые инструкции;

- учитель-психолог учитывает в своей работе возрастные и индивидуальные психологические особенности ребенка.

Таким образом, педагог играет ведущую роль в формировании как личных, так и профессиональных качеств подрастающего поколения. И в современных условиях цифровизации образования эта роль начинает изменяться.

Предметом проведенного эмпирического исследования выступают представления педагогов об изменении собственных профессионально важных качеств в цифровой образовательной среде. В исследовании принимали участие 119 педагогов учреждений общего среднего образования городских ($n = 57$) и сельских ($n = 62$) школ Брестской области первой

и высшей категорий (учителя филологи, химики, математики и другие педагоги-предметники). Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

Основным методом изучения представлений педагогов выступило свободное описание. В частности, респондентам предлагалось ответить на вопрос «Как изменился учитель в условиях цифровизации?». Результаты обработки данных контент-анализа представлены в таблице.

Таблица – Частота представлений педагогов об изменениях учителя в условиях цифровизации

Категория контент-анализа	Сумма	%
1. Идет в ногу со временем	29,00	24,4
2. Коммуникабельность	29,00	24,4
3. Самообразование	29,00	24,4
4. Активный пользователь Интернета	21,0	17,6
5. Интеллигентный	14,00	11,8
6. Владение ИКТ	12,00	10,1
7. Владеет и применяет цифровые технологии на уроке	12,00	10,1
8. Знает и ориентируется в новом	11,00	9,2
9. Мобильность	10,00	8,4
10. Умеет организовать и заинтересовать учащихся	10,00	8,4
11. Профессионал	10,00	8,4

Анализ данных таблицы показывает положительную оценочную валентность представлений педагогов об изменениях учителя в условиях цифровизации. Присутствуют также указания на важность усилий, обобщенно состоящих в выработке умений овладевать и применять цифровые технологии для дальнейшей коммуникации с учащимися как на уроке, так и вне образовательного пространства. Категории 2, 5, 9 и 10 свидетельствуют о необходимости наличия классических качеств педагога, которые, по мнению опрошенных, необходимо непрерывно совершенствовать и обновлять.

В целом проведенный анализ свидетельствует, что инкорпорированность педагога в процесс цифровизации уже состоялась. Однако в общем контексте развития системы образования различные аспекты личности учителя и его деятельности в новых социокультурных условиях нуждаются в более детальном теоретико-эмпирическом изучении.

Список использованной литературы

1. Горохова, Ю. В. Изменение роли учителя в современной школе / Ю. В. Горохова // Молодой ученый. – 2016. – № 14. – С. 528–529.

2. Татаринцева, Ю. А. Изменения профессиональных функций учителя в современной школе / Ю. А. Татаринцева // Проблемы соврем. образования. – 2020. – № 1. – С. 84–87.

Л. И. ШУЛЬДОВА

Беларусь, Шклов, ясли-сад № 7 г. Шклова

СОХРАНЕНИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В МАЛОКОМПЛЕКТНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Малокомплектные учреждения дошкольного образования продолжают существовать, а ведь именно особенности возраста детей определяют специфику педагогической деятельности в данных учреждениях. Педагоги учреждений дошкольного образования должны владеть различными педагогическими технологиями, современными методами воспитания и развития детей. Поэтому актуальной проблемой сегодняшнего дня остается организация работы с педагогами в малокомплектном учреждении дошкольного образования.

Специфические условия существования малокомплектного учреждения дошкольного образования обуславливают особые требования к его педагогическому коллективу, который должен представлять собой единую педагогическую команду, способную обеспечить образовательный процесс на высоком методическом уровне, организовать планирование и реализацию образовательного процесса. Воспитатели дошкольного образования малокомплектного учреждения образования в силу ограниченного штатного состава вынуждены совмещать функции педагога, педагога-психолога, управленца, а иногда и бухгалтера.

Профессию педагога относят к профессии повышенного риска: она связана с большими нервно-психическими нагрузками и требует от педагога резервов самообладания и саморегуляции [1, с. 15]. Возникает необходимость повышения уровня психолого-педагогических знаний педагогов учреждений дошкольного образования.

