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

ПСИХОЛОГИЯ: ШАГ В НАУКУ

Электронный сборник материалов
XII Республиканской с международным участием
научно-практической конференции студентов и магистрантов

Брест, 16 октября 2025 года

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2025

ISBN 978-985-22-0948-9

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2025

Об издании – 1, 2

1 – сведения об издании

УДК 364.4-053.2+371
ББК 74.71+74.6+88.8

Под общей редакцией
кандидата психологических наук, доцента **А. В. Северина**

Рецензент
профессор кафедры социальной педагогики и психологии
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»
доктор психологических наук, профессор **И. Е. Валитова**

Психология: шаг в науку : электрон. сб. материалов XII Респ. с междунар. участием науч.-практ. конф. студентов и магистрантов, Брест, 16 окт. 2025 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. А. В. Северина. – Брест : БрГУ, 2025. – URL: https://rep.brsu.by/handle/123456789/.

ISBN 978-985-22-0948-9.

Материалы сборника, отражающие результаты теоретических и эмпирических исследований студентов и магистрантов, посвящены актуальным проблемам психологической науки и практики (проблемы внутрисемейных отношений в семьях разного типа и их коррекция, особенности копинг-поведения людей разного возраста, развитие самосознания в подростковом и юношеском возрастах, мотивация спортивной деятельности, готовность к школьному обучению и др.).

Материалы могут быть использованы в образовательном процессе и научно-исследовательской работе студентами, магистрантами и преподавателями учреждений высшего образования; представляют интерес для психологов-практиков.

Разработано в формате pdf.

УДК 364.4-053.2+371
ББК 74.71+74.6+88.8

Текстовое научное электронное издание

Системные требования: тип браузера и версия любые; скорость подключения к информационно-телекоммуникационным сетям любая; дополнительные надстройки к браузеру не требуются.

© УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2025

В НАЧАЛО

2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 10, Microsoft Office Word 2013;
- ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, корректор Е. Г. Марченкова, технический редактор Е. Г. Марченкова, компьютерный набор и верстка А. В. Северин;
- дата размещения на сайте: 25.12.2025;
- объем издания: 2,43 МБ;
- производитель: учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 224016, г. Брест, ул. Мицкевича, 28. Тел.: 8(0162) 21-70-55. E-mail: rio@brsu.by.

В НАЧАЛО

СОДЕРЖАНИЕ

Агеева Е. Н. Психологическая и коррекционная работа с детьми дошкольного возраста: путь к гармоничному развитию 12
Антончик О. И. Взаимосвязь психологического благополучия и тревожности: теоретический аспект изучения 15
Астрейко С. К. Смысложизненные ориентации молодежи как объект изучения 16
Бабий Д. В. Особенности пищевого поведения у людей с разными стратегиями регуляции эмоций 19
Багдасарян Э. Подходы к пониманию творчества в психологии 20
Баран Н. С. Травма привязанности в детском возрасте: психологические аспекты и последствия 22
Барейша К. В. Различия эмоционального интеллекта у мальчиков и девочек подросткового возраста 24
Барсукова С. Г. Проблема изучения пространственных представлений у младших школьников 26
Берчук О. С. Психоэмоциональное состояние женщин с разными музыкальными предпочтениями 28
Бобрик М. Д. Особенности эмоциональной саморегуляции в раннем юношеском возрасте 30
Бобровная Ю. Р. Культура и религия Древней Испании как психологический базис формирования будущей нации 32
Борисюк М. С. Особенности самоотношения у мужчин и женщин в период взрослости 35
Буянова А. Н. Эмоциональные коммуникации в родительской семье женщин с позицией чайлдфри 37
Василюк И. В. Особенности смысложизненных ориентаций у молодых людей с приобретенными нарушениями опорно-двигательного аппарата 41
Виринская Д. Д. Особенности эмоциональной саморегуляции как проблема 42
Вишневецкий А. С. Изучение психологии зороастризма в структуре подготовки студента-психолога 44
Власюк П. И. Проблема гендерной идентичности современной молодежи 46
Волосюк Е. В. Особенности переживания одиночества в юношеском возрасте 48
Воронцова Ю. В. Влияние детско-родительских отношений на формирование экстремистских качеств у подростков 50

Гаврилович Е. А. Личность и собственность: психологический аспект 52
Гаврилович Е. А. Особенности адаптации и стрессоустойчивости студентов первого курса 54
Гайко Н. В. К проблеме взаимосвязи жизнестойкости и психологического благополучия в подростковом возрасте 56
Гальянова К. А., Северин А. В. Подростковый возраст как группа риска совершения правонарушений 58
Глуховская Е. В. Зависимое поведение как форма аддикции 60
Голик Д. А. Понимание социального интеллекта в современной психологии 61
Горбачук А. В. Роль общения в развитии пространственных представлений у старших дошкольников 63
Гресик А. В. Специфика проявления когнитивных искажений у лиц юношеского возраста 65
Громова П. А. Теоретические аспекты изучения склонности к интернет-зависимости молодых людей с разными личностными особенностями 68
Грудовик В. В. Прокрастинация как барьер на пути к самоактуализации у студентов 70
Гулис Д. В. Взаимосвязь агрессивного поведения и тревожности в подростковом возрасте 72
Демидович А. А. Значение детско-родительских отношений в формировании расстройств пищевого поведения 74
Держак Е. В. Психологические и педагогические основы воспитания толерантности у младших школьников 76
Дехтерук И. Д. Формирование лидерских качеств у школьников 78
Дехтерук И. Д. Развитие лидерских качеств в подростковом возрасте 81
Ding Wen. The problem of youth computer addiction in China 82
Дин Вэнь. Псхологическая поддержка детей с проблемами развития в КНР 84
Довидчевский В. Н. Особенности самооценки у молодых людей с разными стилями юмора 86
Донскова Е. В. Проблема когнитивных ошбок в спортивной деятельности 88
Донскова Е. В. Взаимосвязь когнитивных ошибок и эмоционального состояния спортсменов 89
Дыдышко К. А. Роль семьи в становлении личности 92
Евдокимова А. Д. Особенности переживания страха и стыда у юношей возраста ранней зрелости с разным уровнем эмоционального интеллекта 93

Елисейкина Е. В. Травма привязанности: как ранний опыт формирует нашу способность любить и доверять 96
Еркович А. А. Взаимосвязь проблем самосознания и дезадаптивных схем у студентов 98
Ерошенко П. В. Академическая прокрастинация у студентов 100
Жавжарова Е. Г. Психологические особенности переживания кризиса утраты 102
Жигулина А. А. Нарушения лексико-грамматического аппарата у детей младшего школьного возраста и коррекция методами арт-терапии 104
Задаля О. Г. Особенности мотивации подростков, занимающихся командными видами спорта 106
Занько О. Л. Сотрудничество детского сада с родителями: укрепление семейных отношений 108
Зенютич В. А. Роль матерей в развитии эмоционального интеллекта их детей 110
Иванюк П. В. Представления студентов об использовании искусственного интеллекта в образовательном процессе ..... .112
Иванюк П. В. Механизмы психологической защиты у юношей с разными копинг-стратегиями 115
Ижаева А. Б. Психологический анализ экзистенциального кризиса на основе фильма «Побег из Шоушенка» 117
Исламова К. А. Психологические детерминанты самоповреждающего поведения 119
Казакова К. А. Психосоциальные особенности Древней Японии 121
Кальман Д. С. Творческие задания как средство развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста 123
Канивец А. В. Влияние смены имиджа на эмоциональное состояние женщин 125
Карпюк А. М. Динамика психического развития ребенка в дошкольном возрасте 127
Кирпич А. А. К вопросу о становлении личности ребенка в процессе занятий водным поло 129
Клиндухова Ю. А. Особенности развития логической сферы детей старшего дошкольного возраста 132
Ковалевич А. В. Взаимосвязь конфликтного поведения и эмпатии в студенческих группах: теоретический аспект изучения 134
Ковальчук А. А. Мотивация профессиональной деятельности военнослужащих с разным уровнем притязаний 136
Ковальчук К. В., Матяж А. Р. Проблема оптимального и эффективного поведения в конфликте в социальной группе

«Студенческая молодежь»..... 139
Козулько С. В. Предпосылки нарушений пищевого поведения
у студентов..... 141
Коляда П. В. Роль семейных ценностей и традиций в воспитании
учащихся 143
Кононович Д. С. Влияние типа акцентуации характера
на стратегию поведения студентов в конфликтной ситуации..... 145
Короза А. С. Проблема развития эмоционального интеллекта
у современных студентов 147
Король М. В. Психологическая и педагогическая значимость
физического воспитания и спорта 148
Коршункова Н. В. Психологические факторы библиотечной работы,
возникающие на стыке информационных потребностей
пользователей и человеческого поведения..... 150
Косович А. П. Особенности межличностных отношений
старших подростков..... 154
Костенко А. А. Психологический контекст художественного
фильма «Сын другой женщины»..... 156
Коцуба А. В. Потребительское поведение юношей: эмпирическая
проверка существующих моделей..... 158
Крагель Д. А. Оценка уровня освоения представлений о величине
детьми старшего дошкольного возраста..... 160
Красникова А. А. Травма привязанности: путь от детских ран
к зрелым отношениям: механизмы, последствия и пути преодоления 162
Кропивко И. А. Психологические особенности самураев
как социального сословия Древней Японии..... 165
Кудловская М. Е. Проблема бытового насилия..... 167
Курилюк В. С. Взаимосвязь психологического благополучия
и стрессоустойчивости у студентов 169
Куропатва Д. В. Психологическое благополучие личности
студентов-психологов с разным типом локуса контроля 171
Кухарчик И. А. Психологические аспекты пропагандистской
деятельности 173
Лавренов А. Д. Проявления тревожности у студентов
с разным уровнем самооценки..... 175
Лапырёва А. С. Взаимосвязь копинг-стратегий и уровня
стрессоустойчивости студентов 178
Левандовская М. Е. Проблема изучения перфекционизма
и тревожности у студентов..... 180
Левчук П. Б. Проявление буллинга у детей подросткового возраста…. 181
Линник Е. А. Особенности проявления агрессивного поведения

у девушек-подростков.....184
Ломтадзе И. А. Посттравматическое стрессовое расстройство в серии книг С. Коллинз «Голодные игры»..... 188
Магдисюк М. В. Особенности учебной активности в подростковом возрасте 190
Мадоян М. Г. Психологический анализ механизмов психологической защиты на основе фильма «Матрица»..... 192
Матвеева Д. А. Рождение ребенка и освоение супругами родительских ролей как семейный кризис 194
Мацукевич А. С. Выявление уровня развития воображения с использованием геометрического материала у детей старшего дошкольного возраста..... 196
Меняйло А. С. Особенности сепарации от родителей у студентов первого курса 198
Меняйло А. С. Взаимосвязь между сепарацией от родителей и сепарационной тревогой у студентов 200
Миколайчук Е. Н. Особенности волевых качеств личности у студентов..... 202
Михальчук А. А. Воспитание здорового образа жизни в сельской школе: на примере ГУО «Средняя школа аг. Знаменка» Брестского района 205
Молодкина-Макаревич И. Н. Взаимосвязь стрессоустойчивости и суицидальной ориентированности у студентов: теоретический аспект изучения 207
Момот А. В. Возрастной кризис как сложный период жизнедеятельности человека 208
Наумчик А. В. Социальные представления об отношениях между мужчиной и женщиной у студентов 210
Нахват А. В. Особенности личностного адаптационного потенциала у сотрудников с разным стажем деятельности..... 212
Нимащук С. А. Применение студентами арт-терапии как копинг-стратегии в регуляции эмоционального состояния в условиях СВО 214
Овадович А. С. Влияние развития технологий на психику человека..... 216
Овсеюк В. В. Двигатель учебной деятельности подростков-хорошистов и отличников 218
Овчарова В. И. Развитие мотивации к учебе у детей дошкольного и школьного возраста..... 220
Осипян Л. Э. Психологический анализ стресса на основе фильма «На самом дне океана» 224
Осоприлко Д. А. Типы привязанности у юношей и девушек 226

Панасова Е. А., Дворецкая К. С. К вопросу о когнитивном и эмоциональном развитии детей в дошкольном возрасте 228
Панасюк В. В. Взаимосвязь самооценки и пищевого поведения у людей разного возраста 230
Панько Д. М. Выявление степени освоения количественных представлений детьми среднего дошкольного возраста 232
Паршутович Д. В. Представление о свободе у девушек и юношей 234
Переходько А. С. Исследование типа направленности личности обучающихся в раннем юношеском возрасте 236
Петручик М. В. Особенности стиля профессиональной деятельности педагогов разных ступеней образования 238
Пилипук Я. С. Психологические аспекты межличностных отношений . 240
Плаксина В. В. Тревожность в подростковом возрасте как психологический феномен 242
Пошелюк П. Ю. Проблема внимания у современных подростков 244
Пуговкина И. В. Проблема стресса в студенческой среде 245
Рапейко К. В. Музыка в жизни современных подростков 247
Рапина А. В. Проблема аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте 249
Рапина А. В. Взаимосвязь аутоагрессии и отношений с родителями у подростков 251
Рапинчук И. Ю. Проблема эмоционального выгорания педагогов 253
Рожко А. А. Взаимосвязь эмоциональной близости с отцом и избегающего типа привязанности у взрослой личности 255
Романюк Е. А. Эмоции и стрессоустойчивость спортсменов 257
Савчук П. Д. Доверие к себе и людям как профессиональное качество психолога 258
Сакович Д. А. Психологические и педагогические основы развития познавательного интереса у детей младшего дошкольного возраста 260
Саковская Е. А. Профиль мотивации подростков в индивидуальной и командной спортивной деятельности 262
Самосюк Л. В. Особенности переживания одиночества в подростковом возрасте 265
Свитюк В. М. Проявления пищевого поведения у девушек юношеского возраста с разным типом привязанности 267
Сергеюк Е. В. Особенности родительских установок к детям с интеллектуальной недостаточностью 270
Сымоник Н. В. Синдром самозванца как психологический феномен 272
Сычева С. В. К проблеме феномена зависти в зарубежной психологии 274
Сычева С. В. Роль инклюзивного образования в современном обществе 276

Tong Wang. Correlations between the phenomena of mental health and stress 279
Трибуль Е. П. Взаимосвязь враждебности и мотивация к успеху у студентов 280
Трощило Д. И. Психологические особенности переживания стресса у учащихся колледжа 282
У Пэйюй. Помощь клиенту в рамках когнитивно-поведенческой терапии 284
Царикевич В. Ю. Взаимосвязь копинг-стратегий и чувства одиночества в юношеском возрасте 286
Царикевич В. Ю. Проявления одиночества в юношеском возрасте 288
Цырельчук Е. Н. Обыденные представления мужчин о вакцинации 290
Чайчиц Н. Н. Детско-материнское взаимодействие как условие психического развития ребенка раннего возраста 293
Чахкиева Д. З. Психология фанатизма и радикализации в социальных группах 295
Чирикова А. А. Роль эмпатии в профессиональной деятельности психолога 297
Шакунова С. А. Социальный интеллект как компонент психологического функционирования личности 299
Шакунова С. А. Взаимосвязь выраженности репрезентативных систем с уровнем эмоционального интеллекта у студентов 301
Шакунова Ст. А. Характеристика способов совладания со стрессом в юношеском возрасте 306
Шакунова Ст. А. Эмоциональный интеллект женщин в период средней взрослости 308
Шефер М. В. Роль культурного и исторического наследия в личностном развитии современной молодежи 310
Шимук Т. В. Самоорганизация личности: эволюция понятия и современные подходы к проблеме самоорганизации 313
Шисловский А. С. Влияние сепарации от родителей на формирование личностной зрелости в юношеском возрасте 315
Шишко А. А. Проявления агрессивности у подростков с разной буллинг-структурой 317
Шкарда М. А. Внешний облик педагога как элемент образовательной среды: восприятие и представление учащихся подросткового возраста 319
Шкулдыцкая Е. Д. Когнитивные искажения в юношеском возрасте: субъективная и объективная оценка выраженности 321
Шульган В. Э. Повышение стрессоустойчивости студентов посредством обучения приемам саморегуляции 323

Шурдумова Б. А. Психологический анализ фильма «Комната» 325
Юрчак А. Н. Сравнительный анализ религиозности у людей с разным уровнем личностной зрелости 327
Яковинич А. С. К вопросу социальной адаптации студентов в условиях их длительного проживания вне семьи: на примере исторического факультета БрГУ им. А. С. Пушкина 329
Яцкив Е. В. Переживание экзистенциального кризиса социальной группой «Студенческая молодежь» в новых психосоциальных условиях 331

Е. Н. АГЕЕВА
Республика Беларусь, Могилев, Детский сад № 37 г. Могилева

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПУТЬ К ГАРМОНИЧНОМУ РАЗВИТИЮ

Дошкольный возраст – это период интенсивного психического, эмоционального и социального развития ребенка. Именно в это время закладываются основы личности, формируются навыки общения, саморегуляции и познания мира. Однако не все дети проходят этот этап одинаково: некоторые сталкиваются с трудностями, требующими профессиональной поддержки. В этом контексте особую роль играет психологическая и коррекционная работа в учреждении дошкольного образования.

Цель психологической и коррекционной работы – создание условий для полноценного развития ребенка, преодоление трудностей и формирование позитивного образа «Я». Основные задачи: диагностика психоэмоционального состояния и особенностей развития, профилактика и коррекция поведенческих и эмоциональных нарушений, развитие коммуникативных и когнитивных способностей, поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), содействие адаптации к условиям детского сада, диагностика и наблюдение.

Работа начинается с комплексной диагностики, включающей: наблюдение за поведением ребенка в группе, психологическое тестирование (в игровой форме), беседы с воспитателями дошкольного образования и родителями, анализ рисунков, игр, речевых высказываний.

Это позволяет выявить особенности темперамента, уровень тревожности, коммуникативные навыки, наличие страхов, агрессии или замкнутости.

Формы коррекционной работы.

1. Индивидуальные коррекционные занятия.

Это наиболее точечная форма помощи, направленная на решение конкретных трудностей ребенка. Занятия проводятся один на один с педагогом-психологом, учителем-дефектологом. В процессе работы специалист подбирает упражнения, игры и задания, соответствующие возрасту и особенностям ребенка. Например, с тревожным ребенком могут использоваться дыхательные практики, упражнения на расслабление, а с ребенком с речевыми нарушениями – артикуляционная гимнастика и логопедические игры. Индивидуальный подход позволяет учитывать темп развития, эмоциональное состояние и уровень мотивации ребенка.

2. Групповые коррекционные занятия.

Такие занятия проводятся с небольшой группой детей, имеющих схожие трудности – например, проблемы в общении, повышенная тревожность или агрессивное поведение. В группе дети учатся взаимодействовать, выражать эмоции, слушать друг друга и решать конфликты. Занятия проходят в игровой форме: используются ролевые игры, упражнения на доверие, совместные творческие задания. Это помогает детям почувствовать себя частью коллектива, развить навыки сотрудничества и снизить уровень социальной тревожности.

3. Сказкотерапия.

Сказка – это мощный инструмент, позволяющий ребенку безопасно проживать сложные эмоции и ситуации. В сказкотерапии используются специально подобранные истории, в которых герои сталкиваются с трудностями, похожими на те, что переживает ребенок. Через идентификацию с персонажем ребенок учится находить выход, принимать решения, справляться с переживаниями. После чтения сказки проводится обсуждение, рисование героев, инсценировка. Это помогает ребенку осознать свои чувства и получить эмоциональную поддержку.

4. Арт-терапия.

Арт-терапия – это творческая форма коррекционной работы, в которой ребенок выражает свои эмоции и внутренние переживания через рисунок, лепку, аппликацию. В процессе творчества ребенок не только раскрывает себя, но и получает возможность переработать тревожные состояния. Например, рисование «своего страха» и его «преодоления» помогает справиться с фобиями. Арт-терапия особенно эффективна для детей, которым сложно говорить о своих чувствах словами.

5. Песочная терапия.

Песочная терапия проводится с использованием специальной песочницы и набора миниатюрных фигурок. Ребенок создает в песке мир, отражающий его внутреннее состояние. Это может быть город, лес, дом, в котором живут герои – животные, люди, фантастические существа. Педагог-психолог наблюдает за процессом, анализирует выбор фигур, их расположение, взаимодействие. Через игру в песке ребенок выражает свои страхи, желания, конфликты, а также учится их разрешать. Песочная терапия особенно полезна для детей с трудностями в коммуникации и эмоциональной регуляции.

6. Музыкально-ритмическая коррекция.

Музыка оказывает мощное воздействие на психику ребенка. В рамках этой формы работы используются ритмические упражнения, танцы, игры с музыкальными инструментами. Дети учатся чувствовать ритм, выражать эмоции через движение, развивают слуховое восприятие и координацию. Музыкальные этюды помогают снять напряжение, улучшить

настроение, активизировать внимание. Особенно полезна эта форма для гиперактивных детей и детей с нарушениями моторики.

7. Сенсорная интеграция.

Сенсорная интеграция направлена на развитие способности ребенка воспринимать и обрабатывать сенсорную информацию – звуки, прикосновения, движения, запахи. Занятия включают упражнения на равновесие, координацию, работу с различными текстурами и поверхностями. Например, дети проходят по «сенсорной дорожке», играют с крупами, водой, песком, используют массажные мячики. Это помогает улучшить концентрацию, снизить гиперактивность, развить мелкую моторику и телесную осознанность.

8. Логопедическая коррекция.

Логопедическая работа направлена на устранение речевых нарушений и развитие коммуникативных навыков. Занятия включают артикуляционную гимнастику, дыхательные упражнения, игры на развитие фонематического слуха, словарного запаса и грамматического строя речи. Учитель-дефектолог использует яркие пособия, картинки, предметы, чтобы сделать занятия интересными и мотивирующими. Регулярная работа помогает ребенку говорить четко, уверенно и свободно выражать свои мысли.

Эффективность коррекционной работы зависит от тесного сотрудничества с семьей и воспитателями дошкольного образования: проведение консультаций, семинаров, тренингов для родителей; совместное планирование коррекционных мероприятий.

При систематической психологической и коррекционной работе можно достичь: снижения уровня тревожности и агрессии, улучшения коммуникативных навыков. повышения самооценки и уверенности ребенка, успешной адаптации к коллективу, развития эмоционального интеллекта.

Коррекционная работа с детьми дошкольного возраста – это не просто набор методик и упражнений. Это тонкое искусство сопровождения маленького человека на пути к себе. Каждый ребенок как нераскрытая книга, и задача педагога-психолога – помочь ему написать первые главы с уверенностью, радостью и верой в собственные силы.

Важно помнить: за каждым «трудным» поведением стоит не каприз, а потребность, не упрямство, а страх, не молчание, а неумение выразить себя. И чем раньше мы начнем слышать ребенка, тем легче ему будет научиться говорить – не только словами, но и чувствами, поступками, отношениями.