В нашем учреждении образования разработана модель сохранения и развития психологического здоровья среди педагогов. На семинаре-

лекции «Здоровье как высшая ценность» педагоги ознакомились с информацией о том, почему здоровье педагога – это высшая ценность. В ходе проведения мастер-класса «Психологическое здоровье педагога как залог профессиональной успешности» педагоги получили представления о здоровье, стрессе, приобрели практические навыки саморегулирования и самоконтроля. Во время воркшопа «Секреты успеха и стрессоустойчивости» с педагогами проведены упражнения «Придумай жизненный девиз», «Найди свою отдушину», «Отдых без сна», «У меня проблема».

При подборе упражнений учитывались:

- уровень мотивационной готовности педагогов малокомплектного учреждения дошкольного образования;
- личностные особенности педагогов;
- уровень педагогической и общей культуры;
- возраст, стаж педагогической работы.

Педагоги получили не просто советы, а алгоритм изменения своего восприятия на любую психотравмирующую ситуацию.

Организованный тренинг «Психологическое здоровье» состоял из цикла практических занятий «Осознание себя», «Счастье есть, оно рядом», «Манипулирование в педагогическом процессе», «Педагог – толерантность, любовь, авторитет» [2, с. 19].

На занятиях рассматривались методы принятия решений применительно к педагогической деятельности, разбирались трудные ситуации, определялись критерии эффективности решений, формулировались рекомендации. Занятия с психологом в виде тренингов позволяют повысить рефлексивно-мыслительную культуру педагогов.

Для улучшения физического и эмоционального состояния педагогов, повышения работоспособности и укрепления позитивного отношения к профессии организован семинар-практикум «Современный педагог – позитивный человек». Использовались упражнения-визуализация «Волшебная чашка», игры «Волшебная шкатулка», «Аплодисменты по кругу».

Цикл упражнений «Психогигиена» позволил уточнить понятия «психогигиена педагога», «позитивный потенциал личности», «положительное восприятие действительности», «структура благополучия педагога», «психическая устойчивость», «гармония процессов личности».

С целью повышения самооценки, самопознания, развития творческих способностей в рамках недели психологии педагогам предлагались творческие задания «Нарисуй портрет коллеги», «Эмблема толерантности», «Рассказ из слов, не связанных между собой по смыслу».

Знакомство с методами, позволяющими убрать неприятные эмоции максимально быстро и с минимальными усилиями, прошло в ходе профилактического занятия с элементами тренинга «Живи позитивом».

Индивидуальное консультирование педагогов по проблеме сохранения и укрепления психологического здоровья проводится по желанию и запросу педагогов.

Важна роль руководителя в проводимой работе по данному направлению. Заведующий активно участвует в проведении всех мероприятий: лекций, тренингов, семинаров, индивидуальных консультаций и бесед.

Таким образом, проведенные с целью повышения уровня психологических и практических знаний и умений педагогов мероприятия способствовали уменьшению тревожного состояния педагогов, повышению их психического тонуса и работоспособности, развитию творческого потенциала и уверенности в себе, повышению стрессоустойчивости, а также снятию нервного напряжения и сплочению педагогического коллектива.

Список использованной литературы

1. Семенова, Е. М. Психологическое здоровье ребенка и педагога : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Е. М. Семенова, Е. П. Чеснокова ; под ред. проф. Е. А. Панько. – Мозырь : Белый ветер, 2010. – 174 с.

2. Москвина, М. В. Теория и практика психологического здоровья для педагогов всех типов образовательных учреждений : учеб. пособие / М. В. Москвина // Междунар. журн. эксперим. образования. – 2013. – № 9. – С. 17–20.

Ю. Ю. ЯСЕНЧУК, И. В. ВОЛЖЕНЦЕВА

Украина, Переяслав, ПХГПУ имени Григория Сковороды

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воздействие искусством (арт-терапия) в настоящее время становится все более актуальным благодаря возможностям его благотворного влияния на психику человека. Искусство есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, оно есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни [1].

В настоящее время становится все более актуальной как на западе, так и у нас в стране *терапия искусством*, которую можно использовать в качестве психотерапевтической работы.

Впервые термин «терапия искусством» применил Андриан Хилл в 1938 г. Он использовал терапию искусством при лечении больных туберкулезом. Эффективность применения искусства в лечении основывается

на том, что этот метод позволяет экспериментировать с чувствами, исследовать и выражать их на символическом уровне [1].

Л. С. Выготский в своем труде «Психология искусства» отмечает, что искусство есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, что оно есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни. Л. С. Выготский подчеркивает то, что область бессознательного – это область искусства.

Терапия искусством очень разнообразна – от восприятия произведений до их непосредственного создания. Для психолога-консультанта важно знать, что происходит с человеком, когда он сам создает нечто и когда воспринимает готовые образцы. В практике психотерапии гораздо больше внимания уделяется первой стороне, т. е. когда клиент сам производит что-то, однако не следует забывать, что и восприятие чужих произведений может быть терапевтичным [1].

Использование арт-терапии в практике педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения обосновано присущими ему функциями: воспитательной, развивающей, коррекционной, психотерапевтической, диагностической [2]. Арт-терапия имеет широкие возможности в развивающей и коррекционной работе с детьми-дошкольниками. Позволяет развивать коммуникативные навыки ребенка, способность к сотрудничеству со сверстниками. Наряду с этим арт-терапия – прекрасный способ выразить свои эмоции и чувства [2].

С детьми младшего дошкольного возраста можно использовать рисование пальчиками, оттиск печатками из картофеля, рисование ладошками. Детей среднего дошкольного возраста можно знакомить с более сложными техниками: тычок жесткой полусухой кистью; печать поролоном; печать пробками; восковые мелки + акварель; свеча + акварель; отпечатки листьев; рисунки из ладошки; рисование ватными палочками; волшебные веревочки. В старшем дошкольном возрасте дети могут освоить еще более трудные методы и техники: рисование песком; рисование мыльными пузырями; рисование мятой бумагой; кляксография с трубочкой; монотипия пейзажная; печать по трафарету; монотипия предметная; кляксография обычная; пластилинография [3].

Арт-терапия основана на спонтанном самовыражении и в известной мере игнорирует эстетические критерии в оценке результатов и профессионализма автора: более важен сам процесс творчества, а не результат.

Творчество тесно связано с жизнью ребенка, наполненной богатой игрой фантазии и символической деятельностью. Дети еще не умеют ясно выражать свои мысли, зато умеют рисовать, лепить, фантазировать. Именно методы арт-терапии позволяют ребенку выразить свое состояние через

рисунок, танец, сказку, игру. Чувства и эмоции нередко находят выражение с помощью используемых детьми символов. Происходит смешение внутренней и внешней реальности. В своем творчестве дети, не задумываясь, рисуют, изображают, воспроизводят то, что чувствуют. Именно арт-терапия позволяет добиться положительного развивающего эффекта в работе с детьми [2].

Современная арт-терапия включает множество направлений. Наиболее применимы следующие арт-терапевтические методы.

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. В своей работе мы используем сказки и притчи, что способствует разрешению внутренних конфликтов и снятию эмоционального напряжения, изменению жизненной позиции и поведения.

Пескотерапия. Ребенок часто словами не может выразить свои переживания, и тут ему на помощь приходят игры с песком. Создавая картину собственного мира из песка, ребенок освобождается от напряжения, а самое главное, он приобретает бесценный опыт самовыражения своих чувств, эмоций, переживаний [3].

Танцетерапия – очень увлекательный и приятный способ психокоррекции. Танец – это язык общения тела и души. Танцетерапия дает возможность выразить глубинные подсознательные чувства, скрытые в подсознании эмоции. Вытащив их на поверхность, можно избавиться от многих комплексов. Танец снимает мышечные блоки, зажимы, поможет справиться со стрессом, поднять настроение. Танец – это не трата энергии, это ее накопление.

Куклотерапия. Для современного ребенка кукла прежде всего милая игрушка, которую можно превратить в символического партнера для игры. Изготовление куклы для детей всегда занимающий процесс. Самодельная кукла помогает раскрыть внутреннюю ценность ребенка. Проигрывание сказки с куклами учит ребенка находить адекватное выражение различным эмоциям, чувствам.

Изотерапия – один из популярных и доступных методов познания себя. На бумаге можно выразить свои страхи, мысли, надежды, глубоко затаившиеся внутри. Это направление способствует освобождению от отрицательных эмоций, снимает нервное напряжение, дает возможность успокоиться и почувствовать удовлетворение от деятельности. При работе с ребенком изотерапия дает много информации о ребенке и его внутреннем мире: о чем он думает, что чувствует, чего боится, кого и что любит. Дети в буквальном смысле «говорят» с окружающими через свои рисунки [3].