К содержанию

О. И. АНТОНЧИК
Республика Беларусь, Барановичи, БарГУ
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ

Проблема психологического благополучия личности является одной из фундаментальных в психологии, поэтому интерес к ней сохраняется на протяжении всей истории психологической науки. Актуальность данной темы обусловлена влиянием уровня тревожности на различные сферы жизни человека, включая общее благополучие, отношения с окружающими, социальную адаптацию и личное развитие индивида. В современном мире растет интерес к теме психологического благополучия и тревожности личности, так как данные показатели тесно связаны с психическим здоровьем, самореализацией и качеством уровня жизни, что имеет огромное значение в современном обществе, полном вызовов и стрессов. Исследование психологического благополучия позволяет понять, как человечество поддерживает позитивные отношения и достигает жизненных целей, как справляется с трудностями, что необходимо для улучшения благосостояния всего современного общества.

Термин «психологическое благополучие» начал активно использоваться в психологии в середине XX в. Одним из первых исследователей, предложивших концепцию психологического благополучия, был американский психолог К. Роджерс. Его гуманистический подход подчеркивал важность самоактуализации, личностного роста и внутренней гармонии индивида [1]. В работах Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко понятие психологического благополучия определяется как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, целей жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [2]. Позиции ученых близки в понимании, что психологическое благополучие – это неотъемлемый компонент психического здоровья, который важен для общего благополучия личности. В то же время высокая тревожность может быть маркером проблем с психическим здоровьем и негативно влиять на жизнь человека.

Изучение тревожности помогает понять, как эти аспекты взаимосвязаны и как влияют на общее состояние. Согласно В. Франклу, все проявления тревожности имеют своей основой экзистенциальную тревогу.

Экзистенциальная тревога возникает при фрустрации воли к смыслу, при потере смысла жизни, либо при невозможности его определить. Рассматривая в своих научных трудах феноменологию состояний, он подчеркивает, что тревожность – это показатель внутреннего дискомфорта, психического дисбаланса, которые сопровождаются ощущениями различной интенсивности или длительности внутреннего напряжения [3]. Ученые солидарны во мнении, что тревога оказывает значительное воздействие на жизнь, влияя на межличностные отношения, эмоциональное состояние, принятие решений, восприятие действительности и общее благополучие. Под воздействием тревоги личность чаще склонна к негативной интерпретации событий, что ухудшает общую удовлетворенность жизнью.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что позитивные эмоции и психологическая устойчивость, являющиеся компонентами психологического благополучия, способствуют снижению уровня тревожности и повышению удовлетворенности жизнью.

Список использованной литературы

1. Роджерс, К. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение / К. Роджерс. – М. : Эксмо, 2002. – 512 с.

2. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–121.

2. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.

К содержанию

С. К. АСТРЕЙКО
Республика Беларусь, Барановичи, БарГУ
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ

Ценности меняются с течением времени. Значимость их постепенно изменяется с возрастом, они корректируются и переосмысливаются. Самые значительные изменения и трансформация системы ценностей приходится на периоды кризисов возрастного развития. Ценности обнаруживаются в целях, убеждениях, интересах и других проявлениях личности.

Современный мир представляет собой динамичную и быстро развивающуюся систему, которая требует от индивида постоянных усилий для достижения успеха. Происходит ряд процессов, которые влияют на

ценностные и смысложизненные ориентации молодежи, так как эта прослойка общества наиболее сензитивная к изменениям. Студенчество представляет собой период, направленный на формирование саморазвивающейся личности, способной активно участвовать в материальном и духовном процессах. Высшее образование играет ключевую роль в этой системе подготовки, обеспечивая развивающую среду для развития и расширения жизненных ориентаций.

Входящие в жизнь молодые люди, уже не связанные с прежними ценностями, не в полной мере воспринимают и ценности современного общества. Во многом смысложизненные ориентации могут определяться уровнем самооценки. В повседневной жизни человек сталкивается с множеством трудностей и перемен, сопровождаемых стрессом и тревогой. Для успешной самореализации и достижения поставленных целей необходимо обладать жизнестойкостью – способностью преодолевать жизненные трудности.

Развитие смысложизненных ориентаций студентов – важная задача в процессе обучения, которая напрямую влияет на их личностно-профессиональное развитие. Смысловые ориентации определяют ценностные ориентации личности и характеризуют ее жизненную позицию. Важным аспектом развития смысложизненных ориентаций является развитие активной жизненной позиции, готовности к личностному и профессиональному росту, а также стремление к самосовершенствованию [1]. В словаре русского языка С. И. Ожегова приведено определение ориентации как умения разобраться, осведомленность в чем-нибудь, «направленность деятельности в интересах кого-чего-нибудь» [2].

Категория смысла раскрывается как в трудах зарубежных, так и отечественных ученых. Среди зарубежных ученых можно назвать таких, как Рэтман, Мерло-Понти, Деррида, которые исследовали феномен смысла в контексте философии, семиотики и герменевтики. В русскоязычной научной традиции значительный вклад внесли Л. Выготский, М. Лосский, А. Цветков, В. Рождественский, которые изучали категорию смысла с позиции культурологии, логики, филологии и психологии. Таким образом, понимание сути и роли категории смысла является междисциплинарным и раскрывается в работах как западных, так и российских ученых.

Представление о смысле как о жизненной задаче разработано в теории личности в психотерапии В. Франкла. Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни он рассматривает как врожденную мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности. Это «наиболее человеческий феномен, так как животное никогда не бывает озабочено смыслом своего существования» [1].

Понимание смысложизненных ориентаций студентов позволяет определить мотивацию к учебе, уровень психологической устойчивости и личностного развития. Студенты с позитивными ориентациями руководствуются внутренними ценностями и смыслами, лучше справляются со стрессами, более мотивированы к познанию и самореализации. В то же время, дезориентированные или внутренне конфликтные студенты могут сталкиваться с трудностями в адаптации и самореализации. Смысложизненные ориентации студента являются важными условиями социальной адаптации и успешного обучения, определяют ценностные ориентиры и мотивацию личности. Их развитие является важной задачей высшего образования и требует от учебных заведений создания условий, способствующих формированию у студентов ориентиров на успех и развитие.

Список использованной литературы

1. Дворецкая, Т. А. Смысложизненные ориентации и мотивы учебной деятельности студентов вузов / Т. А. Дворецкая, Л. Р. Ахмадиева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 3 (802). – С. 166–177.

2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Изд-во «Азъ», 1992. – 501 с.

К содержанию

Д. В. БАБИЙ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – О. В. Чумакова

ОСОБЕННОСТИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ

Пищевое поведение человека представляет собой сложный психофизиологический процесс, формирующийся под влиянием биологических, социальных, культурных и психологических факторов. Одним из ключевых психологических компонентов, влияющих на пищевое поведение, являются эмоции и способы их регуляции. В условиях современного общества, характеризующегося высоким уровнем стресса и эмоциональной нестабильности, изучение взаимосвязи между стратегиями регуляции эмоций и особенностями пищевого поведения приобретает особую актуальность.

Стратегии регуляции эмоций – это когнитивные и поведенческие механизмы, с помощью которых человек управляет своим эмоциональным состоянием. Адаптивные стратегии включают в себя опору на информацию, исходящую от самих эмоций, переоценку ситуации, активное

решение задач и полную осознанность используемых стратегий. Малоадаптивными стратегиями выступают руминация (в форме мыслительной «жвачки» совершенных ошибок), избегание и полное подавление эмоций. Адаптивные механизмы способствуют устойчивости к стрессу и формированию здоровых пищевых привычек, в то время как малоадаптивные – ассоциируются с деструктивными формами поведения, включая эмоциональное переедание и другие нарушения пищевого поведения.

Пищевое поведение включает когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции, связанные с выбором, потреблением и оценкой пищи. В научной литературе выделяют несколько типов нарушенного пищевого поведения: эмоциогенное, экстернальное, ограничительное и патологические формы (нервная булимия, анорексия, компульсивное переедание). Эти формы часто сопровождаются эмоциональной дисрегуляцией, сниженной осознанностью и трудностями в распознавании собственных чувств.

Эмоции играют важную роль в формировании пищевых привычек. Положительные эмоции способствуют осознанному выбору пищи, тогда как негативные – могут провоцировать переедание, отказ от еды или выбор нездоровых продуктов. В условиях хронического стресса и тревожности пища нередко становится инструментом эмоциональной регуляции, выполняя функцию краткосрочного облегчения. Особую роль здесь играет алекситимия – неспособность распознавать и выражать эмоции. Алекситимичные люди чаще используют еду как замещающий механизм, что повышает риск развития нарушений пищевого поведения.

Дополнительным фактором, влияющим на пищевое поведение, является уровень эмоционального интеллекта. Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта способны более эффективно распознавать, интерпретировать и регулировать свои эмоции, что способствует формированию устойчивых и здоровых пищевых привычек. И наоборот, низкий уровень эмоционального интеллекта может приводить к эмоциональному перееданию и снижению контроля над пищевыми импульсами.

Согласно исследованию Е. В. Казанцевой (2023), у людей с выраженными малоадаптивными стратегиями регуляции эмоций наблюдается повышенная склонность к расстройствам пищевого поведения. Такие индивиды также чаще проявляют признаки алекситимии. В работе Н. А. Акилиной (2025), проведенной на выборке студентов, выявлено, что высокий вень эмоционального интеллекта коррелирует с более здоровыми пищевыми привычками. Молодые люди, способные осознавать и регулировать свои эмоции, реже прибегают к еде в ответ на стресс и негативные переживания.

Также важно учитывать влияние социальных факторов: поддержка со стороны семьи, наличие доверительных отношений и позитивная коммуникация способствуют формированию адаптивных стратегий регуляции

эмоций и, как следствие, более сбалансированному и здоровому пищевому поведению. В то же время дефицит эмоциональной поддержки может усиливать склонность к дезадаптивным формам поведения, включая переедание или отказ от пищи.

Таким образом, стратегии регуляции эмоций оказывают значительное влияние на пищевое поведение. Развитие адаптивных механизмов управления эмоциями может способствовать формированию здоровых пищевых привычек и снижению риска расстройств. Целесообразным и эффективным будет включение тренингов по эмоциональной регуляции в программы психопрофилактики и психотерапии пищевого поведения.

К содержанию

Э. БАГДАСАРЯН
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Васильева

ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ТВОРЧЕСТВА В ПСИХОЛОГИИ

Творчество – это деятельность, результатом которой становится создание новых материальных или духовных ценностей. Ключевым фактором отличия творчества от процесса массового изготовления является объективная новизна и уникальность. Успешная повторная реализация исходного произведения при тех же условиях создания подвластна исключительно автору, однако даже он нередко оказывается неспособен в точности произвести одно и то же творение дважды. Таким образом, уникальный процесс создания несводим к необходимому объему материала и длительности времени, трудовым и логическим операциям. Главную ценность творения являют собой особые, вложенные в него, стороны личности автора, его интуиция, видение, внутреннее состояние.

Выделение процесса творчества как уникального рода деятельности относится к началу формирования научной психологии. Фундаментальное объяснение данного феномена дают представители школы психоанализа, трактуя творческую деятельность через особую активность бессознательного. С точки зрения З. Фрейда, в процессе творческой деятельности, высвобождаясь из области бессознательного, специфическая психическая энергия создает что-то новое и оригинальное. Личные переживания автора творения, психике которого необходимо подчиняться социальным законам и в то же время стремиться к удовольствиям, сублимируются в создание художественных символов, в воображаемый мир, который позволяет

осуществить истинные желания бессознательного [1]. А. Адлер рассматривал феномен творчества как конечный результат компенсации комплекса неполноценности и недостатков личности. К. Г. Юнг разделял творчество на сознательное и бессознательное, выражающееся в архетипических образах.

Такие научные школы, как структурализм, бихевиоризм и функционализм не сумели сделать существенного вклада в понятие творчества, ограничив объяснение данного процесса механизмами интуиции [2].

Представители гуманистической психологии видят творчество как целостный стиль жизни человека, в котором человек занимает роль творца собственного бытия. Так, Э. Фромм рассматривает творчество как умение проявлять любознательность, познавать, находить решения в сложных ситуациях и глубоко понимать пережитый опыт. По версии К. Роджерса, ускоренный рост и развитие научных и технических изобретений предполагает активную адаптацию человека к современным условиям, что подразумевает творческий процесс, а само творчество является неотъемлемой частью самоактуализации личности [3].

А. Маслоу говорит о творчестве не только как о непосредственном результате деятельности представителей стереотипно творческих профессий: «Иными словами, я научился применять слово “творчество” не только к “продукции”, но и к людям, видам деятельности, процессам и установкам». А. Маслоу отмечает, что существенным аспектом творчества и самоактуализации является способность к открытости, искренности, «естественности» в поведении, умение выражать идеи без страха оказаться в смешном положении [4].

Современная когнитивная психология подходит к вопросу реализации творческой деятельности как к сочетанию установок мышления и мотивации. Согласно недавнему исследованию, установка на развитие способствует усилению творческого мышления. В то же время мотивация играет критическую роль, выступая связующим звеном между позитивным мышлением и реальной творческой продуктивностью [5].

Таким образом, на протяжении истории, ученые отмечают сложность и красоту законов творчества как неотъемлемой части человеческой психики, освещая различные стороны формирования этого процесса и дополняя его понимание новыми представлениями о нем. Современные исследования подтверждают многогранность и актуальность изучения феномена творческой деятельности в наши дни.

Список использованной литературы

1. Нестерова, О. Ю. Природа творчества в философии психоанализа / О. Ю. Нестерова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 5 (79). – С. 123–125.

2. Гусарова, Е. Н. Основные подходы к понятию творчества / Е. Н. Гусарова // Культурная жизнь юга России. – 2009. – № 1 (30). – С. 28–30.

3. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 434 с.

4. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу ; пер. с англ. О. О. Чистякова. – М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. – 300 с.

5. He, W-j. From growth and fixed creativity mindsets to creative thinking: an investigation of the mediating role of creativity motivation / W-j. He, T-w. Chiang // Frontiers in Psychology. – 2024. – Vol. 15. – P. 120–133.

К содержанию

Н. С. БАРАН
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО «МелГУ»
Научный руководитель – С. С. Пенадий

ТРАВМА ПРИВЯЗАННОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Травма привязанности представляет собой глубокое и устойчивое нарушение формирования безопасной и надежной эмоциональной связи между ребенком и его первичными опекунами. Данное нарушение возникает вследствие дефицита эмоциональной отзывчивости, проявляется в виде пренебрежительного отношения, непоследовательности или прямого насилия со стороны значимых взрослых, что оказывает значительное влияние на эмоциональное развитие индивида [1, с. 67].

Травма привязанности, согласно теории привязанности Д. Боулби, характеризуется хроническим нарушением базовых потребностей ребенка, таких как потребность в безопасности, предсказуемости и принятии. Данная концепция подчеркивает значимость первого опыта привязанности, акцентирует внимание на том, что первый опыт привязанности формирует устойчивую внутреннюю модель взаимоотношений. Такая модель оказывает продолжительное влияние на поведенческие паттерны, самовосприятие и межличностное взаимодействие индивида на протяжении всей его жизни. В случае нарушения этой модели у ребенка могут сформироваться искаженные представления о собственной идентичности и возникнуть значительные трудности в межличностных отношениях [5, с. 19–25].

Травма привязанности проявляется в различных формах в зависимости от возраста ребенка, продолжительности, интенсивности и специфики травматического опыта, а также индивидуальных характеристик его нервной системы. У младенцев это может выражаться в нарушениях сна, повышенной плаксивости, апатии или гиперактивности. У детей старшего возраста возникают проблемы с эмоциональной регуляцией, что проявля-

ется в агрессивности, подавленности, избегании социальных контактов или тревожности. Как отмечает Д. Сигел, «нарушенный опыт привязанности влияет на развитие эмоциональной регуляции и формирование социальных навыков, что может привести к искаженному восприятию себя и окружающих» [2, с. 447].

Комплексная травма, часто сопутствующая травматическому нарушению привязанности, проявляется в длительном или повторяющемся воздействии стрессовых факторов, обычно в рамках межличностных взаимодействий. Длительное воздействие насилия, эмоциональное игнорирование, недостаток внимания и другие формы психологического вреда могут существенно сказаться на психическом состоянии и общем благополучии человека, что может выражаться в различных формах: тревожных расстройствах, депрессии, посттравматическом стрессовом расстройстве (далее – ПТСР), пониженной самооценке и трудностях общения с другими людьми. В долгосрочной перспективе такие травмы могут негативно отразиться на физическом здоровье, способствуя развитию хронических заболеваний и ухудшая качество жизни [3, с. 232].

Б. Колк указывает, что комплексная травма нарушает нормальное функционирование мозга, включая гиппокамп и миндалевидное тело, влияет на память, эмоции и реакции на стресс, повышает чувствительность к стрессовым ситуациям, снижает возможности саморегуляции и способствует развитию ПТСР. Когнитивные дефициты, вызванные травмой, могут проявляться в виде проблем с концентрацией, вниманием, памятью и исполнительными функциями. Такие расстройства существенно затрудняют процесс обучения и повседневную активность, что негативно сказывается на качестве жизни человека. Соматические заболевания, связанные с комплексной травмой, включают хронические боли, сердечно-сосудистые проблемы, нарушения пищеварения и иммунной системы [4, с. 554].

Травма привязанности оказывает существенное влияние на формирование самосознания у детей. В результате у ребенка развивается негативный внутренний образ себя, который проявляется в ощущении неполноценности, «недостоинства» любви и внимания, а также отсутствии чувства собственной ценности и безопасности. Отрицательный образ себя становится основой для развития искаженных моделей поведения и проблемных межличностных отношений. Как отмечает Д. Боулби, «внутренняя рабочая модель привязанности не только формирует восприятие себя, но и определяет ожидания от окружающих, что влияет на стиль привязанности во взрослом возрасте» [5, с. 19–52].

Таким образом, можно сделать вывод, что травма привязанности у детей представляет собой сложное и многогранное нарушение, затрагивающее все аспекты психоэмоционального и когнитивного развития.

Это не только поведенческие или эмоциональные проблемы, но и глубокие психологические травмы, возникающие вследствие нарушенных отношений со значимыми фигурами в детстве.

Понимание природы травмы привязанности, ее механизмов и долгосрочных последствий является ключевым для разработки эффективных стратегий помощи, направленных на восстановление эмоционального благополучия ребенка и формирование устойчивых моделей привязанности в отношениях с родителями и другими взрослыми.

Список использованной литературы

1. Абкович, А. Я. Некоторые подходы к психологическому изучению внимания в России и за рубежом / А. Я. Абкович // Педагогика и психология образования. – 2015. – № 1. – С. 67.

2. Сигел, Д. Дж. Топография отношений : как отношения формируют наш мозг / Д. Сигел. – М. : Питер, 2012. – 447 с.

3. Шор, А. Здоровый ребенок : как развить крепкую привязанность и воспитать счастливого ребенка / А. Шор. – М. : Бомбора, 2021. – 323 с.

4. Колк, Бессел ван дер. Тело помнит все : какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть / Бессел ван дер Колк. – М. : Эксмо, 2014. – 102 с.

5. Bowlby, J. Fouty-four juvenile thieves: their characters and home-life / J. Bowlby // International Journal of Psycho-Analysis. – 1944. – Vol. 25. – P. 19–52.

К содержанию

К. В. БАРЕЙША
Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы
Научный руководитель – А. И. Янчий

РАЗЛИЧИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Проблема эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) является актуальной и значимой в современной психологии. Эмоциональный интеллект – это способность индивида понимать свои и чужие эмоции, а также интерпретировать их. На сегодняшний день данный феномен остается малоисследованным. Отечественными и зарубежными учеными до сих пор не разработан единый подход к пониманию эмоционального интеллекта.

Подростковый возраст – это сензитивный период, который является переходным этапом между детством и взрослостью. В данный период начинается постепенное формирование эмоционального интеллекта. Подростковый возраст характеризуется повышенной возбудимостью, эмоциональной неустойчивостью и гормональными изменениями. По этой причи-

не у подростков могут наблюдаться трудности с пониманием и интерпретацией собственных и чужих эмоций. Это связано с отсутствием у них достаточного жизненного опыта. Также у подростков еще не в полной мере развиты навыки межличностного взаимодействия.

В процессе формирования эмоционального интеллекта наблюдаются гендерные различия. Как известно, девочки взрослеют и развиваются значительно быстрее мальчиков. Именно поэтому подростки женского пола лучше понимают чужие эмоции. Уровень эмпатии у них гораздо выше, чем у подростков мужского пола. Также девочкам свойственно открыто выражать свои чувства и эмоции. Они часто делятся ими с представительницами своего пола. В то же время мальчики ведут себя более сдержанно и стараются не показывать свои чувства и эмоции, поскольку их открытое проявление они считают слабостью. Также для них менее характерно анализировать чужие эмоциональные проявления. Подростки мужского пола в межличностном общении больше опираются на логику, чем на чувства. Им гораздо сложнее понять чувства и эмоции другого человека.

Таким образом, проблема развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте становится важной темой для изучения, поэтому целью нашего исследования является определение уровня эмоционального интеллекта у разнополых подростков.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 11 имени генерала армии А. И. Антонова г. Гродно». Выборку исследования составили 65 учащихся в возрасте от 12 до 15 лет.

Для сбора эмпирических данных был использован опросник ЭмИн Д. В. Люсина [1, с. 276–278]. Данная методика направлена на измерение уровня эмоционального интеллекта. Опросник ЭмИн состоит из сорока шести утверждений, по отношению к которым испытуемый должен выразить степень своего согласия, используя четырехбалльную шкалу (совсем не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен) [1, с. 266–267]. Опросник включает в себя следующие шкалы: шкала МЭИ (межличностный ЭИ), шкала ВЭИ (внутриличностный ЭИ), шкала ПЭ (понимание эмоций), шкала УЭ (управление эмоциями), шкала ОЭИ (общий уровень ЭИ), субшкала МП (понимание чужих эмоций), субшкала МУ (управление чужими эмоциями), субшкала ВП (понимание своих эмоций), субшкала ВУ (управление своими эмоциями), субшкала ВЭ (контроль экспрессии) [1, с. 267].

В итоге обработки были получены результаты, определяющие уровень эмоционального интеллекта у разнополых подростков.

Анализ данных позволил составить иерархический ряд шкал эмоционального интеллекта, характерного для наших респондентов. Нами были получены следующие значения по подросткам мужского пола: ВЭ (12,83),

ВУ (15,19), МУ (19,16), ВП (20,42), МП (20,78), МЭИ (39,83), ПЭ (41,19), УЭ (47,08), ВЭИ (48,74), ОЭИ (88,28). В то же время по подросткам женского пола были получены следующие значения: ВЭ (12,28), ВУ (13,52), МУ (18,07), ВП (18,17), МП (20,38), МЭИ (38,45), ПЭ (38,55), УЭ (43,86), ВЭИ (43,87), ОЭИ (82,41). Следует отметить, что значения по всем шкалам уровня эмоционального интеллекта у мальчиков превышают значения шкал уровня эмоционального интеллекта у девочек. Также нами выявлено, что у наших респондентов мужского пола высокий уровень эмоционального интеллекта, в то время как у респондентов женского пола обнаружен средний уровень эмоционального интеллекта.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что данный феномен требует более углубленного исследования. Это позволит лучше понять эмоциональное состояние детей подросткового возраста, различия в понимании мальчиками и девочками своих переживаний и в последующем разработать программу, направленную на своевременное развитие эмоционального интеллекта у подростков.