Показания для проведения детской арт-терапии:

- упрямство;
- агрессия;
- страхи; тики, заикание, навязчивости и др.;
- частая смена настроения;
- задержка речевого и психического развития;
- кризисные ситуации;
- трудности в общении со сверстниками и (или) взрослыми;
- возбудимость или апатичность;
- подготовка к детскому саду / школе и период адаптации;
- потеря родительского контроля над ребенком, непослушание;
- застенчивости и неуверенность в себе;
- агрессивность;
- гиперактивность.

Таким образом, арт-терапия – превосходный метод работы с детьми с различными способностями, поскольку он позволяет каждому ребенку действовать на собственном уровне и быть принятым. Представленный метод необходимо использовать для развития навыков общения. Он является идеальным инструментом для повышения самооценки и укрепления уверенности в себе, оказывает влияние на становление ребенка как личности, способствует сохранению и укреплению психического здоровья детей, развивает творческое начало и может помочь ребенку выразить свои эмоции и чувства. Также методы арт-терапии повышают адаптационные способности ребенка к повседневной жизни, снижают утомление, негативные эмоциональные состояния, трудности в общении, застенчивость и неуверенность в себе.

Список использованной литературы

1. Волженцева, И. В. Психология музыкального воздействия : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений специальности «Психология» / И. В. Волженцева. – Макеевка : МЭГИ ; Донецк : Норд-Пресс, 2011. – 348 с.
2. Использование методов арт-терапии в работе с детьми старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2019/01/09/ispolzovanie-metodov-art-terapii-v-rabote-s-detmi>.
3. Использование методов арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста [Электронный ресурс] – Режим доступа: ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2019/03/17/iz-opyta-raboty-ispolzovanie-metodov-art-terapii-v-rabote-s.

С. Л. ЯЩУК

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК СПЕЦИФИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Термин «прокрастинация» впервые упоминается в 1977 г. в двух научных статьях, а анализ данного феномена был осуществлен в 1992 г. Н. Милграмом в работе «Прокрастинация: болезнь современности», в результате которого был сделан вывод о том, что данная проблема была известна с древнейших времен и остается актуальной по сей день.

В отечественной науке феномен прокрастинации стал предметом психологического изучения лишь в конце 1990-х гг. в исследованиях Н. Шуковой, Е. Михайловой, Я. Варваричевой и др. В то же время изучение литературы позволяет сделать вывод, что отечественных исследований такого рода сегодня недостаточно.

Обратившись к определению понятия «прокрастинация», можно выделить следующие аспекты, на которые обращали внимание исследователи: «...склонность к постоянному откладыванию на потом неприятных мыслей и дел» (Оксфордский словарь), «...откладывание со дня на день, промедление (Я. И. Варваричева), «...тенденция в поведении человека... откладывать выполнение дел “на потом”» (Д. Перри), «...человек медлит даже тогда, когда полностью уверен в необходимости действий. И у него нет никаких сомнений в том, что это нужно, полезно и задуманное должно быть сделано еще вчера» (Е. П. Ильин).

Обобщая представленные подходы, можно сделать вывод о том, что прокрастинация представляет собой специфическое поведение, заключающееся в стремлении постоянно откладывать выполнение значимых дел на более поздний срок без достаточных причин, приводящее к жизненным проблемам и болезненным психологическим эффектам. Человека, склонного к такому типу поведения, называют прокрастинатор.

По данным различных исследований, на сегодняшний день с трудностями выполнения необходимых дел в срок сталкиваются до 70 % людей, вследствие чего появляются другие жизненные проблемы и трудности. Широкая распространенность данной проблемы делает очевидной необходимость ее научного осмысления, выявления причин и разработки способов коррекции. Это и обуславливает актуальность изучения прокрастинации как психологического феномена.

Цель исследования – обнаружение взаимосвязи между уровнями прокрастинации, субъективного благополучия, волевой саморегуляции личности и ее возрастом.

Исследование проводилось в марте 2021 г. Выборка состояла из 50 человек в возрасте от 21 до 60 лет (31 женщина и 19 мужчин).

В соответствии с поставленными задачами исследования были подобраны три методики: «Шкала общей прокрастинации» (General Pro-

crastination Scale), «Шкала субъективного благополучия» (адаптированная М. В. Соколовой), тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции».

Одной из задач нашего эмпирического исследования являлось выявление взаимосвязи уровня прокрастинации с возрастом. Так, сравнивая полученные результаты двух исследуемых возрастных групп (молодость и взрослость), мы выявили существование тенденции снижения уровня прокрастинации с возрастом.

Рассмотрим полученные данные более подробно. 14 человек из 19, имеющих высокий уровень прокрастинации, принадлежат к молодой возрастной группе. Во взрослой, в свою очередь, почти в два раза больше обладателей среднего уровня прокрастинации (15 человек из 23). Из всего небольшого количества исследуемых с низким уровнем прокрастинации (8 человек) пять относятся ко второй возрастной группе.

Для оценки статистически значимых различий по трем уровням прокрастинации двух исследуемых возрастных групп нами был использован критерий Стьюдента. В результате использования данного критерия мы определили, что статистически значимыми являются различия только в высоком уровне прокрастинации двух исследуемых групп ($t = 4,9$), различия в среднем и низком уровнях не являются значимыми.

Анализ результатов данных позволяет сделать следующие выводы:

- 84 % исследуемых имеют средний (46 %) или высокий (38 %) уровень прокрастинации, что свидетельствует о распространенности данного феномена;

- склонность к прокрастинации с возрастом, как правило, снижается (в период молодости преобладает высокий уровень, а в период взрослости – средний);

- наименьшую склонность к откладыванию дел имеет небольшой процент людей, что не является статистически значимым.

Распределение баллов по методике «Шкала субъективного контроля»: у 64 % всех исследуемых (32 человека) преобладает средний уровень субъективного благополучия, при этом среди двух групп баллы распределились равномерно (по 16 человек). Низкие баллы набрали представители первой возрастной группы – три человека, что в среднем составляет только 6 % от общего числа исследуемых. Еще 30 % набрали высокие баллы, свидетельствующие об умеренном эмоциональном комфорте.

Обращает на себя внимание тот факт, что у исследуемых с высоким уровнем прокрастинации преобладает средний уровень субъективного благополучия (15 человек) и только у трех – низкий. Ни один человек с высоким уровнем прокрастинации не имеет высокого уровня эмоционального

(субъективного) благополучия. У лиц с низким уровнем прокрастинации (8 человек) абсолютно у всех высокий уровень субъективного благополучия.

Обобщая полученные результаты, можно сделать следующий вывод:

– чем выше уровень субъективного благополучия, тем ниже склонность личности к прокрастинации;

– чем ниже уровень субъективного благополучия, тем выше уровень прокрастинации;

– средний уровень субъективного благополучия свидетельствует о существенной склонности к прокрастинации.

По результатам диагностики уровня саморегуляции следует отметить, что низкий и высокий уровни волевой саморегуляции встречаются практически в равном количестве с небольшим преобладанием низкого (23 человека – низкий, 20 – высокий, остальные 7 исследуемых – средний).

Исходя из полученных данных, можем отметить преобладание низкой волевой саморегуляции при высоком уровне прокрастинации (15 человек). При среднем уровне прокрастинации (представлен наиболее часто) возможен любой уровень волевой саморегуляции. При низком уровне прокрастинации преобладает высокий уровень волевой саморегуляции: 7 человек показали высокие результаты по тесту волевой саморегуляции, только один человек набрал среднее количество баллов, ни одному из исследуемых не свойственен низкий уровень.

Обобщая полученные результаты, можно сделать следующий вывод:

– низкий уровень волевой саморегуляции предопределяет наличие склонности к прокрастинации и исключает возможность ее отсутствия;

– при высоком уровне волевой саморегуляции уровень прокрастинации может варьироваться от низкого к высокому, но чаще находится в пределах среднего уровня и ниже.

С. Л. ЯЩУК, К. Е. АСЕЕВА

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Эмоциональный интеллект рассматривается как способность человека распознавать свои эмоции и эмоции окружающих его людей, а также способность управлять ими.