Список использованной литературы

1. Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные / Д. В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Ин-т психологии РАН ; под общ. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., 2009. – С. 264–278.

К содержанию

С. Г. БАРСУКОВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одна из основных задач педагогической психологии состоит в изучении закономерностей интеллектуального развития обучающихся. Важной стороной этого развития являются пространственные представления. В процессе обучения нет ни одного вида деятельности детей, в котором пространственная ориентировка не являлась бы важным условием усвоения знаний, навыков и умений, развития мышления детей.

Пространство является базисной категорией в познании школьником окружающего мира. Формирование пространственных представлений в начальной школе – важный раздел умственного воспитания, поскольку каждое ощущение характеризуется определенным пространственным

компонентом. Пространственные представления являются фундаментом, над которым надстраиваются необходимые для успешного обучения в школе навыки [1].

По мнению ученых и практиков, развитие пространственных представлений в школе осуществляется недостаточно. Это проявляется в многочисленных трудностях, которые испытывают учащиеся при создании пространственных образов, а также при оперировании этими образами [2].

В формировании пространственных представлений у младших школьников велика роль учителей начальных классов. Использование разнообразных методов и упражнений по развитию пространственных представлений формирует гибкость мышления учащихся. Гибкость и подвижность мышления способствует успешному обучению младших школьников. Соответственно, у учащихся повышается мотивация.

Представление – это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта. В основе представлений лежит восприятие объектов, которое происходило в прошлом. Представления не возникают сами по себе, только в результате нашей практической деятельности. Процессы мышления, восприятия, письменной речи непосредственно связаны с представлениями. Формируются все представления благодаря памяти, хранящей поступающую информацию.

Л. М. Веккер считал представления вторичными образами, рассматривая их как промежуточное звено между восприятием и памятью. Представление – это чувственно-наглядный, обобщенный образ, в котором отражены внешние признаки, свойства, связи ранее воспринятого объекта или группы объектов. Представление возникает на основе ощущений и восприятия как результат осознания, запоминания и воспроизведения [3].

Укажем значимые характеристики представлений: наглядность (чувственно-наглядные образы действительности); фрагментарность (воспроизводятся отдельные части, на которых мы фиксировали внимание); неустойчивость и непостоянство (любой вызванный образ исчезнет из нашего поля сознания). Представления различаются по степени обобщенности. Они бывают единичными, общими и схематизированными. Единичные образуются на восприятии одного объекта, а общие представления характеризуются большой степенью обобщенности. Например, единичное представление о розе и общее – о кустарнике. Схематизированные представления отображают предметы или явления в виде графических изображений, пиктограмм и т. д.

Далее обозначим различные виды представлений. По ведущему анализатору выделяют *зрительные* (играют центральную роль на уроках изобразительного искусства, литературы, геометрии и т. д.), *слуховые,*

двигательные (связаны с актуальными ощущениями), *обонятельные, вкусовые, осязательные, температурные, органические*. По происхождению представления бывают следующих видов: *на основе восприятия*; *на основе мышления* (имеют высокую степень абстрактности); *на основе воображения* (составляют основу творчества). Следует также отметить, что представления различаются по степени проявления волевых усилий: произвольные и непроизвольные [3; 4].

В заключение акцентируем внимание на том, что развитие пространственных представлений у младших школьников позволяет им впоследствии успешно справляться с выполнением задач на уроках геометрии, физики, географии, черчения и, в целом, благоприятно влияет на их психосоциальное развитие.

Список использованной литературы

1. Буханцова, А. А. Особенности пространственных представлений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / А. А. Буханцова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве : материалы науч. тр. V юбилейного Междунар. интернет-симп., 15 окт. – 15 нояб. 2019 г. / под ред. Н. А. Палиевой, Н. М. Борозинец, Ю. В. Прилепко. – Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2019. – С. 51–53.

2. Гладкая, В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении : метод. пособие для учителей-дефектологов / В. В. Гладкая. – Мн. : Зорны верасень, 2008. – 112 с.

3. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.

4. Павлова, Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников : сб. игровых упражнений / Т. А. Павлова. – М. : Шк. пресса, 2004. – 64 с.

К содержанию

О. С. БЕРЧУК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – С. Л. Ящук

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЖЕНЩИН С РАЗНЫМИ МУЗЫКАЛЬНЫМИ ПРЕДПОЧТЕНИЯМИ

Психоэмоциональное состояние – это сложное психическое явление, которое включает в себя одну и более эмоций. Оно возникает на стадии оценки значимости актуальной потребности и заканчивается возникновением психофизиологического состояния, поддерживающего необходимость поиска возможностей эмоциональной разрядки.

Для женщин музыкальные предпочтения играют особую роль, помогая управлять эмоциями, снижать стресс и восстанавливать эмоциональное равновесие.

Целью исследования было выявление взаимосвязи психоэмоционального состояния с музыкальными предпочтениями женщин.

В исследовании приняли участие 100 женщин в возрасте от 18 до 50 лет, разделенных на три возрастные группы: 18–25, 26–35 и 36–50 лет. Участницы были отобраны случайным образом через онлайн-опросы (социальные сети, специализированные форумы). Они указали свои музыкальные предпочтения, а также ответили на вопросы, связанные с их эмоциональным состоянием и психологическим самочувствием. Для диагностики была использована методика «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса.

На начальном этапе были выяснены музыкальные предпочтения женщин. Они свелись к четырем основным жанрам: поп-музыка, джаз, классика и рэп.

Проанализировав данные, полученные по методике «Самооценка эмоциональных состояний», была выявлена следующая картина.

По шкале «Спокойствие – тревожность» у женщин, предпочитающих джаз (M = 8,3; уровень выше среднего) наблюдалась выдержанность, сдержанность, терпеливость. Средние значения наблюдались у представителей, предпочитающих жанры поп-музыка (M = 6,3; средний уровень) и классика (M = 6,9; средний уровень). У женщин, предпочитающих рэп (M = 4,5; уровень ниже среднего), наблюдался уровень ниже среднего, что характеризует их как нерешительных, боязливых, неуверенных в себе.

Можно предположить, что достаточно высокие значения эмоционального состояния у женщин, предпочитающих джаз, связаны с самим жанром. Джаз – это энергия, быстрый темп, неопределенность, непредсказуемость. Это импровизация. Не угадаешь, что будет дальше – это не музыка классиков (Моцарта или Гайдна), которую можно предсказать.

Если говорить про рэп, то некоторая тревожность, наблюдаемая у женщин, связана с переживанием тех смыслов, заложенных в тексты, связанных с социальными проблемами.

Предпочтение классики и поп-музыки не вызвало особых эмоций и тревожных переживаний. Не потому, что эти жанры не способны эмоционально воздействовать на человека, а скорее потому, что испытуемые несколько нейтрально относятся к классике и, с другой стороны, пресытились поп-музыкой.

По шкале «Энергичность – усталость» у женщин, предпочитающих джаз (M = 8,4; уровень выше среднего), наблюдалось преобладание энергичности. Респонденты оценили себя как деятельных, инициативных.

Женщины, предпочитающие рэп (M = 4,8; уровень ниже среднего), склонялись к пассивности, инертности, что, может быть, связано с переживанием сложных социальных проблем, с которыми им нередко приходится сталкиваться.

Восприятие классики (M = 6,4; средний уровень) и поп-музыки (M = 6,6; средний уровень) не вызывало ярко выраженных эмоций, связанных как с энергичностью, так и пассивностью.

По шкале «Приподнятость – подавленность» у женщин наблюдалась аналогичная картина. Наибольшее значение по шкале наблюдалось у представителей, предпочитающих джаз (M = 7,1; уровень выше среднего). Испытуемые оценивали себя как темпераментных, задорных.

Представители остальных жанров: поп-музыка (M = 6,75), классика (M = 6,6) и рэп (M = 5,3) – показали средний уровень, что говорит об относительном спокойствии, без явного преобладания одного из полюсов.

По шкале «Уверенность в себе – чувство беспомощности» у женщин, предпочитающих классику (M = 7,4) и джаз (M = 7,6) результаты были выше среднего, что говорит о преобладании уверенности в себе. У женщин, предпочитающих поп-музыку (M = 6,25) и рэп (M = 5,9) наблюдались средние значения, характеризующие отсутствие явного преобладания одного из полюсов.

В целом, исследование показало, что женщины, предпочитающие жанр поп-музыку (M = 25,92), классику (M = 27,3) и джаз (M = 31,4) высоко оценивают свое эмоциональное состояние. Женщины, предпочитающие рэп (M = 20,5) оценивают свое эмоциональное состояние как среднее, характеризующееся порой усталостью, негативным мышлением, склонностью к стрессу. Статистические сравнения показали преимущество любительниц джаза над женщинами, предпочитающими иные жанры ($p < 0,01$), а также преимущество любительниц классики и поп-музыки над женщинами, увлекающимися рэп-музыкой ($p < 0,01$).

К содержанию

М. Д. БОБРИК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Васильева

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Подростковый возраст – это важнейший этап в развитии человека, когда он переживает различные физические, эмоциональные и когнитив-

ные изменения. Одним из важнейших навыков, которые подростки должны развить на этом этапе, является саморегуляция.

Саморегуляция – это сложный психический процесс, который позволяет человеку осознанно управлять своим поведением, эмоциями и когнитивной деятельностью в зависимости от поставленных целей и условий окружающей среды. В психологической литературе этот термин часто описывается как способность личности контролировать свои внутренние состояния и действия для достижения определенных результатов. Развитие умения контролировать свои реакции очень важно для достижения целей, преодоления стрессов и поддержания здоровых взаимоотношений.

В подростковом возрасте у молодых людей возникают сложности с развитием саморегуляции. Их эмоциональные реакции зачастую бывают очень яркими, и им бывает трудно их контролировать. Кроме того, подростки нередко склонны к рискованным поступкам, таким как употребление наркотиков и алкоголя, импульсивность или агрессивность, что мешает им правильно регулировать свои эмоции и поведение. Также, поскольку умственные способности у них еще находятся в стадии становления, – решение проблем, планирование и выполнение задач могут вызывать трудности.

Эмоциональная сфера личности, по мнению Е. П. Ильина, является многогранным образованием, включающим в себя помимо самих эмоций разнообразные эмоциональные явления, такие как эмоциональный тон, эмоциональные состояния, эмоциональные свойства личности, эмоциональные устойчивые отношения (чувства) [1].

Выявление особенностей формирования и функционирования эмоциональной сферы у подростков выступает важной проблемой. Родителям необходимо способствовать развитию эмоциональной сферы своих детей, если они хотят добиться успешного школьного обучения, а также высоко развитой личности. В период становления личности ребенка понимание собственных ощущений и эмоций окружающих является принципиальным моментом. Всем известно, что эмоциональная сфера тесно связана с мотивационной, они одномоментно активно развиваются, формируя самосознание подростка.

Проблема особенностей саморегуляции в подростковом возрасте требует особого рассмотрения. Именно в этот период начинают складываться способности к осознанному контролю произвольной активности, которые во многом влияют на поведение и деятельность подростка. Особенности саморегуляции, развивающиеся в это время, отличаются достаточно противоречивым характером. В подростковом возрасте наблюдается рассогласованность развития умений осознанной саморегуляции. Осознанная саморегуляция проявляется через активность субъекта по

оранизации и управлению своей деятельностью, общением и поведением, которая часто остается скрытой от наблюдателя и не всегда специально и отчетливо осознается самим субъектом, но которая вместе с тем является выражением субъектности деятельности и поведения, их целенаправленности и произвольности [2].

Индивидуальные особенности саморегуляции проявляются в способностях человека планировать и организовывать свои действия для достижения цели, учитывать важные внешние и внутренние условия, анализировать полученные результаты и вносить коррективы в свою деятельность для достижения целей, которые он считает приемлемыми.

Несмотря на существующие трудности, способность к саморегуляции имеет существенное значение для благополучия и достижения успехов подростков. Те, кто умеет управлять своими эмоциями и поведением, обычно показывают лучшую успеваемость, обладают повышенной стойкостью к стрессам и менее подвержены депрессии и тревожности. Помимо этого, у них лучше развиты социальные навыки и меньше склонности к участию в рискованных поступках.

Список использованной литературы

1. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

2. Прохоров, А. О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А. О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 156–161.

К содержанию

Ю. Р. БОБРОВНАЯ
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО «МелГУ»
Научный руководитель – С. В. Мельникова

КУЛЬТУРА И РЕЛИГИЯ ДРЕВНЕЙ ИСПАНИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС ФОРМИРОВАНИЯ БУДУЩЕЙ НАЦИИ

Культура и религия являются базисом развития любого государства и социума. В рамках изучения учебной дисциплины «История психологии» нами была изучена и проанализирована научная литература по развитию культуры и религии Древней Испании как психологического базиса формирования будущей нации.

Анализ научной литературы показывает, что испанская культура, ментальность и психология формировались на протяжении веков, базируясь на традициях различных народов. Развитие психологии на территории

Древней Испании мы прежде всего рассматриваем в ракурсе верований и религиозных практик, которые были неотъемлемой частью жизни Пиренейского полуострова. Это был период не систематизированного научного знания, а дофилософской мысли, мифологии и эмпирической практики.

В доисторическую эпоху (палеолит, неолит) у жителей Пиренейского полуострова (иберов и кельтов) психология проявлялась в форме магических ритуалов, шаманизма и культов предков. А наскальные рисунки (например, в Альтамире) отражали психологическое восприятие мира, символику сна, смерти, плодородия. Представления о душе были связаны с верой в двойственность человека (тело и дух), что позже стало основой философских размышлений в этом регионе.

До римского завоевания Пиренейский полуостров был населен разнообразными народами, главными из которых были иберы и кельты (кельтиберы – результат их смешения), а также колонисты – финикийцы и греки. Основой «психологических» представлений иберов и кельтов был анимизм – вера в то, что душой (anima) обладают не только люди, но и животные, растения, реки, горы и небесные светила. Мир был наполнен духами, что формировало особое, одушевленное восприятие реальности. Это прямо указывает на попытку объяснить силы, управляющие миром и внутренним состоянием человека.

Несмотря на то, что мы не имеем письменных трактатов иберов, археологические находки (погребальные обряды, инвентарь в могилах) красноречиво свидетельствуют о вере в загробную жизнь души. Это подразумевало наличие некоего представления о душе как о субстанции, переживающей физическую смерть тела. Почитание духов предков было центральным элементом их духовной жизни. Это можно рассматривать как раннюю форму «психологии отношений», где связь с ушедшими поколениями продолжала влиять на эмоциональное состояние и поведение живых, обеспечивая чувство преемственности и поддержки [1].

До нашей эры не существовало психотерапии в современном понимании. Функцию психотерапевтов и утешителей выполняли шаманы и жрецы. Это были ключевые фигуры, ответственные за душевное здоровье общины. Они интерпретировали сны (первые анализы бессознательного), проводили ритуалы для изгнания «злых духов» (которые могли быть примитивным объяснением психических болезней), использовали заговоры и травы для лечения меланхолии, тревоги и апатии. Другой стороной психотерапевтического воздействия на людей было храмовое исцеление. Это ритуальный сон в священном месте (храме) с целью получения вещего сна или исцеления от недуга, в том числе и душевного. Этот метод рассматривается, как своеобразная методика внушения и работы с подсознанием [1].

В VIII–VI вв. до н. э. на побережье Испании появились финикийские и греческие колонии. Греческие колонисты принесли с собой зарождающиеся философские идеи, которые были сформированы такими философами, как Фалес, Гераклит, Пифагор, Сократ, Платон, Аристотель. Хотя прямых школ, подобных афинским, основано не было, через торговлю и контакты с местным населением могли распространяться элементы натурфилософии – идеи о природе человека, гармонии тела и души, значении воспитания, что значительно повлияло на развитие культуры и искусства.

Греческая мифология с ее богатым разнообразием богов, олицетворяющих различные психологические состояния (страх, любовь, гнев, мудрость), предлагала более структурированную систему для объяснения внутреннего мира человека, чем местный анимизм. Особенно важным было влияние учений Пифагора, Гиппократа и стоиков, которые распространяли взгляды на связь психического и физического здоровья. После завоевания Испании Римом, философские идеи греков получили более широкое распространение. Начали действовать школы риторики и философии, где обсуждались вопросы морали, воли, характера.

Влияние финикийцев и карфагенян было более практическим. Они принесли развитую систему религиозных верований, включавшую, в том числе, и элементы начальной психологии: например, идеи о жертвоприношениях для умилостивления богов и снятия коллективной тревоги или вины.

Таким образом, обзор данных научной литературы и исторических документов показывает, что культура, религия Древней Испании формировались на основе комплекса практик и верований, направленных на объяснение внутреннего мира человека, его связи с коллективом и природой, а также на исцеление душевных страданий через магико-религиозные ритуалы. Этот пласт культурного наследия стал важным фундаментом для последующего развития психологической мысли на Пиренейском полуострове и формирования будущего испанской нации.

Список использованной литературы

1. Коротких, Л. М. Древняя история Пиренейского полуострова: формирование иберийской культуры : автореф. дис. … д-ра ист. наук : 07.00.03 / Коротких Людмила Михайловна ; Моск. гос. откр. пед. ун-т им. А. М. Шолохова. – М., 2003. – 44 с.

К содержанию

М. С. БОРИСЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Н. В. Былинская

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

Самоотношение является важным аспектом психологического благополучия человека и отражает его восприятие себя, отношение к своим личностным качествам и жизненным достижениям. Целью настоящего исследования являлось изучение особенностей самоотношения мужчин (n = 32) и женщин (n = 32) в период взрослости посредством методики С. Р. Пантилеева.

Анализ результатов исследования показал, что по шкале «Закрытость» у 28,1 % мужчин зафиксирован высокий уровень. Это указывает на определенную степень эмоциональной дистанции и закрытости в общении. Только 3,1 % мужчин обладают высоким уровнем самоуверенности, что может говорить о недостаточной уверенности в своих силах и возможностях. Высокие показатели по шкалам «Саморуководство» (21,9 %) и «Отраженное самоотношение» (21,9 %) указывают на наличие способности к самоуправлению и осознанию своего места в социальной среде. По шкале «Самопривязанность» наблюдается высокий уровень у 81,3 % мужчин, что говорит о сильной привязанности к близким и значимым людям. Важно отметить низкие показатели по шкалам «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение». Это может свидетельствовать о высокой степени психологической устойчивости и способности к адаптации в сложных ситуациях. По шкале «Самоценность» высокий уровень обнаружен у 25 % мужчин, что свидетельствует о положительном восприятии себя, однако 71,9 % находятся на среднем уровне, что может указывать на необходимость работы над повышением самооценки. Высокий уровень самопринятия (34,4 %) также говорит о том, что мужчины способны принимать себя такими, какие они есть, хотя присутствие 6,3 % с низким уровнем может быть сигналом о наличии проблем с самопринятием у некоторых респондентов.

Анализ результатов исследования самоотношения у женщин показал, что по шкале «Закрытость» 28,1 % респонденток продемонстрировали высокий уровень. Это говорит об определенной эмоциональной дистанции и закрытости в общении. Шкала «Самоуверенность» показала, что только 3,1 % женщин обладают высоким уровнем самоуверенности. Это может свидетельствовать о недостаточной уверенности в своих силах

и возможностях. В то же время, показатели по шкалам «Саморуководство» (21,9 %) и «Отраженное самоотношение» (12,5 %) указывают на наличие способности к самоуправлению и осознанию своего места в социальной среде. По шкале «Самоценность» 25 % женщин продемонстрировали высокий уровень, что свидетельствует о положительном восприятии себя. При этом 75 % находятся на среднем уровне, что может указывать на необходимость работы над повышением самооценки. Высокий уровень самопринятия (28,1 %) также говорит о том, что женщины способны принимать себя такими, какие они есть, однако 9,4 % с низким уровнем может сигнализировать о наличии проблем с самопринятием у некоторых респонденток. На шкале «Самопривязанность» наблюдается низкий уровень (9,4 %) показателей, что может указывать на определенную дистанцию в межличностных отношениях. 15,6 % женщин имеют низкий уровень привязанности к близким.

Результаты исследования показали, что у мужчин, имеющих детей, наблюдаются более высокие показатели по шкалам «Саморуководство» (6,68) и «Отраженное самоотношение» (6,74). Это может указывать на большую уверенность в своих действиях и осознание своей роли как отца. В то же время мужчины без детей демонстрируют более низкие результаты по этим же шкалам (5,62 и 6,15 соответственно), что может свидетельствовать о меньшей ответственности и самоуправлении в их жизни. Показатели по шкале «Самоценность» также выше у мужчин с детьми (6,84) по сравнению с теми, у кого детей нет (7,23). Это может говорить о том, что отцовство способствует повышению самооценки и внутреннего удовлетворения. Однако по шкале «Закрытость» мужчины с детьми (6,16) имеют более высокий уровень закрытости по сравнению с теми, у кого детей нет (5,69), что может указывать на эмоциональные трудности в связи с семейными обязанностями.

У женщин ситуация выглядит несколько иначе. Женщины с детьми показывают более высокие результаты по шкале «Самопринятие» (7,26) по сравнению с теми, у кого детей нет (6,67), что может свидетельствовать о большем уровне самопринятия и удовлетворенности собой в контексте материнства. Показатели по шкале «Самоценность» также выше у женщин без детей (7,38) по сравнению с теми, у кого есть дети (6,58), что может говорить о том, что отсутствие родительских обязанностей позволяет женщинам сосредоточиться на собственном развитии и повышении самооценки.

В ходе статистической обработки полученных данных методом U–критерия Манна – Уитни было установлено, что уровень самоотношения по шкале «Самоценность» между мужчинами, имеющими детей, и женщинами, не имеющими детей, составляет UЭмп = 29 и находится

в зоне статистической значимости. Эти результаты подчеркивают важность родительского опыта в формировании самооценки, указывая на то, что наличие детей может оказывать значительное влияние на восприятие себя как личности. Уровень самоотношения по шкале «Самопривязанность» между женщинами, имеющими детей, и мужчинами, не имеющими детей, составляет Uэмп = 26 и находится в зоне статистической значимости. Данные результаты могут отражать различия в социальных и культурных ожиданиях относительно ролей мужчин и женщин. Для женщин материнство часто ассоциируется с эмоциональной насыщенностью и глубокими межличностными связями, что может способствовать более высокому уровню самопривязанности. Напротив, мужчины, не имеющие детей, могут испытывать меньше возможностей для формирования таких привязанностей, что может негативно сказываться на их эмоциональном состоянии и психологическом благополучии. Среди иных шкал значимых различий не было установлено.

К содержанию

А. Н. БУЯНОВА
Республика Беларусь, Могилев, МГУ имени А. А. Кулешова
Научный руководитель – И. В. Калачёва

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ ЖЕНЩИН С ПОЗИЦИЕЙ ЧАЙЛДФРИ

В последние годы в мире становится все более популярным движение чайлдфри (от англ. *childfree* ‘свободные от детей’), зародившееся в западном обществе как позиция добровольного отказа от детей ради личной свободы. Распространению этой позиции способствует популяризация в общественном сознании гедонистического образа жизни, трансформация представлений о значимости роли материнства и отцовства, возрастающая уверенность женщины в своем социальном и профессиональном статусе, в результате чего материнство больше не рассматривается ею как первостепенная социальная функция [1].