Д. В. Люсин связывает эмоциональный интеллект с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, т. е. с интересом к внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), склонностью

к психологическому анализу поведения. Он выделил в структуре эмоционального интеллекта две составляющие, а именно внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект.

Межличностный эмоциональный интеллект предполагает способность осознавать, распознавать и контролировать эмоции других людей. Внутриличностный эмоциональный интеллект, напротив, направлен на выявление и управление собственными эмоциями, умение вызвать у себя то или иное эмоциональное состояние.

Человек, способный к пониманию эмоций, может их распознать у себя или у другого человека; идентифицировать эмоцию, найти для нее словесное выражение; понять факторы, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет. Человек, способный к управлению эмоциями, может контролировать их интенсивность, внешнее выражение и даже произвольно вызвать ту или иную эмоцию. И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями может быть направлена как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей [1, с. 151–155].

Способность к распознаванию собственных эмоций и эмоций других людей, возможность осознавать и контролировать эмоции и способность понимать эмоциональное состояние других людей помогают вести наиболее продуктивное взаимодействие. Следовательно, от эмоционального интеллекта во многом зависят взаимоотношения человека с окружающими. Тем самым он влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшую социализацию его личности.

По мысли Д. Гоулмана, такие люди социально активны, а их деятельность продуктивна, они успешны, их жизнь полна событийности, над ними не довлеют тревожные размышления; контактируя с окружающими, они придерживаются этических принципов [2, с. 79].

По убеждению И. Н. Андреевой, наличие эмоционального интеллекта позволяет личности быть более адаптивной к изменениям в социуме за счет умения контролировать внутренние импульсы [3, с. 42]. Из этого следует вывод о том, что умение управлять эмоциями является необходимым условием для успешной интеграции в социум.

Эмоции являются регулятором и стимулятором поведения и деятельности человека, выполняют как диагностическую, так и прогностическую функции. Эмоции активизируют труд человека, помогают общению с другими людьми и установлению благоприятных отношений, но в то же время ведут к конфликтным ситуациям.

Деструктивное взаимодействие зачастую не способствует социализации в плане освоения людьми навыков эффективного общения, культурных форм завоевания авторитета и формирования конструктивного взаимодействия с людьми, необходимого для жизни. Те способы реагирования

на конфликты, которые обычно практикуются людьми, нередко оставляют подлинные конфликты неразрешенными, что приводит к выяснениям отношений, неадекватному поведению между конфликтующими сторонами.

В контексте изучения конфликтов анализ подходов к изучению эмоционального интеллекта показал, что одним из ключевых условий успешного управления конфликтом является овладение навыками эмпатийного, толерантного поведения. Особый смысл приобретает согласованность внешнего поведения и внутренних установок на эффективное, безбарьерное общение, конгруэнтность также является своеобразным показателем развития эмоционального интеллекта.

С. М. Емельянов, Н. А. Каримова и другие авторы в своих работах отмечали, что важными факторами разрешения конфликтов являются такие умения, как осознание эмоций, контроль эмоций и управление ими, урегулирование негативных эмоций. Именно эмоциональный интеллект помогает обеспечить объективный анализ эмоциональной составляющей конфликта, уйти от субъективного одностороннего восприятия происходящего и понять смысл конфликтного взаимодействия для себя и для партнера. Таким образом, благодаря эмоциональному интеллекту работа с конфликтом преобразуется в работу с проблемой, приобретая конструктивную направленность, которая наиболее ярко выражается в модели сотрудничества.

Следовательно, чем более развит у человека эмоциональный интеллект, тем проще и продуктивнее он будет разрешать конфликтные ситуации, так как он будет лучше чувствовать свои эмоции, а также эмоции другого, что позволит принять во внимание интересы двух конфликтующих сторон и, как следствие, конструктивно решить конфликтную ситуацию.