В научных работах представлены различные теоретико-методологические подходы к изучению бездетности как социально-психологического феномена. Осознанный отказ от родительства рассматривается как социальный продукт постмодернизма (М. А. Полутова, О. О. Жанбаз), психологическая мотивированность (М. В. Казачихина), отсутствие биологических инстинктов (С. Бастен), как результат изменения системы семейно-брачных отношений (Д. В. Белинская) и низкого уровня материального

благополучия семьи (В. Е. Петров и Д. В. Деулин), как модная тенденция (Э. И. Гараева) [2].

Отдельные исследователи причину осознанной позиции бездетности женщин видят в психологической травме, полученной в детстве. Для изучения особенностей эмоциональных коммуникаций в родительской семье нами было проведено исследование, в котором приняли участие 34 респондента разного пола с позицией чайлдфри. В качестве диагностического инструментария использовался опросник «Семейные эмоциональные коммуникации», включающий семь шкал [3]:

1) шкала «Родительская критика» – отражает уровень критики, осуждения и негативных оценок в отношении ребенка;

2) шкала «Индуцирование тревоги» – измеряет фиксацию родителей на возможных неудачах ребенка, переживание тревоги за него;

3) шкала «Элиминирование эмоций» – оценивает степень запрета на открытое проявление ребенком эмоциональной экспрессии;

4) шкала «Фиксация на негативных переживаниях» – показывает уровень толерантности родителей к неудачам ребенка;

5) шкала «Внешнее благополучие» – измеряет степень демонстрации картины «идеальной семьи» для окружающих;

6) шкала «Сверхвключенность» – отражает уровень эмоционального слияния и нарушения личных границ ребенка;

7) шкала «Семейный перфекционизм» – оценивает наличие завышенных стандартов и требований к ребенку в семье.

Статистический анализ результатов методики, проведенный с помощью критерия φ* – угловое преобразование Фишера, позволил установить, что доля женщин, у которых диагностирован высокий уровень показателей по шкалам «Индуцирование тревоги» ($p \leq 0,05$), «Фиксация на негативе» ($p \leq 0,05$), «Внешнее благополучие» ($p \leq 0,01$) и «Семейный перфекционизм» ($p \leq 0,05$), превышает долю мужчин.

У женщин с позицией чайлдфри в прародительской семье наблюдалось целенаправленное или неосознанное внушение тревоги, беспокойства, предчувствия негативных событий, формировалась привычка акцентировать внимание преимущественно на отрицательных аспектах жизни, стремление демонстрировать идеальную семейную картинку при реальных внутрисемейных проблемах, закладывались завышенные жизненные стандарты, требование безупречности от всех членов семьи.

В результате воспитания в условиях семейной тревоги и перфекционизма, женщины в большей степени, чем мужчины воспринимают родительство как источник дополнительного стресса и завышенных требований. Постоянное продуцирование тревоги и сосредоточенность на негативных аспектах внутри родительской семьи

сформировали у них устойчивое представление о материнстве как негативном процессе. Эмоциональное истощение, вызванное поддержанием иллюзии внешнего благополучия, и страх повторения деструктивного семейного сценария приводят женщин к осознанному отказу от рождения детей как способу психологической защиты.

Список использованной литературы

1. Полутова, М. А. Ценностные и мотивационные установки сообщества «Чайлдфри» с позиций постмодернизма / М. А. Полутова, О. О. Жанбаз // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 89–100.

2. Деулин, Д. В. Анализ правовых и социально-психологических аспектов феномена «чайлдфри» / Д. В. Деулин, В. Е. Петров, А. Б. Артюшенко // Прикладная психология и педагогика. – 2023. – Т. 8, № 3. – С. 31–44.

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

К содержанию

И. В. ВАСИЛЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Ю. Е. Иванюк

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ПРИОБРЕТЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Актуальность данной работы обусловлена увеличением числа молодых людей, столкнувшихся с приобретенными нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее – ПНОДА) в период активного «жизнестроительства» (18–35 лет). Данная ситуация провоцирует глубокий экзистенциальный кризис, связанный с утратой прежних целей и идентичности, что делает изучение смысложизненных ориентаций (далее – СЖО) крайне важным для разработки эффективных мер психологической помощи [1–3].

Соответственно, целью эмпирического исследования стало выявление особенностей СЖО у молодых людей с ПНОДА. В настоящем исследовании приняли участие 30 человек в возрасте от 23 до 34 лет с приобретенными нарушениями опорно-двигательного аппарата. Для диагностики использовались: тест-опросник «Смысложизненные ориентации» (адаптация Д. А. Леонтьева) и опросник «Система жизненных смыслов» (В. Ю. Котляков). Обработка полученных данных производилась с использованием χ^2-критерия Пирсона.

Результаты исследования по методике смысложизненных ориентаций показали, что для большинства респондентов характерен средний уровень выраженности по всем шкалам. Так, 76 % опрошенных демонстрируют оптимальный уровень по шкале «Цели в жизни», 57 % – «Процесс жизни», а 90 % – удовлетворенность самореализацией в прошлом («Результативность жизни»). При этом 73 % респондентов ощущают себя «хозяевами жизни» («Локус контроля – Я»), а 76 % верят в управляемость жизни («Локус контроля – жизнь»). Однако треть выборки (33 %) обнаружила признаки неудовлетворенности текущей жизнью, что указывает на необходимость целенаправленной психолого-педагогической поддержки. Статистический анализ подтвердил значимость преобладания средних значений по всем шкалам СЖО ($\chi^2_{эмп} > \chi^2_{крит.}$, при $p \leq 0{,}01$).

Изучение структуры жизненных смыслов продемонстрировало, что для большинства шкал («Семейные», «Коммуникативные», «Когнитивные», «Самореализация», «Экзистенциальные», «Гедонистические») характерна нейтральная выраженность. Это свидетельствует об умеренной значимости соответствующих потребностей. Ведущими в системе смыслов у респондентов оказались альтруистические ценности (73 %), что отражает ориентацию на бескорыстную помощь другим. В то же время статусные смыслы (карьера, успех, признание) были идентифицированы как игнорируемые у большинства испытуемых (73 %), что, вероятно, связано с переоценкой ценностей в новых жизненных обстоятельствах.

Таким образом, у молодых людей с ПНОДА в целом сохранена способность выстраивать осмысленную жизненную перспективу, однако ключевой особенностью является смещение фокуса с «достиженческих» и статусных ценностей в сторону альтруистических и, в меньшей степени, семейных ориентаций. Выявленная группа риска (лица с низкой удовлетворенностью текущим процессом жизни) нуждается в психолого-педагогическом сопровождении, направленном на помощь в переформулировке целей, актуализацию внутренних ресурсов и поиск новых смыслов в изменившихся условиях. Полученные данные могут быть использованы при разработке программ психологической реабилитации и абилитации.

Список использованной литературы

1. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2019. – 584 с.

2. Чудновский, В. Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 6. – С. 5–11.

3. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.

К содержанию

Д. Д. ВИРИНСКАЯ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК ПРОБЛЕМА

Эмоциональная саморегуляция представляет собой сложный психологический процесс, направленный на осознание, контроль и управление эмоциональными состояниями человека для поддержания внутреннего баланса и адаптации в различных жизненных ситуациях [1; 2]. В своей основе она имеет не только механизмы подавления или выражения эмоций, но и более глубокие когнитивные и социальные аспекты, которые формируют устойчивость личности и качество ее взаимодействия с окружающим миром. Одной из ключевых особенностей эмоциональной саморегуляции является осознанность, т. е. способность индивида замечать и распознавать собственные эмоциональные реакции. Этот этап требует развитого внутреннего восприятия, позволяющего человеку анализировать, какие конкретно эмоции он испытывает, что послужило триггером их возникновения и как это влияет на его поведение. Без этой стадии человек рискует либо игнорировать свои чувства, что часто ведет к накоплению внутреннего напряжения, либо автоматически реагировать на раздражители, что может привести к неадекватным поступкам и социальным конфликтам [3].

Далее эмоциональная саморегуляция характеризуется динамичным процессом адаптации к изменяющимся обстоятельствам. Эмоции – это быстро изменяющиеся внутренние состояния, и успешная саморегуляция подразумевает умение контролировать интенсивность и выражение этих чувств в зависимости от внешней ситуации [1–3]. Например, в стрессовой ситуации человек с развитой саморегуляцией способен снизить уровень тревоги, применяя дыхательные техники или сосредотачиваясь на позитивных аспектах, вместо того, чтобы поддаться панике или агрессии.

Не менее важным аспектом является когнитивное сопровождение эмоциональной саморегуляции, которое проявляется в использовании различных психологических стратегий. Когнитивное переосмысление – одна из наиболее эффективных техник, позволяющая изменить восприятие ситуации и таким образом уменьшить негативное влияние эмоций [1; 2]. Вместо того чтобы воспринимать ошибку как катастрофу, человек учится видеть в ней возможность для роста и обучения [2]. Такие приемы развивают эмоциональную гибкость, делая человека более устойчивым к стрессам и разочарованиям. Эмоциональная саморегуляция тесно связана с социаль-

ным контекстом. Взаимодействие с другими людьми требует не только управления собственными эмоциями, но и понимания чувств окружающих, что является основой эмпатии и эффективной коммуникации [1; 2]. В конфликтных ситуациях способность регулировать свой гнев или раздражение позволяет сохранить конструктивный диалог, а не усугублять противостояние. Со временем человек учится интегрировать социальную поддержку как ресурс для стабилизации своих эмоциональных состояний, используя советы, одобрение или просто эмоциональное присутствие близких.

Развитие эмоциональной саморегуляции происходит на протяжении всей жизни и зависит от множества факторов. В детстве ее основы формируются посредством воспитания, моделей поведения в семье и социальной среды [2]. Позже, в подростковом и взрослом возрасте, на умение управлять эмоциями влияют жизненный опыт, образовательный уровень, личностные качества и психологические тренинги. По мере взросления происходит переход от элементарного контроля внешних проявлений эмоций к более глубокой внутренней работе с ними – осознанию своих потребностей, мотивов и стратегий преодоления трудностей.

Важным итогом эффективной эмоциональной саморегуляции становится не только уменьшение негативных эмоций, таких как тревога, страх или раздражение, но и повышение способности испытывать и выражать позитивные чувства – радость, удовлетворение, вдохновение. Это способствует улучшению общего психоэмоционального здоровья, укреплению межличностных отношений и повышению качества жизни в целом [1; 2].

Таким образом, особенности эмоциональной саморегуляции заключаются в многокомпонентности и взаимосвязи осознанности, динамического приспособления, когнитивных стратегий, социального взаимодействия и непрерывного развития. Это сложный и важный процесс, обеспечивающий человеку возможность эффективно реагировать на вызовы окружающего мира, сохранять душевное равновесие и достигать гармонии в отношениях с собой и другими.

Список использованной литературы

1. Ковалев, М. А. Психология эмоций: теория и практика саморегуляции / М. А. Ковалев. – М. : Психология-Сервис, 2015. – 213 с.

2. Силивончик, О. Л. Эмоциональная саморегуляция: теория, методология, практика / О. Л. Силивончик. – М. : Изд-во МГУ, 2018. – 175 с.

3. Анисина, Т. А. Эмоциональная регуляция и психологическое здоровье / Т. А. Анисина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 1. – С. 50–62.

К содержанию

А. С. ВИШНЕВЕЦКИЙ
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО «МелГУ»
Научный руководитель – С. В. Мельникова

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ ЗОРОАСТРИЗМА В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

В настоящее время Министерством образования Российской Федерациии уделяется большое внимание учебной деятельности студента.

Студент (от лат. *studēre* ‘усердно работать, стремиться’) – ученик высшего учебного заведения, университета или академии. Особую значимость имеет подготовка студентов специальности «Психология». Реалии современности требуют от специалиста этой профессии наличия специального образования, профессиональных навыков, академического мышления, высоких личностных качеств и соблюдения этических норм.

В учебную программу по бакалавриату направления подготовки «Психология» включена дисциплина «История психологии», в которой изучаются не только истоки возникновения психики человека, но и влияние различных религий на развитие жизнедеятельности человека.

Известно, что одним из носителей морали, нравственности и духовности человека является религия, как особая форма осознания мира, обусловленная верой в сверхъестественное, включающая в себя свод моральных норм и типов поведения, обрядов, культовых действий и объединение людей в организации.

Одной из древних религий мира, которая рассматривается на лекционных и практических занятиях по истории психологии, является зороастризм. Это древнейшая религия, возникшая на рубеже 2–1 тыс. до н. э. в Средней Азии и получившая распространение в Иране и ряде других стран Ближнего и Среднего Востока. Основой вероучения является противостояние двух изначальных принципов – доброго бога Ахурамазды и злого духа Анхра-Майнью [1].

В основе зороастрийского мировоззрения лежит не дуализм духа и тела, а этический дуализм: извечная борьба между двумя фундаментальными силами: Аша (правда) – порядок, олицетворяющийся богом-творцом Ахура Маздой, и Друдж (ложь) – разрушение – олицетворяется антагонистическим духом Ангра-Майнью. В традиционных моральных системах, где зло интегрировано в природу, человек и его психика постоянно находятся в состоянии войны с самим собой. Это рождает глубинный раскол, невротическую вину и саморазрушительные импульсы, так как психологическая энергия тратится на подавление,

контроль и самонаказание. Зороастризм выносит все проблемы вовне и тем самым снижает страдания человека.

По зороастризму, зло – это не часть человека, это враг, внешняя сила, которая атакует, искушает, пытается совратить. Это мгновенно меняет позицию человека с обвиняемого на защитника, с грешника на воина. Психика мобилизуется не для самобичевания, а для обороны и чувство вины заменяется чувством бдительности.

Согласно религиозному воззрению зороастризма, распределение социальных ролей присваивалось и осваивалось через наследственность, воспитание и религиозное мировоззрение. Каждая из трех социальных функций – жрецы, защита и земледельцы – были необходимы для поддержания мира в борьбе с Хаосом. В результате рутинная деятельность древнего человека наделялась экзистенциальным смыслом [1].

Психология поведения в зороастризме объясняет отрицательное поведение личности не слабостью, а прямой поддержкой космического зла. Таким образом, жадность или отказ в помощи становятся актом предательства в общей войне. Это трансформирует мотивацию: альтруизм воспринимается не как жертва, а как действие, доступное каждому. В итоге, в обществе формируется знание, что в кризисе человеку даруется психологическая сеть безопасности, он не останется один. Это снимает базовые страхи бедности и изоляции, снижая тревожность и повышая психическую устойчивость индивида.

Одной из важнейших особенностей в жизни человека по зороастризму является заключение брака. Хвадата – это не просто социальный договор, а союз двух последователей Ахурамазды, объединяющихся для служения естественным силам созидания и порядка. Соответственно, рождение детей рассматривается не только как продолжение рода, но и как укрепление божественной гармонии в мире. В этом контексте полностью снимаются вопросы о цели семейной жизни, наделяя ее абсолютной ценностью. Психологически это избавляет индивидов от сомнений и тревог, связанных с целеполаганием, и дает четкий вектор: семья – это твой долг и твой вклад в укрепление миропорядка, основанного на добродетели и созидании. Таким образом зороастризм, как религия своего времени, формировала психологически устойчивое общество, где индивид не был одинок. Эта система демонстрирует, как религиозное мировоззрение может выполнять не только духовную, но и ключевую психотерапевтическую функцию, предлагая человеку четкий путь от экзистенциального смятения к осмысленной деятельности в рамках упорядоченного мироздания.

Список использованной литературы
1. Мамедов, А. А. Зороастризм: формирование религиозного сознания / А. А. Мамедов, А. Б. Оришев, Л. П. Шиповская // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9. – С. 1140–1143.

К содержанию

П. И. ВЛАСЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Васильева

ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Современная психология сталкивается с необходимостью пересмотра традиционных взглядов на формирование гендерной идентичности в юношеском возрасте. Классические бинарные модели, предполагающие жесткую связь между биологическим полом и психологическими характеристиками маскулинности и феминности, оказываются недостаточными для описания всего спектра идентичностей, встречающихся у современной молодежи. Все более заметной становится группа молодых людей, чье самоощущение не вписывается в дихотомию «мужчина/женщина». Это так называемые небинарные идентичности, включающие в себя андрогинность, гендерную текучесть и другие формы самоопределения. Данный феномен требует от психологической науки разработки новых теоретических и методических подходов.

Классической теорией, объясняющей формирование гендерной идентичности в подростковый период, является гипотеза гендерной интенсификации. Согласно этой гипотезе, в подростковом возрасте резко усиливается давление социальной среды, вынуждающее индивидов соответствовать санкционированным культурой гендерным ролям. Этот процесс рассматривался как механизм социализации, помогающий справиться со сложностями переходного этапа.

Однако длительные исследования последних лет ставят под сомнение универсальность этого феномена. Исследования, проведенные на современных выборках подростков, не выявили однозначного усиления маскулинности у мальчиков и феминности у девочек с возрастом. Более того, было обнаружено, что именно высокий уровень маскулинных черт, таких как самоэффективность и уверенность в себе, независимо от биологического пола индивида, является прогностическим фактором более низкого уровня депрессивных симптомов, выступая защитным фактором. Это заставляет нас пересмотреть гипотезу гендерной интенсификации

и учитывать, что современные подростки развиваются в качественно иной нормативной среде, где траектории гендерной идентичности становятся более вариативными.

Процесс поиска и утверждения гендерной идентичности в современном обществе сопряжен для молодежи с рядом серьезных психологических вызовов. Рассмотрим их.

1. Проблема внутренних конфликтов и давления норм. Молодые люди, чье гендерное самовыражение не соответствует ожиданиям общества, часто переживают интенсивный внутренний конфликт. Это связано с противоречием между аутентичным самоощущением и необходимостью соответствовать установленным нормам, что порождает хронический психологический стресс.

2. Проблема каминг-аута. Для трансгендерной и небинарной молодежи необходимость публичного раскрытия своей идентичности становится мощнейшим стрессовым фактором. Страх отвержения семьей, сверстниками, боязнь дискриминации и насилия могут приводить к вынужденному сокрытию своей идентичности, что негативно сказывается на психологическом благополучии.

3. Проблема рисков психического здоровья. Эмпирические данные свидетельствуют о повышенной распространенности депрессивных и тревожных расстройств, суицидальных мыслей и самоповреждающего поведения среди гендерно-разнообразной молодежи по сравнению с их сверстниками, чья идентичность соответствует приписанному при рождении полу. Важно подчеркнуть, что причина этих проблем кроется не в самой гендерной идентичности, а в стигматизации и социальном неприятии, с которыми сталкиваются эти молодые люди.

Указанные проблемы требуют адаптации существующих подходов в психологическом консультировании и сопровождении молодежи. Принципиально важным становится отход от патологизирующих моделей в сторону аффирмативного подхода.

Аффирмативная психологическая практика основана на признании права клиента на самоопределение и создании безопасного пространства для исследования своей идентичности без давления и предубеждений. Психологу необходимо обладать не только компетенциями в области возрастной психологии, но и глубокими знаниями о специфике гендерного разнообразия, а также пониманием социального контекста, в котором существует молодежь.

Таким образом, проблемы гендерной идентичности современной молодежи носят комплексный характер, затрагивая вопросы самоопределения, психического здоровья и социальной адаптации. Психологическая наука и практика должны адекватно реагировать на эти вызовы, разраба-

тывая более гибкие теоретические модели и эффективные методы поддержки. Ключевыми направлениями работы становятся развитие психологической устойчивости у молодых людей, просвещение общества и создание инклюзивной среды, принимающей все многообразие гендерных траекторий развития личности.

К содержанию

Е. В. ВОЛОСЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В юношеском возрасте активно происходит поиск своего места в обществе. В современном мире все больше юношей и девушек сталкиваются с одиночеством. В связи с этим становится необходимым изучение данной проблемы. Однако единого подхода на данный момент к этому вопросу нет, а сама тема малоизучена. Сложность разработки научной теории одиночества обусловлена тем, что по сути своей данный феномен является глобальным явлением, не имеющим достаточно четких критериальных признаков, и в то же время выступает в роли сложного психического переживания. Как глубинное переживание, одиночество затрагивает многие аспекты сознания: рефлексия, субъектность, интимность и т. д.

Одиночество можно рассматривать через разные категории, такие как чувство, процесс, отношение, потребность. Одиночество как чувство возникает из осознания своей непохожести на других, «инаковости». В качестве процесса одиночество можно рассматривать как постепенное снижение способности личности воспринимать и применять социальные нормы и ценности в конкретных ситуациях, что приводит к утрате статуса активного участника социальной жизни. Если говорить об одиночестве как отношении, то это означает невозможность воспринимать мир как самоценность. Одиночество как жизненная позиция включает в себя осознанное нежелание поддерживать близкие отношения с кем-либо из друзей, родственников и т. д., при этом следует помнить, что согласно теории В. Н. Мясищева отношения следует рассматривать как систему связей личности с окружающим миром и, прежде всего, с другими людьми. В процессе взаимодействия с окружающими мы не только узнаем их лучше, но и глубже осознаем самих себя, разворачивая свой внутренний мир прежде всего для себя, а не для других [1].

В контексте общения одиночество рассматривается в работах таких исследователей, как А. Г. Амбраумова, К. А. Абульханова-Славская, Г. П. Орлов, И. С. Кон и А. А. Леонтьев. Суть их анализа заключается в том, что индивид не может найти необходимый ему эмоциональный отклик в процессе общения и, как следствие, ощущает одиночество. Современные люди особенно остро испытывают одиночество в условиях интенсивного общения, что может произойти где угодно: на работе, в толпе, в кругу семьи или среди знакомых. Обилие поверхностных связей не является признаком подлинного общения и единства с другими. Особенно ярко такие связи можно выявить в юношеском возрасте в результате развития социальных сетей и отдаления от живого общения, а потребность в нахождении собственного места в социуме и укреплении связей, которые усиливаются в данный возрастной период, обостряет и так возникающее чувство одиночества. Таким образом, особенно выраженным одиночество бывает в юношеском возрасте по сравнению с предыдущими периодами жизни [2]. Исследование специфики одиночества в этом возрасте представляет особый интерес и связано с тем, что в психологии по-прежнему не решен вопрос о его возрастных границах. Разнообразие подходов к определению границ юности можно объяснить тем, что данный период является переходным. Нехватка межличностных контактов со сверстниками приводит к тому, что современные юноши и девушки не обладают достаточными способностями и опытом, чтобы создать тесные дружеские связи, которые могли бы удовлетворить их потребность в выражении чувств.

Одиночество в целом негативно сказывается на личности, вызывая негативные эмоции и трудности в установлении контактов с окружающими [3]. Не случайно большинство исследователей связывает одиночество с глубоко негативными эмоциональными переживаниями, оказывающими разрушительное воздействие на личность. Тем не менее, недостаточно внимания уделяется конструктивным аспектам одиночества и его возможному положительному влиянию на развитие личности.

Список использованной литературы

1. Бодалев, А. А. Психология межличностных отношений (к 100-летию со дня рождения В. Н. Мясищева) / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 86–91.

2. Бармина, П. С. Особенности межличностных отношений и переживания одиночества в юношеском возрасте в зависимости от фактора пола / П. С. Бармина, Н. В. Нозикова // Экспериментальная психология. – 2023. – Т. 16, № 1. – С. 167–181.

3. Слободчиков, И. М. Одиночество личности: природа, структура, содержание, механизм развития / И. М. Слободчиков. – М. : Изд-во Ин-та изучения детства, семьи и воспитания, 2020. – 164 с.

К содержанию

Ю. В. ВОРОНЦОВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Р. И. Чичурина

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСТРЕМИСТСКИХ КАЧЕСТВ У ПОДРОСТКОВ

Семья как ячейка общества является одним из важнейших институтов, существенно влияющих на развитие ребенка как личности. В семейном воспитании родителями могут использоваться различные стили воспитания, определяющие особенности детско-родительских отношений. При использовании родителями конструктивных стилей семейного воспитания, у детей происходит гармоничное и всестороннее развитие личности. Это способствует формированию у них адекватной самооценки, уверенности в себе, умений устанавливать конструктивные межличностные взаимоотношения. Однако при применении родителями деструктивных стилей семейного воспитания, у детей может сформироваться заниженная самооценка, агрессия, оппозиция, обуславливающие проявление различных форм девиантного поведения на любых этапах онтогенеза.

В силу возрастных особенностей особо восприимчивыми к внешним воздействиям являются подростки. Подростки находятся в группе риска, подвержены маргинализации, так как их взгляды на происходящее в обществе еще не полноценно сформированы. Этому могут способствовать такие характерные черты подросткового возраста, как максимализм, агрессия, деление мира на черное и белое, потребность в групповой идентичности, страх оказаться в изоляции, нетерпимость к другим взглядам, поиск для себя авторитета [1]. Стремление к рискованному поведению, а также специфические черты подросткового возраста детерминируют предрасположенность подростков к риску развития экстремизма.

По мнению Д. Г. Давыдова, экстремизм определяется как тип поведения, включающий в себя: крайнюю нетерпимость к отдельным социальным группам, упрощенность и негибкость взглядов, склонность к широкому применению насилия и чрезмерной жестокости [2].

На предрасположенность подростков к экстремизму могут влиять особенности их взаимоотношений с родителями. Согласно Ю. М. Антоняну и Е. Н. Юрасовой, неблагоприятные детско-родительские отношения, характеризующиеся дефицитом коммуникации, непоследовательностью, гиперконтролем и такими формами психологического насилия, как манипуляции и игнорирование, могут обусловливать развитие у подростков параноидных или нарциссических черт. Эти черты, содержащие в себе

нетерпимость к несовершенству, обостренное чувство собственного достоинства, размытую личностную идентичность, могут соотноситься с экстремистским поведением подростков, таким как культ силы, агрессивность, интолерантность и т. д. [3]. Попадая под влияние групп экстремистской направленности, у подростков будут еще более выражено проявляться агрессия и жестокость, аффективно заряженная групповая идентичность, применение насилия ради своих или групповых интересов.

Согласно результатам исследований российских ученых, существует два вида нарушений детско-родительских отношений: «неразвитость родительских чувств» и «сдвиг в установках родителя по отношению к подростку в зависимости от пола» (Т. А. Лазарева, 2009). Вследствие чего, подросток может начать стремиться к поиску референтных групп, обеспечивающих принятие, авторитет и чувство востребованности. Потребность подростка в групповой идентичности, определяющая значимость группы и готовность к крайним мерам ради ее благополучия, повышает его риск стать активным участником объединения/группы экстремистской направленности.

Ряд исследователей И. С. Хажуева, С. А. Джунидова, И. В. Кольцова, И. В. Аветисов установили положительную корреляцию между склонностью родителей к насильственному экстремизму и формированием девиантного поведения у подростков. Жестокое обращение со стороны родителей формирует у подростков оппозицию к социальным нормам и повышает агрессивное поведение как механизм психологической защиты [1]. Таким образом, нарушение детско-родительских отношений влечет за собой формирование у подростков различных форм девиантного поведения и экстремистских качеств. Подростки, непринятые в семье, ищут совсем иную мировоззренческую опору, в связи с чем, они также могут искать поддержку в объединениях, имеющих экстремистскую направленность.

Список использованной литературы

1. Кольцова, И. В. Семья как фактор формирования экстремистского поведения и установок у подростков / И. В. Кольцова, И. В. Аветисов // Cifra. Психология. – 2024. – Т. 5, № 4. – С. 1–5.

2. Давыдов, Д. Г. Личностные диспозиции насильственного экстремизма / Д. Г. Давыдов // Психология и право. – 2017. – Т. 7, № 1. – С. 106–121.

3. Антонян, Ю. М. Экстремистское и террористическое поведение с позиции глубинной психологии / Ю. М. Антонян, Е. Н. Юрасова // Актуально о глобальной угрозе. – 2010. – № 2 (10). – С. 3–11.

К содержанию

Е. А. ГАВРИЛОВИЧ
Республика Беларусь, Минск, Академия управления
при Президенте Республики Беларусь
Научный руководитель – И. М. Вашко

ЛИЧНОСТЬ И СОБСТВЕННОСТЬ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Развитие экономической психологии как науки обусловливает академический интерес к различным психологическим аспектам экономического поведения личности. Это поведение относится к широкому спектру активностей, связанных с производством, распределением, обменом и потреблением товаров и услуг, в том числе включает разнообразные проблемы хозяйствования и собственности.

Психологические границы как личности, так и собственности определяются отношением «мое». Данный контекст прослеживается у сторонников прагматической теории личности, сформировавшейся в США на границе XIX–XX вв. и отражающей сущность капиталистического общества. Так, У. Джеймс рассматривал личность как общий итог того, что человек может назвать своим, «т. е. не только собственное тело, свои психические силы, но и свою одежду, семью, родных, друзей, недвижимую собственность и счет в банке» [1]. Утрата какой-либо части собственности вызывает «… чувство умаления нашей личности, превращения части нас в ничто» [1]. Законный собственник, согласно римскому праву, должен иметь волю относится к вещи, как к своей (animus domini), намерение владеть самостоятельно.

Смысловое содержание «мое» представлено ценностным пространством, в центре которого – смысл жизни человека. Чем дальше от центра, тем слабее «напряженность» ценностного пространства: в зоне, пограничной с отчуждением, «напряженность» практически отсутствует – это «зона ближайшего развития» личности (Л. С. Выготский) [2]. Значительная часть общественной собственности находится именно в этой зоне – «общая» – значит «ничья».

Отношение «наше» возникает во взаимодействии ценностных пространств двух и нескольких человек, связанных «системой ответственной зависимости» (А. С. Макаренко, 1986) и объединенных одной целью. Психологическое отношение «наше» означает «твое и мое» одновременно. Чувство хозяина социальной собственности формируется, например, расширением «прав оперативного управления» (А. В. Венедиктов) [3] для бригады, цеха, предприятия: общее дело становится моим, ценностное пространство личности достигает границ коллективной деятельности. Пра-

во собственности – владение, пользование, распоряжение – понимается личностью как возможные меры действий и действия в определенных правом границах предметного поля деятельности. Вместе с тем психологические границы собственности на практике часто оказываются уже или шире границ, задаваемых юридическими и экономическими отношениями: рабочий, творчески относящийся к делу, воспринимает произведенную им продукцию как свою, несмотря на отсутствие права распоряжения ею (психологические границы собственности шире объективных). Условием эффективности деятельности является совпадение объективных границ собственности и деятельности и включение их в психологические границы собственности. Чем более точно внешний мир совпадает по содержанию с внутренним миром личности, тем устойчивее он вызывает у человека отношение «мое».

Итак, прямая зависимость внутреннего мира от неуправляемых личностью событий в окружающем мире приводит к необходимости укрепления экономических и юридических границ собственности. Если такой возможности нет, срабатывают психологические механизмы защиты личности.

Список использованной литературы

1. Джеймс, У. Научные основы психологии / У. Джеймс. – Мн. : Харвест, 2003. – 528 с.

2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

3. Вануркина, А. А. Право оперативного управления как правовая форма расщепленной собственности / А. А. Вануркина // Бизнес в законе. Экономико-юридический журнал. – 2012. – С. 68–71.

К содержанию

Е. А. ГАВРИЛОВИЧ
Республика Беларусь, Минск, Академия управления
при Президенте Республики Беларусь
Научный руководитель – Л. Г. Протасевич

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Проблема адаптации студентов первого курса к новой для них культурно-образовательной среде вуза по-прежнему не теряет своей актуальности. Преимущественно временная дистанция, охватывающая первый курс, характеризуется формированием отношения обучающихся к учебе, к пер-

спективам профессиональной деятельности, продолжением «активного поиска себя». Начальный этап обучения может стать точкой опоры для студента, либо иметь ряд негативных тенденций: различные деформации в поведении, взаимодействии с другими, обучении. Итогом такого неблагоприятного сценария адаптации могут стать астенические эмоции, утрата перспективы, разочарование, замкнутость, пассивность.

Основными источниками нежелательных эмоциональных реакций, проявляющихся у первокурсников, выступают: недостаток адаптационных возможностей – новизна, необычность, внезапность; интенсивная или избыточная мотивация; сложность выполняемой задачи. В данном контексте эмоциональный стресс может рассматриваться в качестве функции двух основных факторов: величины потребности в достижении цели и субъективной оценки вероятности ее достижения. Эта оценка основывается на отражении в сознании студента его готовности противостоять воздействию стрессоров внутренней и внешней неопределенности. Первые возникают, когда первокурсник не обладает абсолютной уверенностью в том, что все внутренние механизмы, обеспечивающие запланированный результат, в нужный момент будут функционировать наиболее оптимально, а вторые – из-за сложностей восприятия новой реальности, ее неполной ясности и предсказуемости, возможных помех внешнего, объективного характера.

Как следствие, значимой предпосылкой успешности процесса адаптации первокурсника выступает сформированность его стрессоустойчивости. Психологическую структуру стрессоустойчивости образуют: способность прогнозировать развитие текущих ситуаций и таким образом избегать стрессорного воздействия; способность контролировать эмоции, развитые волевые качества личности (способность действовать в направлении поставленных целей и задач, мобилизовать психику в необходимый момент), владение навыками саморегуляции; способность выдерживать более длительное и сильное, чем в привычных условиях, напряжение (интеллектуальное, эмоциональное, волевое); опыт разрешения стрессовых ситуаций и владение эффективными способами их преодоления; гибкость адаптационных процессов в ответ на разновременно появляющиеся и исчезающие стрессоры и их сложные сочетания; способность к полноценной самореализации, личностному росту со своевременным и адекватным разрешением внутриличностных конфликтов; удовлетворенность самореализацией. Как следствие, одним из приоритетных направлений в решении проблемы адаптации студентов-первокурсников является повышение уровня их эмоциональной устойчивости – наиболее важного из специальных свойств личности, поскольку стрессоры действуют через эмоциональную сферу, а также обучение навыкам саморегуляции, которая проявляется в способности произвольно регулировать сдвиги в эмоцио-

нальной и внутренней функциональной сферах, в характере самоконтроля своего поведения.

На практике особая роль в управлении процессом адаптации первокурсников, преодолении ими последствий влияния разнообразных стресс-факторов принадлежит институту кураторства. Кураторы учебных групп оказывают помощь студентам в адаптации к новым формам учебной деятельности, в переосмыслении сформированных стереотипов и выработке новых установок, помогают адаптироваться к условиям жизни, нормам поведения и коммуникациям в новой социальной среде, к новому социальному статусу. Предмет особых забот кураторов учебных групп – оптимальные межличностные отношения студентов, обеспечение взаимной адаптации и благоприятного социально-психологического климата в учебной группе, формирование групповой сплоченности и коллектива единомышленников. Важным направлением работы кураторов является создание условий реализации индивидуальных качеств студентов и их способностей. С этой целью в вузах организуются адаптационные мероприятия, тренинги («Самоопределение», «Личностный рост», «Взаимодействие в диаде», «Студенческая семья», «Стрессоустойчивость и саморегуляция»), совместные выезды с группой и экскурсии, массовые мероприятия, такие как «Арт-сессия», «Посвящение в первокурсники», КВН, различные концерты и др.

Совместность работы кураторов, психологов и педагогов будет способствовать повышению адаптационных возможностей первокурсников как предпосылки успешного функционирования обучающихся, а также развитию их стрессоустойчивости как личностного и профессионально важного качества.

К содержанию

Н. В. ГАЙКО
Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы
Научный руководитель – О. Г. Митрофанова

К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Исследование жизнестойкости и психологического благополучия приобретает особую актуальность в контексте подросткового возраста, который характеризуется периодом активной социализации и формирования личности. Именно в подростковом возрасте, который определяется как

кризисный, важно формирование позитивного отношения к жизни и развития уверенности в собственных способностях.

Жизнестойкость в психологической литературе обычно рассматривают как способность успешно адаптироваться к стрессам и преодолевать трудности, сохраняя при этом нормальное психологическое функционирование. В модели С. Мадди жизнестойкость определяется как система убеждений, включающая три ключевых компонента: вовлеченность, ощущение контроля и восприятие трудностей как вызова – именно эти компоненты способствуют эффективной адаптации в стрессовых ситуациях [2].

Психологическое благополучие рассматривается как многомерная структура, включающая индивидуальные и социальные аспекты, влияющие на то, как индивид воспринимает внешний мир, каким образом регулирует свое поведение, сталкиваясь с проблемами и жизненными вызовами [1; 3].

Целью нашего исследования было выявление характера взаимосвязи жизнестойкости и психологического благополучия в подростковом возрасте. В исследовании участвовали 50 подростков, обучающихся в ГУО «Гимназия № 4 имени Д. В. Казакевича г. Гродно». Для определения жизнестойкости был использован «Тест жизнестойкости С. Мадди» (адаптация Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой), а для выявления психологического благополучия испытуемых использовался опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко). Для изучения взаимосвязи жизнестойкости и психологического благополучия в подростковом возрасте был проведен корреляционный анализ с использованием непараметрического критерия ранговой корреляции Спирмена.

Проведенное исследование позволило установить положительные и отрицательные взаимосвязи между следующими показателями жизнестойкости и психологического благополучия у подростков (при $p \leq 0,05$):

– *общий показатель жизнестойкости* и *«управление средой»* (Rs = 0,31), *«личностный рост»* (Rs = 0,36), *«самопринятие»* (Rs = 0,36), *«осмысленность жизни»* (Rs = 0,37), *«человек как открытая система»* (Rs = 0,28). Можно заключить, что устойчивые к трудностям подростки чаще обладают внутренними ресурсами, необходимыми для адаптации, психологического роста и позитивного отношения к жизни;

– *вовлеченность* и *«управление средой»* (Rs = 0,29), *«личностный рост»* (Rs = 0,33), *«самопринятие»* (Rs = 0,34), *«осмысленность жизни»* (Rs = 0,35). Это говорит о том, что чем больше респонденты вовлечены в собственную жизнедеятельность, тем чаще они стремятся к развитию, эмоциональному балансу, ощущению смысла жизни и позитивно относятся к себе;

– *контроль* и *«позитивные отношения»* (Rs = 0,31), *«автономия»* (Rs = 0,38), *«управление средой»* (Rs = 0,43), *«личностный рост»* (Rs = 0,51), *«цели в жизни»* (Rs = 0,40), *«самопринятие»* (Rs = 0,52), *«осмысленность жизни»* (Rs = 0,38), *«человек как открытая система»* (Rs = 0,45), *«общий показатель психологического благополучия»* (Rs = 0,48). Это указывает на то, что подростки, уверенные в своей способности влиять на ситуацию, склонны ощущать эмоциональное и личностное благополучие, проявляют независимость, выстраивают продуктивные отношения и стремятся к достижению целей;

– *принятие риска* и *«позитивные отношения»* (Rs = -0,28). Это может свидетельствовать о том, что подростки, склонные к риску, могут испытывать трудности в установлении и поддержании доверительных и устойчивых социальных связей.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в работе педагогов-психологов, классных руководителей, для разработки и внедрения воспитательных и коррекционно-развивающих программ, практических рекомендаций по повышению жизнестойкости и психологического благополучия в подростковом возрасте.

Список использованной литературы

1. Зотова, О. Ю. Психологическое благополучие личности : монография / О. Ю. Зотова. – Екатеринбург : Гуманитар. ун-т, 2017. – 312 с.

2. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.

3. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

К содержанию

К. А. ГАЛЬЯНОВА[1], **А. В. СЕВЕРИН**[2]

[1]Республика Беларусь, Пинск, Средняя школа № 3 г. Пинска

[2]Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ КАК ГРУППА РИСКА СОВЕРШЕНИЯ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

В настоящее время возрастает количество преступлений и правонарушений, совершаемых подростками. Это связано с их психофизиологической незрелостью. Для понимания причин детской преступности и налаживания действенной системы профилактики преступлений среди несовершеннолетних следует знать особенности подросткового возраста.

Подростковый возраст – это период интенсивных физиологических, психологических и социальных изменений, который характеризуется формированием личности, самоопределением и поиском своего места в социуме.

Подростковый возраст характеризуется незрелостью психики и мозга. Мозг подростка, особенно префронтальная кора, которая отвечает за принятие решений, контроль импульсов, планирование, оценку последствий и социальное поведение, еще не полностью сформирован. Как известно, этот процесс завершается только к 20–25 годам. Это означает, что подростки объективно хуже справляются с этими задачами, чем взрослые. Подростки более склонны к импульсивным поступкам, так как эмоциональные центры мозга, лимбическая система развиты лучше, чем центры рационального мышления. Поэтому подростки хуже контролируют свои эмоции и чаще действуют под их влиянием. К тому же из-за незрелости префронтальной коры, подростки зачастую не осознают всей тяжести своих поступков и их долгосрочных последствий.

Дети и подростки еще не обладают достаточным жизненным опытом, чтобы полностью понимать сложные социальные нормы, правовые рамки и моральные дилеммы. Хотя они и знают, что такое «хорошо» и «плохо», их понимание сложности социальных и правовых последствий зачастую поверхностно. Их мировоззрение еще формируется, и они более подвержены другому влиянию. Ко всему прочему, в этот период подросток активно пытается понять: кто он, каковы его ценности и роль в обществе? Неуверенность в себе, низкая самооценка, стремление к признанию могут подтолкнуть к поиску авторитета в асоциальных группах или совершению поступков, привлекающих внимание.

Подростки более подвержены влиянию сверстников, старших товарищей или взрослых. Они могут быть вовлечены в преступную деятельность из-за давления, недостатка жизненного опыта, желания быть принятыми или просто из-за отсутствия критического мышления. Они также более уязвимы к манипуляциям.

Подростки активно исследуют мир, ищут острые ощущения, что может проявляться в склонности к рискованному поведению, включая употребление психоактивных веществ, участие в опасных играх или противоправных действиях.

Желание утвердить свою независимость, отстоять собственное мнение часто приводит к конфликтам с родителями, учителями, представителями власти. В некоторых случаях это протестное поведение может перерастать в деструктивные или противоправные действия.

Понимание психологических особенностей подросткового возраста имеет ключевое значение для разработки эффективных мер профилактики и коррекции противоправного поведения. В работе с подростком необхо-

димо не только использовать метод наказания, но и помочь ребенку вернуться к нормальной жизни, скорректировать его поведение и предотвратить повторные правонарушения.

В отличие от взрослых, у несовершеннолетних психика более пластична. Они обладают значительно большим потенциалом к исправлению, перевоспитанию и ресоциализации. Поэтому профилактику преступлений среди подростков необходимо проводить с учетом всех вышеперечисленных особенностей, опираясь на знания в области педагогики и возрастной психологии, а также учитывая социальные факторы.

К содержанию

Е. В. ГЛУХОВСКАЯ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ЗАВИСИМОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ФОРМА АДДИКЦИИ

Актуальность изучения зависимого поведения обусловлена высоким риском его возникновения в любом возрасте вследствие различного рода психологических травматизаций, чрезмерного стрессирования, переживания возрастных и социальных кризисов в сочетании с личностными особенностями, способствующими формированию и развитию аддикций, а также в условиях социально-экономической нестабильности.

Ц. П. Короленко и Т. А. Донских говорят о зависимом поведении следующим образом: «зависимое поведение выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Процесс употребления того или иного вещества, изменяющего психическое состояние, привязанность к предмету или участие в активности, принимает такие размеры, что начинает управлять жизнью человека, делает его беспомощным, лишает воли к противодействию аддикции» [1, с. 5].

Начальным этапом развития зависимого поведения является появление фиксации на предмете и/или виде активности, с помощью которых можно с относительной легкостью изменить свое психическое состояние, переживая при этом интенсивные положительные эмоции или, противоположно этому, избавиться от негативных эмоций. Особенность фиксации заключается в том, что она вызывает сильное стремление вновь прожить измененное состояние, и это желание становится все более навязчивым.

Размышления о достижении желаемого занимают все больше времени, что негативно сказывается на других сферах жизни и затрудняют объективное восприятие ситуации. Далее формируется устойчивый зависимый ритм, который проявляется в определенной регулярной последовательности обращения к средствам, вызывающим зависимость. Человек начинает систематически использовать предметы или виды активности для достижения желаемого состояния, следуя при этом определенному порядку или модели поведения. На следующем этапе формируется зависимость как составляющая часть личности. Обращение к объекту зависимости происходит преимущественно в ответ на жизненные трудности или стрессовые ситуации. На данном этапе возникает борьба между естественным стилем жизни и зависимым поведением. Постепенно зависимый стиль начинает вытеснять естественный, становясь частью личности. В ситуациях повышенного контроля и особой ответственности все еще возможен контроль над своим пристрастием и его проявлениями, однако, переходя на заключительный этап, данная возможность ослабевает. На последней стадии зависимое поведение начинает полностью доминировать и становится определяющим фактором образа жизни и взаимоотношений с окружающими. Человек глубоко погружается в состояние зависимости, что приводит к значительному отчуждению от общества и утрате прежних социальных связей [2].

Существуют химические и нехимические формы зависимого поведения. Химические зависимости связаны с использованием в качестве аддиктивных объектов различных веществ, изменяющих психическое состояние: никотин, алкоголь, наркотики, органические растворители (ингалянты), а также лекарственные препараты. К нехимическим, в свою очередь, относятся игровая и компьютерная зависимость, интернет-зависимость, зависимость от отношений, любовная и сексуальная зависимости, работоголизм или трудовая зависимость, зависимость к трате денег, ургентная зависимость и др. [1; 2]. Пищевая зависимость занимает промежуточное место между химическими и нехимическими видами зависимостей, так как в ее основе лежат непосредственно биохимические процессы внутри организма, что схоже с механизмами, задействованными при химической зависимости, однако, вместе с этим, поведенческие аспекты и психологические факторы делают ее сходной также и с нехимическими формами зависимого поведения.

Список использованной литературы

1. Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука. Сиб. отдние, 1990. – 224 с.