Список использованной литературы

1. Ермолаева, А. Ю. Исследование эмоционального интеллекта предпринимателей малого бизнеса в сфере торговли [Электронный ресурс] / А. Ю. Ермолаева // Концепт : электрон. науч.-метод. журн. – 2016. – Т. 2. – С. 151–155. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/46037.htm>.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА ; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.
3. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии : монография / И. Н. Андреева. – Новополюк : ПГУ, 2011. – 388 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Агеева Е. Н. Семья и психологическое здоровье	3
Александрович Т. В. Педагогическая поддержка творческого развития дошкольника в условиях инклюзивного образования	5
Баранов Д. С. Готовность студентов-психологов к оказанию психологической помощи.....	8
Басалай А. А., Северин А. В. К вопросу о цифровой социализации личности	11
Боброва А. Ю. Активные методы обучения как средство интенсификации процесса профессионального самоопределения	16
Боброва Е. С., Пономарева Л. Г. Взаимосвязь семейных отношений и поведения у детей младшего школьного возраста	19
Былинская Н. В., Корчакова Н. В. Психологический анализ представлений молодых девушек о влиянии незапланированной беременности на развитие отношений с партнером.....	23
Васильева Т. В. Обеспечение психологической безопасности студентов высшей школы в процессе эмансипации от родителей	27
Волженцева И. В. Комплексное воздействие психотерапевтических методов на человека в контексте его психологического здоровья	30
Воровко О. В. Реализация творческих потенциалов у работников нетворческих профессий	34
Воронов В. Ю. Теоретические основы изучения смысло-жизненных ориентаций осужденных.....	36
Галиновская А. А. Характеристика образа «я» у женщин в период беременности и родов	38
Гальянова К. А. Взаимосвязь самооценки и уровня тревожности у младших школьников	41
Головня С. В. Проблема дифференциации копинг-стратегий в современной психологии	43
Гончарук Н. Н. Формирование навыков межличностной коммуникации у детей и подростков средствами игровой психотерапии	46
Гоцуляк Н. Е., Славина Н. С., Апонюк М. П. Проблема психологического здоровья студентов	50
Грицевич Т. Д., Деменчук О. Ю. Нормативная адаптация первоклассников как фактор психологического здоровья.....	52
Гудыма А. В., Гудыма У. В. Особенности внимания студентов в условиях дистанционного обучения	55
Гузюк Е. А. Психологическая безопасность студентов в процессе организации собственной учебной деятельности	58
Даниленко А. В. Поэтические жанры и формы в психологической практике.....	61

Данчук Ю. П., Логвина О. А. Особенности применения метафорических карт в работе психолога	65
Домбровский В. И., Милашук Н. С. Влияние средств массовой информации на формирование у студентов мотивации к занятиям физическими упражнениями.....	67
Дробышевская Е. В. Специфика взаимодействия семьи и профессии как факторов психологического здоровья личности.....	70
Журович З. В. Ценностные ориентации мужчин и женщин в семьях с разным стажем супружества	73
Замула Е. Н. Особенности работы с медлительными детьми.....	76
Занько О. Л. Психологические условия в учреждении дошкольного образования для разностороннего развития детей дошкольного возраста	79
Зоричева С. А. Влияние волевой саморегуляции на развитие произносительной стороны речи у старших дошкольников	82
Зубарева Н. С. Особенности уровня морального сознания студентов	85
Казаручик Г. Н. Влияние адаптации к учреждению дошкольного образования на состояние здоровья детей третьего года жизни.....	90
Калачева И. В. Семейная тревога женщин, состоящих в незарегистрированных отношениях.....	93
Каминский С. С., Каминская О. В. Эффективное взаимодействие во благо.....	96
Киричик Е. С. Осознанность как значимая характеристика материнства.....	99
Клак О. В., Волженцева И. В. Специфика развития мышления в онтогенезе.....	102
Коверец Е. С. Особенности саморегуляции учебной деятельности студентов – будущих учителей начальных классов	106
Коденская Т. А. Семейная атмосфера как фактор формирования психического здоровья подростка.....	109
Комарова Т. К. Безопасность образовательной среды как фактор сохранности психического здоровья студентов.....	112
Корзюк О. В. Здоровьесберегающий фактор на уроках химии	115
Костюченко Е. В. Ранние дезадаптивные схемы у лиц с аутоагрессивным поведением	121
Крупельницкая Л. Ф. Смысловые аспекты мифопоэтической самопрезентации.....	121
Курица Д. И., Симко Р. Т. Профессиональный стресс как фактор влияния на психическое здоровье	124
Лагонда Г. В. Оптимизация использования предписания «Как ухудшить...» в психотерапевтической практике	126