2. Короленко, Ц. П. Социодинамическая психиатрия / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 460 с.

К содержанию

Д. А. ГОЛИК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Васильева

ПОНИМАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В современной психологии наблюдается переход от узкого понимания интеллекта, сосредоточенного на когнитивных способностях и учебной успеваемости, к более широкой концепции. В этом контексте понятие социального интеллекта становится важным инструментом анализа поведения людей, выявления их мотивов, предсказание реакций в социальных ситуациях и эффективности взаимодействия в отношениях.

Концептуализация социального интеллекта в психологии берет свое начало в исследованиях Э. Торндайка, который впервые ввел это понятие в научный обиход. Он охарактеризовал его как особую форму интеллектуальных способностей, направленную на «понимание людей, что позволяет эффективно управлять ими и действовать мудро». Э. Торндайк также выделил три вида интеллекта: конкретный (способность понимать реальные ситуации), абстрактный (способность работать с символами и решать задачи с их помощью) и социальный (способность эффективно взаимодействовать с социальными ситуациями).

Дальнейшее развитие представлений о социальном интеллекте прослеживается в работах Г. Айзенка, который рассматривал его как одну из трех относительно независимых концепций интеллекта, наряду с биологическим и психометрическим. Г. Айзенк полагал, что социальный интеллект формируется и совершенствуется в процессе социализации под влиянием социокультурных факторов [1].

Существенный вклад в структурное понимание социального интеллекта внес Дж. Гилфорд. Основываясь на своей модели «структуры интеллекта (SI)», он определил социальный интеллект как «интегральную интеллектуальную способность, прямо влияющую на успешность общения и социальной адаптации». По мнению Дж. Гилфорда, эта комплексная способность формируется на основе понимания человеческого поведения и включает в себя умение предвидеть последствия действий людей и прогнозировать события; выделять значимые признаки в невербальных реакциях; интерпретировать изменения смысловых значений вербальных реакций; а также понимать логику развития взаимодействий и значение поведения людей в этих контекстах [2].

В современной психологии концепция социального интеллекта характеризуется выделением как минимум трех взаимосвязанных групп компонентов: когнитивных, эмоциональных и поведенческих [3].

Когнитивные аспекты охватывают социальные знания (понимание людей, правил взаимодействия), социальную память (запоминание лиц и деталей), социальную интуицию (оценка чувств, настроений, мотивов и адекватное восприятие поведения) и социальное прогнозирование (планирование действий, рефлексия, оценка альтернатив). Эмоциональные компоненты проявляются через социальную выразительность (эмоциональная выразительность, чувствительность, контроль) и сопереживание (способность к эмпатии, преодоление эгоцентризма). Поведенческие компоненты, хотя и не детализированы в данном контексте, традиционно включают навыки эффективной коммуникации, конфликтологии, сотрудничества и лидерства, являющиеся практическим выражением когнитивных и эмоциональных аспектов во взаимодействии.

Таким образом, современная психология демонстрирует эволюцию представлений об интеллекте, в центре которой находится социальный интеллект как многомерная способность, выходящая за рамки когнитивных аспектов. От первых определений Э. Торндайка до моделей Г. Айзенка и Дж. Гилфорда, подчеркивающих его значение для социальной адаптации, наблюдается глубокое осмысление этого феномена. Сегодня социальный интеллект включает когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, обеспечивающие эффективное взаимодействие с окружающей средой. Эта способность ключевая для адаптации, профессионального успеха и личного благополучия в современном мире.

Список использованной литературы

1. Айзенк, Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.

2. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под. ред. А. М. Матюшкина. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.

3. Савенков, А. И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А. И. Савенков // Вестник практической психологии образования. – 2006. – Т. 3, № 1. – С. 30–38.

К содержанию

А. В. ГОРБАЧУК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. С. Будько

РОЛЬ ОБЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Умение ориентироваться в пространстве, понимать пространственные отношения между объектами и использовать пространственную терминологию играет важную роль в адаптации к окружающему миру и последующей успешности обучения. Формирование пространственного мышления активно изучалось в различных областях психологии, в том числе Жаном Пиаже, Львом Выготским и современными исследователями, такими как В. С. Мухина и Л. А. Венгер.

Жан Пиаже подчеркивал важность позитивного взаимодействия с окружающей средой для развития пространственных представлений детей. Согласно теории Ж. Пиаже, дети проходят поэтапные стадии развития, в ходе которых их понимание пространства становится все более сложным и абстрактным. Лев Выготский подчеркивал роль социального взаимодействия и культурных средств в развитии когнитивных функций, в том числе пространственного мышления. Он отмечал, что обучение происходит в процессе общения и сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

В современной психологии В. С. Мухина в своей работе подробно рассматривает особенности возрастного развития детей, подчеркивая значение игровой деятельности в формировании пространственных представлений; Л. А. Венгер также внес значительный вклад в изучение развития пространственного познания и мышления детей, установив, что полноценного развития пространственных способностей невозможно без активного участия ребенка в различных видах деятельности.

Исходя из вышесказанного, представляется важным организовать образовательный процесс таким образом, чтобы максимально стимулировать развитие пространственного мышления у детей старшего дошкольного возраста. Особое внимание следует уделить созданию ряда коммуникативных ситуаций, в которых дети могут активно использовать и развивать свои пространственные познавательные способности.

В. С. Мухина отметила, что особенностью коммуникативных ситуаций является создание благоприятной эмоциональной атмосферы, в которой дети могут без страха выражать свои мысли и ошибки. Важную роль играет активное участие взрослых. Взрослые выступают не только как организаторы, но и как партнеры по общению, задают вопросы, которые

стимулируют и направляют деятельность детей, поддерживают их интерес к исследованию пространства [1].

Л. А. Венгер утверждал, что ситуации должны быть проблемными, чтобы дети могли использовать свои пространственные знания и поощрять их к употреблению пространственной лексики, такой как предлоги, наречия и термины, описывающие размер, форму и расположение объектов. И поэтому, визуализация – важный элемент коммуникации, обеспечивающий визуальную поддержку для понимания пространственных отношений. Рефлексия также является важным элементом, где дети обсуждают свои достижения, трудности и стратегии.

Коммуникативные ситуации, направленные на развитие пространственных представлений, можно классифицировать по разным основаниям, включая организационную форму, содержание и цель. Общение выступает средством развития пространственных представлений в процессе следующих игр: с рисунками или картами (в которых дети определяют свое положение в пространстве); с движущимися объектами (в которых дети описывают их путь); в поисковых и разведывательных играх (с использованием моделей и схем), дидактических и ролевых играх (с обсуждением проблемных ситуаций). Все эти типы ситуаций предполагают использование пространственного словаря, обмен информацией и взаимодействие между детьми.

Таким образом, общение является неотъемлемой частью процесса развития пространственных представлений, обеспечивая социальную поддержку и совместный опыт, в ходе которого дети учатся у взрослых и сверстников и усваивают культурные нормы ориентации. Общение стимулирует вербализацию пространственных отношений, способствуя использованию соответствующего словарного запаса, помогая детям понять и структурировать свой опыт. Процесс обсуждения позволяет детям анализировать свое поведение, объяснять свое понимание пространственных отношений и делать выводы. Коммуникативные ситуации, особенно проблемные и игровые, стимулируют познавательную активность и вызывают интерес к освоению пространства. Кроме того, общение способствует формированию необходимых коммуникативных компетенций, позволяя детям слушать других, выражать собственные идеи и отстаивать свое мнение. Таким образом, общение выступает в роли катализатора, связывающего социальные, когнитивные и языковые аспекты развития пространственных представлений.

Список использованной литературы

1. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник / В. С. Мухина. – 4-е изд., стер. – М. : ACADEMIA, 1999. – 456 с.

К содержанию

А. В. ГРЕСИК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. И. Медведская

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Понятие «когнитивные искажения», известное также как «когнитивные ошибки», было введено в научный оборот Д. Канеманом и А. Тверски. Авторы определяли его как «систематические ошибки в мышлении или шаблонные отклонения, которые возникают на основе дисфункциональных убеждений, внедренных в когнитивные схемы, и которые легко обнаруживаются при анализе автоматических мыслей». Данная трактовка получила широкое распространение в гуманитарных дисциплинах [1].

Д. Канеман в рамках своей теории утверждает, что мозг человека работает в двух режимах: так называемые «Система-1» и «Система-2». Система-1 подразумевает режим быстрого, автоматического, интуитивного мышления, а Система-2, напротив, представляет собой режим медленного, рационального мышления, требующего определенных усилий. Таким образом, получая различную информацию из внешнего мира, мы сперва быстро анализируем ее с помощью Системы-1, выстраиваем некоторую последовательность мыслей, а затем упорядочиваем свои умозаключения с помощью Системы-2. При этом работа Системы-1 создает ощущение когнитивной легкости, которую сопровождают переживания иллюзии правды и сниженная критичность, поскольку оценка окружающей действительности происходит стремительно и опирается на уже имеющиеся шаблонные категории. В данном случае когнитивные искажения выступают в качестве ярчайшего примера проявления описываемого процесса [2].

На сегодняшний день наиболее популярным и практически реализуемым перечнем когнитивных ошибок считается перечень, предложенный в свое время школой А. Бека. Среди них выделяются такие когнитивные ошибки, как персонализация, чтение мыслей, морализация, катастрофизация, выученная беспомощность, максимализм, сверхгенерализация, черно-белое мышление и пр.

В юношеском возрасте социальная ситуация развития определяется противоречием между биологической зрелостью и социальной незрелостью. Это время, когда когнитивные способности уже почти достигли уровня развития взрослого человека, однако жизненного опыта еще не хватает для их постоянного контроля. Следовательно, данная возрастная категория крайне подвержена влиянию когнитивных искажений.

Когнитивные искажения в юношеском возрасте имеют наиболее яркое проявление в ключевых сферах жизнедеятельности данного этапа онтогенеза: сепарация от родителей, формирование идентичности, построение близких отношений и выбор дальнейшего профессионального пути.

Несмотря на то, что эмоциональная сфера юношей и девушек отличается некоторой стабильностью относительно подростков, большая значимость межличностного общения со сверстниками определяет зачастую высокую степень неуверенности в себе. Это может проявляться в когнитивном искажении под названием «воображаемая аудитория»: юноши убеждены в том, что все окружающие постоянно наблюдают за ними и бдительно оценивают каждое их действие. Помимо этого, для лиц юношеского возраста характерна избирательность в дружеских привязанностях, а диадным отношениям свойственна высокая требовательность, что также может выражаться в феномене черно-белого мышления.

Также значимость профессионального самоопределения в данном возрасте нередко приводит юношей и девушек к катастрофизации, черно-белому мышлению и выученной беспомощности. Сдача итоговых экзаменов на данном этапе играет ключевую роль для лиц юношеского возраста, поэтому столь большая значимость этого события может приводить к иррациональным убеждениям по типу: «я точно не сдам экзамен и никогда не найду достойную работу», «если я не получу отличную оценку, я буду ничтожеством», «экзамены слишком сложные, мне не стоит даже стараться их сдать» и пр.

По мере обретения в юношеском возрасте новых социальных ролей, увеличивается также и социальная ответственность данной возрастной категории. Появление новых требований и норм, которым необходимо соответствовать, может привести к установкам долженствования по отношению к себе и другим. Например: «Я должен всегда быть душой компании и сам справляться со своими проблемами», «Я должна сдавать все контрольные работы на отлично» и т. д.

Таким образом, можно сделать вывод, что проявление когнитивных искажений у лиц юношеского возраста носит не случайный, а системный характер. Это наглядно объясняется моделью, предложенной Д. Канеманом: развитие когнитивных способностей и активизация социально-эмоциональной сферы в рамках Системы-1 на фоне незавершенного развития когнитивного контроля в рамках Системы-2 представляет собой основу для закономерного возникновения когнитивных ошибок, характерных для данного возрастного этапа.

Список использованной литературы

1. Боброва, Л. А. Когнитивные искажения. (Обзор) / Л. А. Боброва // Отечественная и зарубежная литература. Серия 3. Философия. – 2021. – № 2. – С. 69–79. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-iskazheniya/viewer (дата обращения: 03.10.2025).

2. Канеман, Д. Думай медленно… Решай быстро / Д. Канеман. – М. : АСТ, 2016. – 653 с.

К содержанию

П. А. ГРОМОВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СКЛОННОСТИ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМИ ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Зависимость – это многогранное явление. Частично верно утверждение, что человек, свободный от зависимостей, – это мертвый, вялый человек, у которого вместо души лишь пар. Можно также согласиться с тем, что зависимость не всегда свидетельствует о патологической слабости. Часто это проявление бурной жизненной энергии, креативности и высокой активности в поисках, а также оригинальности. Люди склонны к зависимому поведению, так как оно дает им чувство внутреннего эмоционального контроля над психической беспомощностью [1, с. 16–18].

Социальные сети умеют привлекать внимание благодаря своим ярким изображениям, постоянно обновляющемуся контенту и разнообразным группам по интересам, объединяющим людей с аналогичными увлечениями. Зачастую вы можете проводить за компьютером часы и даже не замечать, как быстро пролетает время, стараясь не упустить свежие новости или фотографии своих друзей, чтобы успеть поставить им лайк и выразить свое мнение. Постепенно вы можете оказаться в ловушке, когда подобная деятельность превращается в настоящую зависимость. Каковы же основные риски, связанные с интернет-зависимостью? Она может привести к серьезному отчуждению от общения с реальными людьми, формированию восприятия окружающих исключительно через их профили в социальных сетях и к потере времени, которое можно было бы использовать для конструктивного общения с близкими, прогулок на свежем воздухе или чтения интересной книги, что приносит гораздо больше пользы [2].
Термин «интернет-зависимость» был впервые предложен Айвеном Голдбергом в 1996 г. для обозначения патологической и непреодолимой тяги к

использованию Интернета. Критерии, по которым диагностируется данное расстройство, в основном совпадают с категориями DSM-IV, которые касаются нехимических зависимостей: использование компьютера вызывает значительный стресс и дискомфорт; активности, связанные с компьютером, негативно сказываются на физическом, психологическом, межличностном, семейном, финансовом или социальном состоянии [3].

В настоящее время существуют исследования, посвященные соотношению интернет-зависимости и личностных особенностей молодых людей. Например, работа Ю. В. Захаровой и Д. В. Иванова посвящена изучению взаимосвязи склонности к интернет-зависимости и акцентуаций характера у молодых людей. Вместе с тем практически отсутствуют исследования, которые выявляют соотношение характерологических особенностей и интернет-зависимости, а также отдельных факторов личности и особенностей зависимого поведения у молодых людей мужского и женского пола. Можно предположить, что молодым людям, склонным к интернет-зависимости, присущи такие личностные особенности, как высокий уровень сформированности акцентуаций характера, склонность к проявлению аффектотимии, возбудимости, а также сниженный уровень самоконтроля поведения.

В заключение отметим, что проблема интернет-зависимости у молодых людей представляет собой сложный и многогранный феномен, который требует внимательного изучения. Мы видим, что зависимость от Интернета может быть не только следствием патологической слабости, но и проявлением активной жизненной позиции, креативности и стремления к эмоциональному контролю. Однако не следует забывать о рисках, связанных с чрезмерным использованием интернет-ресурсов, таких как потеря реального общения и значительное ухудшение качества жизни.

На основании существующих исследований можно предположить, что личностные особенности, такие как акцентуации характера, низкий уровень самоконтроля и высокая эмоциональная возбудимость влияют на формирование склонности к интернет-зависимости. Необходимо проводить дальнейшие исследования, чтобы выявить потенциальные механизмы развития зависимости. Это позволит не только повысить осведомленность о проблеме, но и разработать более эффективные стратегии профилактики и коррекции интернет-зависимости среди молодежи.

Список использованной литературы

1. Усков, А. Ф. Неистребимая аддикция к жизни / А. Ф. Усков // Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга. – М. : Класс, 2000. – С. 5–8. – (Библиотека психологии и психотерапии ; вып. 85).

2. Ромодина, А. М. Современность в зависимости от молодого поколения / А. М. Ромодина // Вестник совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. –

2018. – Т. 1, № 3 (22). – С. 55–57. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-zavisimosti-molodogo-pokoleniya (дата обращения: 11.10.2025).

3. Кудрявцев, В. Интернет, или «экологически чистый» наркотик / В. Кудрявцев // Воспитание школьников. – 1999. – № 5. – С. 23–25.

К содержанию

В. В. ГРУДОВИК
Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени М. Танка
Научный руководитель – Ю. А. Полещук

ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК БАРЬЕР НА ПУТИ К САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ

С годами проблема прокрастинации все более усугубляется в современном обществе, ведя к негативным последствиям для жизни людей. Чаще всего с этой проблемой сталкивается молодежь, особенно студенты, упуская множество возможностей для роста и успеха.

Прокрастинация – это отсрочка выполнения задач и обязанностей, что может привести к стрессу, снижению производительности и негативному влиянию на психическое и физическое здоровье студентов. Студенты с разным уровнем прокрастинации могут испытывать различные трудности в процессе самоактуализации [1].

Изучение особенностей самоактуализации у студентов с разным уровнем прокрастинации может помочь разработать эффективные стратегии поддержки и помощи для студентов, которые страдают от этой проблемы. Это также позволит лучше понять взаимосвязь между прокрастинацией и процессом самоактуализации у студентов [2].

Цель исследования – раскрыть особенности процесса самоактуализации у студентов с разным уровнем прокрастинации. В исследовании участвовали 120 студентов различных факультетов, средний возраст которых 20 лет. Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики: «*Шкала общей прокрастинации*» К. Лэя в адаптации О. С. Виндекер и М. В. Останиной – для выявления склонности к прокрастинации [3]; «*Шкала прокрастинации*» P. Steel (2002) в адаптации Н. М. Клепикова, И. Н. Кормачева (2019) – для измерения прокрастинации; «Опросник самоактуализации личности» А. В. Лазукина – для выявления выраженности самоактуализации.

По данным «*Шкалы общей прокрастинации*» К. Лэя, уровень общей склонности к откладыванию дел отрицательно коррелирует с показателями самоактуализации ($\rho = -0{,}47$; $p < 0{,}01$). Использование «*Шкалы прокрастинации*» P. Steel позволило уточнить структуру связи: здесь обнаружена

более выраженная отрицательная корреляция между осознанной прокрастинацией и самоактуализацией ($\rho = -0{,}56$; $p < 0{,}01$). Дополнительно выявлена положительная корреляция между самоактуализацией и самооценкой ($\rho = 0{,}61$; $p < 0{,}01$), что свидетельствует о взаимосвязи между уровнем самопринятия и стремлением к развитию.

Совокупные результаты подтверждают, что прокрастинация является значимым фактором, ограничивающим процессы самоактуализации у студентов. Сила связей по Спирмену находится в диапазоне от умеренной до выраженной, что свидетельствует о реальной и устойчивой взаимосвязи между исследуемыми переменными.

Студенты с низким уровнем прокрастинации чаще демонстрируют внутренний локус контроля, более высокую осознанность целей и устойчивую мотивацию к развитию. Напротив, склонность к откладыванию деятельности сопровождается снижением саморегуляции, самоуважения и инициативности, что негативно отражается на самоактуализации.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют, что прокрастинация может выступать одним из барьеров на пути к самоактуализации студентов, ограничивая процессы личностного роста, самопринятия и реализации индивидуального потенциала.

Нами были разработаны практические рекомендации по преодолению прокрастинации у студентов:

– внедрение тренингов по развитию саморегуляции, управлению временем и целеполаганию в студенческие программы;

– психологическое сопровождение студентов (коучинг, групповая терапия) с акцентом на повышение внутренней мотивации и укрепление внутреннего локуса контроля;

– использование интервенций, ориентированных на снижение академической прокрастинации у студентов – например, методики когнитивно-поведенческой терапии;

– внедрение элементной поддержки (напоминания, промежуточные контрольные точки) в организацию учебного процесса студентов, чтобы минимизировать пространство для откладывания дел на потом.

Список использованной литературы

1. Бородина, Л. Ф. Представление о прокрастинации в зарубежных исследованиях / Л. Ф. Бородина // Человеческий капитал. – 2019. – № 6 (126). – С. 207–211.

2. Бакшутова, Е. В. Самоорганизация деятельности студентов с разным локусом субъективного контроля / Е. В. Бакшутова, К. Е. Долгушина, Л. Г. Жданова // Развитие человека в современном мире. – 2019. – № 1. – С. 71–80. – URL: https://elibrarv.ru/download/elibrary 37522936 34555489.pdf (дата обращения: 12.09.2025).

3. Виндекер, О. С. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. H. Lay (на примере студенческой выборки) / О. С. Виндекер, М. В. Останина // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 1 (30). – С. 116–126.

К содержанию

Д. В. ГУЛИС
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Ю. Е. Иванюк

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Подростковый возраст − это период наиболее интенсивного личностного развития. Происходит период открытия внутреннего психического мира, формируются устойчивые способы поведения, эмоционального реагирования, черты характера, наступает интенсивное самовосприятие, самонаблюдение, познание мира собственных переживаний. Активно развивается самосознание и полоролевая идентичность. Подростковый период считают периодом «второго рождения» человека – рождения сознательной личности.

Нередко индивиды, находящиеся на данном возрастном периоде, сталкиваются с таким психологическим феноменом как тревожность. Тревога – это эмоциональный дискомфорт, возникающий из-за ожидания неприятностей и ощущения надвигающейся опасности. В психологии также существует понятие оптимальной тревожности, которая является важным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Данное проявление обычно относится к наиболее негативным переживаниям, поскольку может перерастать в личностную черту характера и тем самым приносить много дискомфорта, т. е. в эволюционном контексте негативное проявление можно рассматривать как отклонение от статистической нормы.

Подростки довольно часто находятся под воздействием стрессовых ситуаций, с которыми сталкиваются ежедневно. В зависимости от своих индивидуально-психологических особенностей переносимости стресса и тревоги им приходится искать различные способы их преодоления. Одним из популярных и примитивных способов преодоления и мгновенной разрядки является проявление агрессии.

Агрессия может наблюдаться в тех случаях, когда индивид испытывает фрустрированную потребность в защите и безопасности.

Тенденция поступать агрессивно характеризуется тем, что представляет собой определенный поведенческий паттерн, согласно которому индивид склонен к причинению ущерба себе и другим людям.

Таким образом, согласно данной теоретической модели, агрессивное поведение представляет собой вербализированную агрессивность, акты физического причинения насилия, враждебность. Также в ряде случаев данный паттерн является своеобразным защитным механизмом.

В рамках психолого-педагогической деятельности разработка эффективных профилактических и корректирующих программ требует углубленного анализа данных феноменов. Несмотря на то, что на сегодняшний день уже имеются эмпирические данные о характере взаимосвязи агрессивного поведения и тревожности, необходимо проведение новых исследований, так как с изменением условий социализации подростков меняются особенности данного возрастного диапазона.

Исследование взаимосвязи агрессивного поведения и тревожности у подростков проводилось на основе опроса. В данном исследовании для оценки интересующих нас переменных использовались опросник диагностики агрессии Басса – Перри (BPQ-24) и шкала тревоги Спилбергера – Ханина (STAI).

Исходя из результатов исследования, можно выявить взаимосвязь между агрессией и тревожностью. Большинство респондентов имеют средний показатель уровня физической агрессии и личностной тревожности (39 %), средний уровень физической агрессии и ситуативной тревожности (32 %), средний уровень гнева и личностной тревожности (39 %), средний уровень ситуативной тревожности и средний уровень гнева (28 %), низкий уровень враждебности и средний уровень личностной тревожности (32 %), средние показатели враждебности и ситуативной тревожности (25 %), а также низкий уровень враждебности и низкий уровень ситуативной тревожности (25 %), низкий общий показатель и средний показатель уровня личностной тревожности (32 %), средний уровень ситуативной тревожности и средний общий показатель (25 %).

Также выявлена значительная связь между уровнем личностной тревожности, уровнем гнева и уровнем враждебности. Кроме того, была установлена значительная взаимосвязь между уровнем ситуативной тревожности, уровнем гнева и уровнем враждебности.

Таким образом, на основе анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что между агрессивным поведением и тревожностью присутствует значительная взаимосвязь.

К содержанию

А. А. ДЕМИДОВИЧ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. И. Медведская

ЗНАЧЕНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

В современном обществе проблема расстройств пищевого поведения (далее – РПП) становится все более актуальной, особенно среди подростков. Эти нарушения характеризуются атипичным отношением к пище, изменениями в поведении и восприятии собственного тела, что отрицательно сказывается на физическом и психологическом здоровье молодых людей. Тенденции к развитию РПП отмечаются в связи с повышенной психологической нагрузкой, социальными требованиями и медийным влиянием, формирующим и закрепляющим искаженные представления о красоте и здоровье. Также важную роль в предрасположенности к данным расстройствам играет качество детско-родительских отношений. Неблагоприятные семейные условия, конфликтные и дистанцированные взаимоотношения, гиперопека, недостаток поддержки или, наоборот, чрезмерный контроль зачастую связаны с более высоким риском формирования РПП. В то же время, благоприятная и поддерживающая семейная атмосфера способствует развитию позитивного отношения к своему телу и формированию здоровых пищевых привычек.

РПП представляет собой сложную группу психических расстройств, характеризующихся нарушениями пищевого поведения, искаженным восприятием собственного тела и патологическим отношением к еде и массе тела.

Согласно современным психоневрологическим исследованиям, РПП рассматриваются как многофакторные состояния, объединяющие биологические, психологические и социальные компоненты. Ряд исследователей (Bruch, Fairburn (2008)) при рассмотрении причин развития РПП акцентируют внимание на психосоциальных факторах, включающих семейную среду и особенности ранних отношений с родителями. Таким образом, специалисты подчеркивают, что причины развития РПП многогранны: генетическая предрасположенность, особенности темперамента и эмоциональной регуляции, воздействие культурных стандартов красоты и стрессы окружающей среды. Однако особое значение, как причине, уделяется детско-родительским отношениям.

Влияние семейных и межличностных факторов присутствует во многих теоретических моделях РПП, а также подтверждается многочисленными эмпирическими данными. К примеру, в исследовании «Роль семейной сре-

ды и межличностных факторов в развитии РПП» (Rieneke, 2016) анализировалось влияние семейных условий на подростков с анорексией и булимией.

В рамках исследования было продемонстрировано, что низкий уровень поддержки со стороны родителей и высокая критичность по отношению к ребенку существенно увеличивают риск развития и прогрессирования РПП. Также в исследовании «Влияние семейных отношений на исход лечения РПП у подростков» (Le Grand, 2015) были проанализированы данные более 150 пациентов, страдающих анорексией и булимией, и их семей. Результаты показали, что высокий уровень критики и низкий уровень поддержки в межличностных отношениях с родителями связаны с ухудшением прогноза и меньшей эффективностью стандартных методов лечения.

Детско-родительские отношения формируют атмосферу, в которой развивается базовое чувство безопасности, самооценка и эмоциональная устойчивость подростка. Если семейная атмосфера характеризуется непоследовательностью, высокими требованиями или эмоциональной холодностью, ребенок может испытывать тревогу, неуверенность и стремление к контролю над собственной жизнью, к примеру, через пищевое поведение. В таких условиях формируются модели поведения, направленные на управ семье. Таким образом, уровень и качество детско-родительских взаимодействий оказывают глубокое влияние не только на развитие личности человека, но и на его поведенческие реакции, включая риск формирования РПП.

В целом детско-родительские отношения выступают одним из важнейших факторов, обеспечивающих эмоциональное благополучие молодых людей и их здоровую самооценку, что в совокупности снижает вероятность возникновения и хронизации РПП. Понимание этих взаимосвязей и их механизмов важно для более глубокого осознания причин РПП, повышения эффективности их лечения и профилактики у молодых людей.

К содержанию

Е. В. ДЕРЖАК
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО «МелГУ»
Научный руководитель – С. В. Мельникова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В последние годы проблема толерантности широко обсуждается в средствах массовой информации как на национальном, так и на междуна-

родном уровне. Вопрос формирования толерантности в современном обществе сегодня является очень актуальной темой. Воспитание толерантности, как и любой другой формы образования, может и должно начинаться в раннем возрасте. При этом особое внимание следует уделять его активизации и организации у детей младшего и среднего школьного возраста в период развития и становления личности, когда сознание и самосознание достигают определенного уровня и дети формируют свою идентичность в рамках самоопределения и осваивают различные социальные роли.

Важной задачей воспитания в современном обществе является понимание и принятие детьми общечеловеческих ценностей (культурных, нравственных, социальных), которые близки и понятны разным народам. Ребенку прививаются понятия о том, что неуважение той или иной культуры не способствует возникновению взаимопонимания между людьми, а только повышает уровень конфликтности. Важно донести детям доступными способами, что толерантная личность уважает мнения других, доброжелательна, направлена на взаимодействие, способна понять и принять, любознательна и чутка, снисходительна.

В младшем школьном возрасте происходит дальнейшее обогащение эмоциональной сферы ребенка и ее развитие в сторону все большей осознанности, сдержанности, произвольности, а также в волевой сфере личности. В целом в волевых поступках учащихся начальной школы большую роль играют чувства, которые нередко становятся мотивами поведения. Развитие воли и чувств на этом этапе происходит в постоянном взаимодействии. В процессе обучения и воспитания волевые качества младшего школьника совершенствуются. Дети начинают проявлять целеустремленность, решительность, настойчивость, выдержку, самообладание, дисциплинированность [1].

Рассматривая проблему толерантности по отношению к детям младшего школьного возраста, в педагогическом и психологическом контексте ее можно отнести к основным направлениям воспитания. Она связана с культурой общения, которая является одной из самых важных в школьном обучении детей. Большое значение в формировании толерантности у детей младшего школьного возраста отводится педагогам и психологам. Толерантность в педагогическом и психологическом понимании – это общение учителя и учеников, построенное на оптимальных условиях, способствующих формированию у школьников культуры общения, уважения индивидуальности личности, способности спокойно выражать свое мнение. Система образования должна быть направлена на передачу детям глубоких знаний о народах, культурах и традициях, что, в свою очередь, решит проблему возникновения у детей различных предрассудков [2].

Авторы считают, что основными задачами воспитания толерантности

у детей являются: распространение идей и идеалов толерантности; развитие независимого критического мышления, обучение выработке суждений с учетом нравственных общечеловеческих ценностей; формирование уважительного отношения к людям; работа над умением строить эффективное общение со школьниками разных национальностей и религий [1; 2].

Необходимо отметить, что, занимаясь развитием толерантности у детей в школе, следует основывать психолого-педагогический процесс на системном подходе и сочетании различных форм деятельности школьников. Педагогический опыт и психологические подходы свидетельствуют о наличии разных методов и форм работы, с помощью которых можно воспитывать толерантность у учащихся.

В российской педагогической практике накоплено немало методов, форм и приемов работы по воспитанию толерантности у школьников, связанных с организацией деятельности детей в классе, использованием произведений художественной литературы и кинофильмов, организацией диалоговых форм работы. Учитель должен включать в учебный процесс следующие компоненты: применение направленности толерантного воспитания при организации классной работы; проведение адекватного патриотического воспитания в процессе предметных уроков и внеклассных часов; формирование положительной гражданской позиции в школе; воспитание по принципам терпимости и товарищеской любви к людям; формирование уважения к культурному и духовному наследию страны, а также позитивного восприятия других культур и традиций.

В основе обучения младших школьников толерантности лежат следующие принципы: гуманизации (каждая личность – уникальна) и интеграции (взаимодействие разных видов искусства).

Воспитание толерантности – это тяжелый интеллектуальный и ответственный труд, большая психическая работа учителя, которая направлена на формирование личности учеников.

Список использованной литературы

1. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Педагогика : учеб. пособие для СПО и прикладного бакалавриата / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Л. П. Крившенко. – Люберцы : Юрайт, 2016. – 197 с.

2. Кислицин, А. И. Психологические аспекты толерантности / А. И. Кислицин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2013. – № 4 (26). – С. 105–107.

К содержанию

И. Д. ДЕХТЕРУК
Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка
Научный руководитель – Ю. А. Полищук

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ

В условиях рыночной экономики и конкуренции государственная политика в области образования направлена на воспитание активной, творческой, инициативной, уверенной в себе личности. Не менее важным компонентом личностного развития, помогающим человеку адаптироваться в обществе и малых коллективах, является лидерство. На сегодняшний день особый интерес вызывает проблема создания условий для эффективного формирования лидерских качеств личности у школьников и поиска новых технологий для их развития.

Необходимо отметить, что в психолого-педагогической литературе нет единого подхода к понятиям «лидерство» и «лидерские качества». Многие ученые по-разному определяют значение этих терминов.

Так, И. П. Волков дает следующее определение: «лидерство – процесс внутренней социально-психологической организации и управления общением и деятельностью членов малой группы и коллектива, осуществляемый лидером как субъектом спонтанно формирующихся в межличностных отношениях групповых норм и ожиданий» [1, с. 200].

А. В. Ерастова, О. В. Черкасова предлагают следующую концепцию: «лидерство – это взаимоотношения между лидером и членами группы, оказывающими влияние друг на друга и стремящимися к реальным изменениям и достижению результатов, отражающих общие цели» [2, с. 6].

Б. Д. Парыгин трактует лидерство как «один из процессов организации и управления малой социальной группой, способствующий достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом, детерминированный господствующими в обществе социальными отношениями» [3, с. 108].

На наш взгляд, под лидерством стоит понимать процесс социального влияния, благодаря которому лидер получает поддержку со стороны других членов сообщества для достижения цели. В свою очередь, к лидерским качествам относятся: ответственное отношением к себе и другим людям, готовность взять на себя ответственность при решении проблемных ситуаций, умение принимать решения, коммуникативные способности, стратегическое мышление, способность мотивировать и вдохновлять других, эмпатия, умение работать в команде, а также гибкость и адаптивность.

Развитие лидерских качеств приобретает особую значимость в школьном возрасте, становясь фундаментом для будущей успешной

и социально ответственной жизни. Развитию лидерских качеств способствует формирование у учащихся уверенности в себе, ответственности, критического мышления и навыков общения. Эти качества помогают им в учебном процессе, а также готовят к взрослой жизни, где они будут сталкиваться с разнообразными вызовами. Если рассматривать развитие лидерства как специально организованную психолого-педагогическую деятельность, то важно понимать ее специфику в контексте школьного возраста.

Лидерские качества у школьников проявляются многогранно, что зависит от характеристик личности самого ребенка, а также от воспитательной среды в классе и обществе. Эта среда включает в себя ее структуру, организацию взаимодействия участников, в том числе и взрослых; влияние учителей, семьи и других внешних факторов; готовность группы к реализации лидерских инициатив; потребность в лидерстве как таковом и в личности лидера, а также существующие традиции. В школах, где уделяется внимание развитию лидерских качеств, создаются условия для вовлечения учащихся в активную учебно-исследовательскую и проектную деятельность, что способствует углублению их знаний и практическому применению учебного материала [4].

Для развития лидерских качеств у школьников важная роль отводится педагогу, так как он является наставником, поддержкой и руководителем для учащихся. Педагог помогает создать благоприятную обучающую среду, где учащиеся могут безопасно развивать свои лидерские качества, экспериментировать и учиться на собственных ошибках.

Можно выделить следующие формы работы педагога по формированию лидерских качеств у школьников:

– тренинги и семинары – педагог может проводить тренинги и семинары по формированию лидерских качеств. Эти мероприятия могут быть как индивидуальными, так и коллективными, зависит от задач и целей, которые необходимо достичь;

– игры и командные занятия – педагог может организовывать игры и командные занятия, которые помогают школьникам развивать навыки лидерства. Эти мероприятия могут включать в себя соревнования, групповые упражнения и общественно полезные проекты;

– проектная деятельность – педагог может организовывать проектную деятельность, которая направлена на развитие лидерских качеств у школьников. В рамках этой деятельности обучающиеся могут работать в команде, разрабатывать и реализовывать проекты, при этом развивая свои лидерские навыки;

– менторство – педагог может оказывать поддержку и менторство школьникам, которые желают развивать свои лидерские качества. Он может помочь им определить свои сильные стороны, задать цели и найти

лучшие пути для их достижения;

– внеучебные мероприятия – педагог может организовать внеучебные мероприятия для школьников, которые помогают развивать лидерские качества. Эти мероприятия могут быть соревнованиями, фестивалями, концертами и другими событиями, которые требуют организации и руководства [5].

Формирование лидерских качеств у школьников имеет огромное значение и помогает им успешно адаптироваться к новым условиям жизни, достигать успеха и быть успешными в будущем.

Таким образом, процесс развития лидерских качеств у школьников должен рассматриваться как специально сконструированная психолого-педагогическая деятельность, направленная на приобретение обучающимися знаний, умений и навыков лидирования, влияния и управления. Можно выделить следующие формы работы педагога по формированию лидерских качеств у школьников: тренинги и семинары; игры и командные занятия; проектная деятельность; менторство; внеучебные мероприятия.

Список использованной литературы

1. Волков, И. П. Исследование лидерства как функции групповой задачи / И. П. Волков // Социальная психология в трудах отечественных психологов / сост. А. Л. Свенцицкий. – СПб. : Питер, 2000. – С. 199–205.

2. Ерастова, А. В. Лидерство : учеб. пособие / А. В. Ерастова, О. В. Черкасова. – Саранск : Мордов. гос. ун-т, 2015. – 74 с.

3. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.

4. Ануфриенко, Л. В. Психолого-педагогические условия формирования лидерских качеств / Л. В. Ануфриенко // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2017. – № 15. – С. 26–31.

5. Базаров, Т. Ю. Лидерство и руководство: реинтерпретация традиции и рефлексия новой ситуации / Т. Ю. Базаров, К. Т. Базарова // Российский психологический журнал. – 2006. – Т. 3, № 3. – С. 52–66.

К содержанию

И. Д. ДЕХТЕРУК
Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка
Научный руководитель – Ю. А. Полищук

РАЗВИТИЕ ЛИЛЕРСКИХ КАЧЕСТВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Актуальность темы исследования обусловлена повышением требований к личности в условиях социально-экономических и культурных из-

менений. Общество нуждается в молодых людях, способных творчески и ответственно решать актуальные проблемы. Особое значение приобретает развитие лидерских качеств в подростковом возрасте, когда закладывается потенциал, реализующийся в дальнейшей жизни.

Различные исследователи по-разному определяют и классифицируют лидерские качества. Л. В. Ануфриенко рассматривает их как совокупность биопсихологических, психологических и социальных свойств личности, обеспечивающих выполнение управленческих функций [1]. М. С. Балунов акцентирует на социальных и психологических качествах, таких как уверенность, коммуникабельность, эмпатия [2]. Л. И. Уманский включает в лидерские качества энергичность, настойчивость, эмоциональную устойчивость и умение мотивировать группу [3].

На наш взгляд, лидерская позиция характеризуется ответственным отношением к себе, другим и миру, а также готовностью брать на себя ответственность в проблемных ситуациях. Развитие лидерства – это формирование активной жизненной позиции, умения вдохновлять и объединять людей вокруг социально значимых целей.

Подростковый возраст, являясь периодом интенсивных физиологических, психологических и социальных изменений, создает благоприятные условия для развития лидерских качеств. Формируется самосознание, возникает стремление к независимости, повышается восприимчивость к новому. Подростки активно ищут свое место в обществе, стремятся к самоутверждению и освобождению от опеки взрослых. Проявление лидерских качеств у подростков разнообразно и зависит от личности ребенка, воспитательной среды, стиля лидерства (авторитарный, демократический, харизматический) и внешних факторов, включая влияние учителей и семьи.

Роль педагога в этом процессе крайне важна: он создает благоприятную среду, где подростки могут безопасно развивать лидерские качества, экспериментировать и учиться на ошибках.

К эффективным методам развития лидерства относят:

– ролевые игры и тренинги;

– проектная деятельность;

– общественная деятельность (волонтерство, школьные мероприятия);

– менторство.

Наиболее действенными педагогическими методами являются эвристический, проблемный, исследовательский и практический, которые активизируют мышление, самостоятельный поиск решений и развитие творческого потенциала.

Таким образом, развитие лидерских качеств у подростков – это сложный процесс, требующий индивидуального подхода, сочетания целе-

направленного обучения и создания благоприятной среды. Такой подход способствует воспитанию ответственных, активных и успешных граждан.

Список использованной литературы

1. Ануфриенко, Л. В. Психолого-педагогические условия формирования лидерских качеств / Л. В. Ануфриенко // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2017. – № 15. – С. 26–31.

2. Балунов, М. С. Педагогическое стимулирование лидерства у курсантов военно-экономического вуза : дис. … канд. пед. наук : 13.00.06 / Балунов Михаил Сергеевич ; Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2000. – 188 л.

3. Уманский, А. Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Уманский Александр Львович ; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2005. – 39 с.

К содержанию

DING WEN
People’s Republic of China, Master’s student of the Department of Psychology A. S. Pushkin Brest State University
Scientific adviser – A. V. Severin

THE PROBLEM OF YOUTH COMPUTER ADDICTION IN CHINA

Technologies that are used in mobile phones, computers, various gadgets, smart devices for searching information and measuring physiological parameters of a person, etc. have become widespread. On the one hand, this makes life easier for people. However, along with the positive aspects of informatization, there are also negative consequences of this process (deviations in behavior, narrowing of interests, formation of Internet addiction, withdrawal from social life and communication into the virtual world of the Internet, etc.). In this regard, the relevance of the study of this phenomenon is that excessive addiction to video games and the Internet has a destructive effect on the psyche of modern teenagers, delays personality development, and leads to mental and physical health disorders [1; 2].

The purpose of the work is to identify the degree of gaming addiction among Chinese schoolchildren. The study was conducted in 2024, in an online format. The sample was randomly selected from 70 Chinese schoolchildren. The selection and diagnosis were conducted by Ding Wen. Participation in the study was voluntary and anonymous. To identify the degree of gaming addiction among schoolchildren, the following methods were used: the S. Chen scale and a questionnaire in Chinese.

The questionnaire revealed the motives of Chinese students and the amount of time they spend on computer video games. In response to the first

question, “When you have free time, what do you usually do?” 56 % of respondents played computer games on their phones or tablets. 34 % of students attended sports classes, while 10 % spent time with their pets and went for walks. The second question, “How much time do you spend on computer video games during the day?”. The students answered that approximately 7–8 hours (46 % of the respondents), about 2–3 hours (15 %), do not spend time on this at all (39 % of students). The third question is “Do you hide your gaming addiction from your parents, and can you stop playing at any time?”. The respondents answered that 46 % of them cannot stop playing, while 54 % of the surveyed students can stop playing at any time. Additionally, 60 % of the students hide their gaming addiction from their parents, while 40 % of the Chinese students do not hide it because they do not play games and are not afraid of being punished or criticized by their parents.

The application of S. Chen’s scale for the diagnosis of addiction in schoolchildren showed similar results. Thus, 60 % of schoolchildren are characterized by the addiction to video games. But only the risk of development and the initial degree of gaming addiction was identified in 45 % of the respondents. In the majority of Chinese schoolchildren, 55 %, no gaming addiction was identified.

Thus, the results of the diagnosis of gaming addiction in Chinese schoolchildren are presented. The necessity of carrying out preventive and corrective work with schoolchildren to reduce the risk of gaming addiction is substantiated.

References

1. Internet addiction detection rate among college students in the People’s Republic of China: a meta-analysis / Yj. Shao, T. Zheng, Yq. Wang [et al.] // Child and Adolescent Psychiatry Ment Health. – 2018. – № 12. – P. 25.

2. Voiskunsky, A. E. Psychological Research of the Internet Addiction Phenomenon / A. E. Voiskunsky // 2nd Russian Conference on Environmental Psychology, 12–14 Apr. 2000. – Moscow : Ecopsycenter ROSS, 2000. – P. 251–253.

К содержанию

ДИН ВЭНЬ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Н. В. Былинская

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ В КНР

С быстрым развитием социальной экономики Китая, проблемы психического здоровья детей стали привлекать все больше внимания. Проблемные дети, испытывающие трудности в обучении, имеющие

расстройства аутистического спектра, синдром дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) и т. д., сталкиваются с большими психологическими и социальными проблемами адаптации. Предоставление эффективной психологической поддержки этим детям является важной частью построения гармоничного общества.

В последние годы, хотя китайское правительство и все слои общества постоянно повышают внимание к психическому здоровью детей, все еще существует множество недостатков в службах психологической поддержки для проблемных детей. Эти недостатки в основном отражаются в нехватке ресурсов услуг, специалистов, отставании в осведомленности общественности и несовершенстве политической поддержки. Поэтому глубокий анализ этих проблем и поиск возможных решений имеют большое значение для содействия психическому здоровью проблемных детей и достижения социального равенства и инклюзивности.

Различия в уровнях экономического развития между городскими и сельскими районами, а также между регионами привели к серьезной неравномерности распределения ресурсов служб психологической поддержки. Крупные города и развитые районы имеют относительно больше профессиональных учреждений и персонала, в то время как сельские и отдаленные районы практически пусты.

Цикл обучения профессиональных специалистов в таких областях, как детская психология и специальное образование, длительный, а текучесть кадров высокая. Количество квалифицированных консультантов и терапевтов на современном рынке далеко от удовлетворения спроса, особенно в сфере психологической поддержки проблемных детей.

Действенное понимание обществом проблемных детей часто остается поверхностным и лишенным глубокого научного познания, что приводит к сохранению предрассудков и дискриминации. Родители и педагоги не осознают важность психологического вмешательства, что откладывает оптимальный период коррекции.

Хотя в последние годы правительство приняло ряд мер по укреплению психического здоровья детей, по-прежнему существуют такие проблемы, как недостаточная детализация политики и ограниченное финансирование на конкретном уровне ее реализации, особенно в сфере услуг психологической поддержки для проблемных детей. Поэтому правительству следует и далее увеличивать общественную поддержку и финансовые инвестиции в службы психологической поддержки для проблемных детей, разрабатывать конкретные и выполнимые планы реализации, обеспечивать направление ресурсов в сельские и отдаленные районы и сокращать разрыв между городом и деревней.