Леванюк А. Я. Этнопсихалінгвістычныя асаблівасці камунікатыўных паводзінаў усходніх славян	129
Лыбко И. В. Особенности мотивации психологов разных специализаций	133
Малейчук Г. И. Психосоматика: режим выживания	136
Малиновский Е. Л. Онтологическая структура здоровой личности	137
Марченко Е. Е., Марчук Е. В. Особенности временной ориентации подростков	141
Медведская Е. И. Специфика опосредованного запоминания понятий разного уровня сложности активными веб-пользователями	144
Мельничук И. А. Развитие позитивного мышления младших школьников: психолого-педагогический аспект	147
Миренкова Н. В. Психологическое здоровье дошкольников в семье	150
Морозевич О. В., Ромашкевич И. М. Профилактика профессионального стресса работников дошкольного образования педагогических учреждений	153
Москалюк В. Ю., Шатило Т. П. Личностные особенности студентов с разным уровнем социально-психологической компетентности	156
Ничишина Т. В. Интенсивное родительство как феномен современного общества	159
Окулич Н. А., Чучелите М. О. Теоретическое обоснование взаимосвязи лояльности к организации и психологического здоровья сотрудников	162
Онуфриева Л. А., Верега О. Б. Личностный ресурс в профессиональной деятельности будущих специалистов социологических профессий	165
Онуфриева Л. А., Чайковская О. Н. Обзор классических научных подходов к проблеме психологического здоровья	169
Осипов Е. Д. Самоорганизация семейной среды как условие обеспечения позитивного образа жизни ребенка	171
Осипова М. П. Просвещение и обучение родителей – основа позитивных взаимоотношений с детьми	174
Rawełek K. Pandemia i izolacja. Skutki krótko- i długofalowe dla najmłodszego pokolenia alf.....	178
Певнева А. Н. Ресурсы психологического здоровья матери в ситуации воспитания ребенка с церебральным параличом	184
Поуль В. С. Партнерское взаимодействие – путь к психологической безопасности личности в образовательной среде	187
Северин А. В. Цифровизация личности: когнитивный аспект.....	190
Северин А. В., Морозов В. Е. Проявления киберсубъектности в интернет-пространстве	192
Селех Н. И. Особенности восприятия образа тела в юношеском возрасте	194

Семак В. И. Концепции и теории, применяемые в интернет-исследованиях и связанные с влиянием онлайн-ресурсов на сознание личности.....	197
Семяникова А. О. Особенности образа «я» девушек в студенческой среде.....	201
Сида Е. Н. Психологические особенности обучения младших школьников художественному восприятию текста.....	202
Симко А. В., Рудзевич И. Л. Исторические предпосылки игровой деятельности в развитии психических процессов	206
Синюк Д. Э. Особенности агрессивного поведения современных подростков	209
Славина Н. С., Гоцуляк Н. Е. Психологическая характеристика индивида, страдающего депрессией.....	212
Смык А. А. Профессиональная самореализация как условие поддержания психологического здоровья личности	216
Соколова Т. В. Особенности социально-педагогического и психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития, в условиях Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации	219
Таруц Ж. В. Агрессивность юношей с интолерантной социальной установкой.....	222
Хилько О. И. Особенности современной социокультурной ситуации, значимые для развития детей дошкольного возраста	225
Чайчиц Н. Н. Особенности эмоционального интеллекта у студентов ...	227
Чумакова О. В. Сохранение психического здоровья в кризисных ситуациях	231
Шабуня Н. И. Повышение психолого-педагогической культуры законных представителей воспитанников в учреждении дошкольного образования.....	233
Шевчук Е. П. Ценностно-смысловые аспекты развития в юношеском возрасте	235
Шишулина Н. М. Представления педагогов о собственных изменениях в условиях цифровизации образования	238
Шульдова Л. И. Сохранение и укрепление профессионального здоровья педагогических работников в малокомплектном учреждении дошкольного образования	241
Ясенчук Ю. Ю., Волженцева И. В. Использование методов арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста.....	243
Ящук С. Л. Прокрастинация как специфическое поведение личности ...	247
Ящук С. Л., Асеева К. Е. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и стратегий поведения в конфликтной ситуации.....	249

Научное издание

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ
В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Материалы конференции

Подписано в печать 26.07.2022. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. 14,88. Уч.-изд. л. 15,20.

Тираж 50 экз. Заказ № 231.

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.