Необходимо поддерживать строительство колледжей и универ-ситетов в области детской психологии и специального образования, расширить масштаб приема и поощрять международное сотрудничество для внедрения передовых иностранных технологий и опыта. Создать непрерывную систему развития карьеры, улучшить отношение к практикующим специалистам и сократить их потерю. С помощью рекламы в СМИ, лекций по общественному благосостоянию и других форм целесообразно популяризировать знания о психическом здоровье проблемных детей, повышать осведомленность общественности и снижать недопонимание и дискриминацию. Уместно привлекать общественные силы к участию и созданию сети служб психологической поддержки для проблемных детей с участием правительства, общественных организаций, предприятий, школ и других сторон, а также увеличить инвестиции в исследования в области услуг психологической поддержки для проблемных детей и создать механизм научной оценки эффективности услуг и своевременной коррекции стратегий для обеспечения качества услуг.

Несмотря на то, что Китай сталкивается со многими проблемами в развитии организаций психологической поддержки для проблемных детей, ожидается, что страна постепенно преодолеет эти препятствия и создаст более дружелюбную, инклюзивную и поддерживающую среду роста для проблемных детей путем усиления политического руководства, обучения специалистов государственного образования, построения системы услуг и усиления исследований и оценки. В будущем, с повышением осведомленности во всех слоях общества и эффективной интеграции ресурсов, китайские службы психологической поддержки для проблемных детей откроют более широкую перспективу развития и внесут вклад в здоровый рост детей, а также в социальную гармонию и стабильность.

К содержанию

В. Н. ДОВИДЧЕВСКИЙ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Ю. Е. Иванюк

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ ЮМОРА

Самооценка является центральным образованием личности, опреде-ляющим поведение, эмоциональное состояние и стратегии взаимодействия человека с миром. В юношеском возрасте, в период личностного и профес-

сионального самоопределения, ее роль особенно велика. В современной психологии стили юмора все чаще рассматриваются как поведенческие маркеры, отражающие глубинные личностные особенности, в том числе и характер самоотношения. Выявление специфики самооценки у носителей разных юмористических стилей позволяет глубже понять их психологический портрет и потенциальные зоны уязвимости.

Целью исследования стало выявление и описание характерных особенностей самооценки у молодых людей, предпочитающих разные стили использования юмора.

В исследовании приняли участие 40 студентов БрГУ имени А. С. Пушкина. Для диагностики использовался комплекс методик: методика исследования самооценки Дембо – Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, шкала самоуважения М. Розенберга и «Опросник стилей юмора» Р. Мартина. Обработка данных включала качественный и сравнительный анализ для составления психологических портретов.

Анализ данных позволил выделить три четких психологических профиля, характеризующихся специфическим сочетанием уровня самооценки и предпочитаемого стиля юмора.

Молодые люди с высокой и стабильной самооценкой. Для этой группы характерны реалистически завышенная или адекватная самооценка (75–89 баллов по Дембо – Рубинштейн) и высокий уровень самоуважения (23–34 балла по Розенбергу). Ключевой поведенческой особенностью является доминирование самоподдерживающего стиля юмора. Высокое самоуважение позволяет им использовать юмор как адаптивный механизм психологической защиты и совладания со стрессом, не нуждаясь в постоянном внешнем одобрении. Их самооценка отличается устойчивостью, а юмор служит инструментом для ее поддержания в трудных ситуациях.

Молодые люди с низкой самооценкой и дефицитом самоуважения. У респондентов этой группы диагностируется низкий уровень самоуважения (10–18 баллов по Розенбергу) и заниженная или неустойчивая самооценка. Их яркой чертой является склонность к самоуничижительному стилю юмора. Низкое самоуважение находит прямое отражение в поведении: они используют юмор, направленный против себя, для того, чтобы заранее снискать расположение окружающих, предвосхитить возможную критику и компенсировать внутреннее чувство неполноценности. Для них характерен существенный разрыв между уровнем притязаний и самооценкой (более 22 баллов), что свидетельствует о внутреннем конфликте и фрустрации.

Молодые люди с неустойчивой и конфликтной самооценкой. Данный профиль характеризуется средним уровнем самоуважения (18–22 балла) с интерпретацией «балансируете между самоуважением и самоуничижением». Их самооценка сильно зависит от внешних обстоятельств. В комму-

никации они часто прибегают к агрессивному стилю юмора (сарказму, насмешкам). Этот стиль служит для них компенсаторным механизмом, способом косвенного самоутверждения и защиты уязвимой самооценки. Высокий уровень притязаний при неустойчивой самооценке создает напряжение, которое может разряжаться в форме вербальной агрессии, маскируемой под юмор.

Проведенное исследование выявило, что стиль юмора является довольно репрезентативным индикатором особенностей самооценки молодых людей.

Высокая, стабильная самооценка проявляется через адаптивный, самоподдерживающий стиль юмора.

Низкое самоуважение и негативное самовосприятие напрямую связаны с деструктивным, самоуничижительным стилем.

Неустойчивая, конфликтная самооценка находит выход в агрессивном юморе как форме психологической защиты.

Таким образом, диагностика стилей юмора может быть эффективным инструментом в работе психолога для экспресс-оценки состояния самооценки студента. Коррекционная работа, направленная на развитие адекватной самооценки, будет закономерно способствовать и формированию более адаптивных форм юмористического реагирования.

К содержанию

Е. В. ДОНСКОВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Васильева

ПРОБЛЕМА КОГНИТИВНЫХ ОШИБОК В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Спорт – это область, где важны не только физическая подготовка, но и психологические качества: эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость и мотивация. Е. П. Ильин выделяет объективные и субъективные факторы успеха. Объективные включают физические нагрузки, погодные условия и сложность упражнений, а субъективные – мотивацию, эмоции и волевые качества [1]. С этой точки зрения, успех в спорте требует не только физической подготовки, но и психологических качеств, умения управлять эмоциями и справляться со стрессом.

Мотивация достижения успеха у высококвалифицированных спортсменов сильнее, чем избегание неудач, что способствует их продуктивности. Преодоление трудностей требует развития волевой сферы: настойчивости,

смелости и выдержки. Эмоции, такие как страх и тревожность, могут влиять на результаты, поэтому важно уметь их контролировать.

В частности, высокий уровень эмоционального интеллекта помогает спортсменам справляться со стрессом и улучшает их конкурентоспособность. Спортивные состязания вызывают разнообразные эмоции: соревновательное возбуждение, боевой настрой, спортивный азарт и спортивная злость. Спортивная злость и агрессия в спорте – это рациональная мобилизация для достижения результата, но важно контролировать ее проявление. Также исследования показывают, что спортсмены высокого класса обладают уверенностью, целеустремленностью и эмоциональной устойчивостью.

Под воздействием стресса у спортсменов возникают когнитивные ошибки как универсальные, систематические и непроизвольные отклонения, плохо поддающиеся коррекции и влияющие на восприятие и принятие решений. Когнитивные ошибки, по Д. Канеману и А. Тверски, – это систематические отклонения в мышлении, предсказуемые и повторяющиеся. Они возникают из-за неверной обработки информации, эмоций, ограничений мозга, социального влияния и субъективных убеждений, влияя на поведение человека. Эти ошибки устойчивы к коррекции и универсальны даже для экспертов. Р. Поль выделяет ключевые особенности когнитивных ошибок: отклонение от реальности, систематичность, непроизвольность и отличие от стандартных механизмов обработки информации.

Проявлениями когнитивных ошибок являются такие изменения мышления, как катастрофизация и дихотомическое мышление. Эти искажения усиливаются эмоциями, такими как тревога или гнев, нарушая концентрацию и реализацию тактического плана. Негативные эмоции снижают психологическую устойчивость, а позитивные (азарт, вдохновение) могут быть мобилизующими, но требуют контроля. Иррациональные убеждения усиливают негативные переживания и когнитивные ошибки. Например, перфекционизм приводит к потере концентрации после ошибки.

Классификация когнитивных ошибок спортсменов представляет определенную научную проблему. На данный момент существует множество классификаций когнитивных ошибок. Так, К. Станович разделил их на когнитивную скупость, дефицитные и зараженные программы. Б. Бенсон дифференцирует когнитивные ошибки спортсменов на основе следующих доминирующих проявлений: переизбыток информации, сложность понимания, извлечение информации и быстрой реакции. С. Холден выделяет следующие виды когнитивных ошибок: ограничение памяти, справедливость и личные чувства. Д. Пирс предлагает дифференцировать когнитивные ошибки на основании следующих их проявлений: социальные эффекты, риск, поиск информации, оценка, память, суждения и симпатия.

Э. Димара выделяет семь категорий ошибок: оценочные (например, ошибки в прогнозировании), принятия решений, оценки гипотез (например, ошибки подтверждения), каузальные атрибуции, мнемические (например, ретроспективное искажение), экспрессивные предубеждения и смешанные.

Преодоление когнитивных ошибок представляет собой значительную практическую проблему поскольку они существенно снижают эффективность деятельности спортивных команд. Поэтому исследования этой проблемы являются актуальными с практической и теоретической точки зрения.

Список использованной литературы

1. Ильин, Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 351 с.

К содержанию

Е. В. ДОНСКОВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Васильева

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНЫХ ОШИБОК И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СПОРТСМЕНОВ

Спортсмены в процессе соревновательной деятельности сталкиваются с комплексом психологических факторов, влияющих на результативность. Эмоциональное состояние играет ключевую роль в успешности выступлений, поскольку от него зависит концентрация, мотивация и способность противостоять стрессу. Однако под влиянием высоких нагрузок, давление соревнований и внутренних установок у спортсменов могут возникнуть когнитивные ошибки – систематические искажения мышления, приводящие к неверной оценке ситуации, ошибочным решениям и снижению эффективности.

Эмоции в спорте отличаются высокой интенсивностью и нестабильностью: как позитивные (азарт, вдохновение), так и негативные (страх, гнев) переживания могут как помочь, так и помешать в работе. При этом когнитивные ошибки и эмоциональные реакции взаимосвязаны: иррациональные убеждения усиливают негативные переживания, а те, в свою очередь, провоцируют дальнейшие искажения мышления.

Целью нашего исследования стало выявление характера взаимосвязи между когнитивными ошибками и эмоциональным интеллектом спортсменов. Выборку исследования составили 40 студентов, занимающихся командными видами спорта, из них 20 юношей и 20 девушек. При сборе эмпирических данных были использованы следующие методики: «Изуче-

ние когнитивных ошибок в спорте» (А. Ю. Гиринска), «Тест на эмоциональный интеллект» (Н. Холл). Для определения взаимосвязей между выявленными у респондентов показателями мы использовали критерий ранговой корреляции Спирмена.

Рассмотрим взаимосвязи между когнитивными ошибками и эмоциональным интеллектом спортсменов исследуемой выборки. Данные представлены в таблице.

Таблица – Значения коэффициента ранговой корреляции Спирмена между шкалами когнитивных ошибок и шкалами оценки эмоционального интеллекта спортсменов, r_s

Шкалы оценки эмоционального интеллекта	Шкалы когнитивных ошибок			
	общий показатель	ситуативность	осознанность	контроль
Эмоциональная осведомленность	**-0.166**	-0.231	-0.226	-0.226
Управление своими эмоциями	**-0.185**	-0.154	-0.171	-0.255
Самомотивация	0.063	-0.219	0.11	-0.088
Эмпатия	-0.377**	-0.196	-0.445**	-0.331*
Управление эмоциями других	-0.29	-0.043	-0.254	-0.19

Примечание – В таблице знаком «*» обозначены уровни статистической значимости для N = 40: * – при $p \leq 0,05$ (0,31); ** – при $p \leq 0,01$ (0,4).

По полученным результатам можно сделать вывод, что наиболее выраженная отрицательная взаимосвязь обнаружена между эмпатией и общим показателем когнитивных ошибок, а также между эмпатией и осознанностью и контролем. Это значит, что чем выше уровень эмпатии у спортсменов, тем реже проявляются когнитивные ошибки, особенно в аспекте осознания и регуляции своих мыслей.

По шкале «Управление эмоциями других людей» присутствует связь с осознанностью, что может указывать на то, что чем лучше спортсмен управляет эмоциями других людей, тем реже совершает когнитивные ошибки, связанные с осмысление ситуаций. При этом эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями и самомотивация не показали значимых результатов с большинством аспектов когнитивных ошибок, за исключением слабых отрицательных корреляций. Так, управление своими эмоциями слабо связано с контролем когнитивных ошибок, что может гово-

рить о том, что студенты-спортсмены, хуже регулирующие свои эмоции, чаще сталкиваются с трудностями в контроле ошибочных мыслей.

Важно отметить, что самомотивация практически не взаимосвязана с когнитивными ошибками, за исключением слабой отрицательной связи с ситуативностью. Это может означать, что мотивированные спортсмены реже совершают ошибки, связанные с оценкой конкретных ситуаций.

Таким образом, можно утверждать, что студенты-спортсмены с высоким уровнем эмпатии будут демонстрировать меньшее количество когнитивных ошибок.

К содержанию

К. А. ДЫДЫШКО
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. О. Семянникова

РОЛЬ СЕМЬИ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Семья представляет собой уникальную психологическую систему, которая оказывает первостепенное влияние на формирование личности ребенка. Именно в семейном коллективе закладываются основы будущего психологического благополучия, формируются базовые личностные конструкты и модели взаимоотношений с окружающим миром. Актуальность исследования роли семьи в становлении личности обусловлена необходимостью глубокого понимания психологических механизмов, обеспечивающих гармоничное развитие ребенка в условиях современных социальных трансформаций.

Как отмечал Л. С. Выготский, «личность не рождается, но становится», и именно семья выступает тем первичным социальным пространством, где происходит это становление через процессы интериоризации культурных ценностей и социальных норм. Как справедливо отмечает А. И. Петров, «семейная система представляет собой уникальную образовательную и воспитательную среду, эффект которой носит пролонгированный и зачастую необратимый характер».

Современная психология рассматривает семью как сложную систему, где каждый элемент находится во взаимосвязи с другими. Основными психологическими механизмами влияния семьи на становление личности являются:

1. Идентификация – процесс, в ходе которого ребенок бессознательно усваивает паттерны поведения, ценностные ориентации и способы эмоционального реагирования значимых взрослых. Через идентификацию с родителями формируется ядро будущей личности.

2. Эмоциональное заражение – передача эмоциональных состояний от родителей к ребенку, создающая базовый эмоциональный фон, который становится фундаментом для развития эмоционального интеллекта и способности к саморегуляции.

3. Подкрепление – система поощрений и наказаний, которая формирует поведенческие паттерны и ценностные ориентации ребенка.

Качество детско-родительских отношений оказывает непосредственное влияние на формирование ключевых личностных характеристик:

1. Самооценка формируется через призму родительского отношения. Ребенок, получающий безусловное принятие и поддержку, развивает адекватную самооценку, в то время как критика и неприятие ведут к формированию негативного самоотношения.

2. Тревожность как личностная черта часто является следствием непоследовательного родительского поведения или гиперопеки, которые препятствуют формированию чувства базовой безопасности.

3. Мотивационная сфера развивается под влиянием родительских ожиданий и системы поощрений. Поддержка детской инициативы способствует развитию внутренней мотивации, в то время как чрезмерный контроль формирует внешнюю мотивацию и снижает познавательную активность.

Таким образом, роль семьи в становлении личности является фундаментальной и многогранной. Семья выступает первичным и наиболее значимым социальным контекстом, в котором формируются ключевые личностные образования. Понимание механизмов влияния семьи на становление личности имеет важное практическое значение для психолого-педагогической работы. Профилактика и коррекция нарушений в личностном развитии должны обязательно включать работу с семейной системой, направленную на оптимизацию детско-родительских отношений и создание благоприятной среды для развития ребенка.

К содержанию

А. Д. ЕВДОКИМОВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРАХА И СТЫДА У ЮНОШЕЙ ВОЗРАСТА РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Исследования особенностей развития и проявления эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) в зависимости от специфики гендерной социали-

зации являются актуальными, так как позволяют не только прояснить общую динамику гендерного взаимодействия людей, но и, разработав необходимый инструментарий, повлиять на эту динамику. С данной позиции интересно рассмотреть особенности переживания негативно окрашенных эмоциональных реакций юношами возраста ранней зрелости и их связи с уровнем ЭИ, так как именно в данной выборке ярко прослеживается тенденция к эмоциональной нечувствительности, негативно сказывающейся на психологическом благополучии личности. Рассмотрим результаты корреляционного анализа по критерию r_s Спирмена в выборке юношей возраста 18–24 лет. Данные указывают, что показатели ЭИ коррелируют с бытовыми и моральными страхами, склонностью к экстернальной регуляции чувства страха и чувством вины.

Показатель распознавания аффективной экспрессии обратно коррелирует с бытовыми ($r_s = -0{,}404$, $p \leq 0{,}05$), моральными ($r_s = -0{,}390$, $p \leq 0{,}05$) страхами и экстернальной регуляцией страха ($r_s = -0{,}453$, $p \leq 0{,}05$). Повышение уровня эмоционального интеллекта связано с закономерным снижением страха перед бытовыми явлениями (электричеством, кровью, темнотой, врачебным вмешательством и т. д.), моральным несоответствием собственным ценностным стандартам и с повышением внутреннего локуса контроля.

Показатели структуры переживания страха связаны с распознаванием позитивных ($r_s = -0{,}364$, $r_s = -0{,}369$, $r_s = -0{,}418$, $p \leq 0{,}05$ соответственно) и негативных эмоций ($r_s = -0{,}468$, $r_s = -0{,}502$, $r_s = -0{,}499$, $p \leq 0{,}01$). Следовательно, более эффективное распознавание негативных эмоций связано со снижением уровня описываемых выше явлений переживания страха. Вероятно, распознавание негативных эмоций окружающих влияет на когнитивную оценку серьезности ситуативно обусловленных страхов, а также участвует в регуляции собственных эмоциональных реакций.

Экстернальная регуляция страхов коррелирует с распознаванием женской экспрессии ($r_s = -0{,}423$, $p \leq 0{,}05$), что может выражаться в более эффективном понимании выражений лиц женщин при склонности к внутреннему локусу контроля.

Распознавание женской экспрессии связано с социальными отрицательными последствиями переживания страха ($r_s = -0{,}373$, $p \leq 0{,}05$): чем лучше респонденты распознают женскую мимику, тем больше они доверяют окружающим, чаще проявляют толерантность и участие к другим людям, несмотря на негативный опыт переживания страха. Распознавание негативных эмоциональных реакций обратно коррелирует с эгоположительными последствиями переживания страха ($r_s = -0{,}366$, $p \leq 0{,}05$), что может выражаться в более успешном определении негативных переживаний при низкой оценке эффективности переживания страха в обучении более рациональному поведению и стремлению к безопасности.

Бета-гордость связана со страхом социальной боли (r_s = 0,414, $p \leq 0,05$): чем сильнее юноши боятся разрушения отношений, собственной социальной неловкости и возникновения конфликтов, тем чаще они испытывают гордость за собственные поступки, которые оценивают как благородные. Бета-гордость коррелирует со всеми параметрами распознавания мимической экспрессии: с усредненным показателем (r_s = 0,589, $p \leq 0,01$), с позитивными (r_s = 0,371, $p \leq 0,05$), нейтральными (r_s = 0,372, $p \leq 0,05$), негативными (r_s = 0,607, $p \leq 0,01$), мужскими (r_s = 0,611, $p \leq 0,01$), женскими (r_s = 0,488, $p \leq 0,01$) экспрессивными реакциями. Следовательно, для юношей характерно чувство гордости за свои действия тем чаще, чем лучше они понимают эмоции окружающих. Это может выражаться в более точной оценке социальных норм, соблюдение/несоблюдение которых вызывает мимическую реакцию у окружающих (сильнее всего связь наблюдается с реакциями негативной модальности, исходящими от лиц собственного пола), а впоследствии провоцирующих установление наиболее приемлемых для конкретного общества ценностных ориентиров.

Параметры распознавания мимической экспрессии связаны с показателями вины, бета- и альфа-гордости. Чувство вины коррелирует с показателем способности к распознаванию эмоций (r_s = 0,370, $p \leq 0,05$), при этом показатели усиливаются в случае мужских (r_s = 0,424, $p \leq 0,05$) и негативных (r_s = 0,457, $p \leq 0,05$) экспрессий. Данная связь выражается в учащенном и более интенсивном переживании чувства вины при более эффективном распознавании эмоциональных реакций окружающих, особенно негативных и выражаемых лицами собственного пола.

Альфа-гордость связана с усредненным показателем распознавания эмоций (r_s = 0,444, $p \leq 0,05$), пониманием негативных реакций (r_s = 0,444, $p \leq 0,05$), а также мужских (r_s = 0,385, $p \leq 0,05$) и женских (r_s = 0,363, $p \leq 0,05$) экспрессий: у юношей, которые чаще испытывают гордость за собственную личность (ощущение компетентности, благородства, добропорядочности), наблюдается и более эффективное определение эмоций окружающих.

Чувство вины коррелирует с показателями осознания своих эмоций (r_s = 0,398, $p \leq 0,05$) и эмоций окружающих (r_s = 0,367, $p \leq 0,05$), что может выражаться в более частом и интенсивном переживании вины при когнитивной оценке эмоциональных реакций на свои поступки, а также соответствия этих поступков собственным представлениям о норме поведения в обществе. Осознание своих эмоций и эмоций окружающих связано с эмоциональной отстраненностью (r_s = 0,490, $p \leq 0,01$; r_s = 0,382, $p \leq 0,05$): чем лучше юноша способен понимать эмоциональные переживания, тем более он способен на временное эмоциональное отстранение от проблемной ситуации ради ее конструктивного разрешения.

Таким образом, чем выше уровень ЭИ юношей данной возрастной группы, тем чаще они испытывают чувство вины за несоответствие своих действий моральным нормам общества, тем выше у них тенденция к интеллектуализации, тем чаще они оценивают свои поступки и динамику развития личности как достойные похвалы. Особенности переживания страха более связаны с уровнем ЭИ в данной возрастной группе. Так, при повышении ЭИ юноши менее склонны бояться заболеваний и процесса лечения, крови, врачей (бытовые страхи), отсутствия внутреннего ценностного ориентира либо его принятым в обществе ценностям (моральные страхи). Также юноши с высоким уровнем ЭИ реже перекладывают ответственность за регуляцию страха на внешние факторы, что способствует усилению стрессоустойчивости личности, меньше испытывают влияние отрицательных социальных последствий страха (замкнутости, изоляции), но при этом реже расценивают переживания страха как позитивные для развития собственной личности.

Приведенные данные указывают на целесообразность повышения уровня ЭИ среди юношей данной возрастной категории для улучшения их психологического самоощущения и решения множества терапевтических целей при работе с переживаниями страха и стыда.

К содержанию

Е. В. ЕЛИСЕЙКИНА
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО «МелГУ»
Научный руководитель – С. С. Панадий

ТРАВМА ПРИВЯЗАННОСТИ: КАК РАННИЙ ОПЫТ ФОРМИРУЕТ НАШУ СПОСОБНОСТЬ ЛЮБИТЬ И ДОВЕРЯТЬ

Привязанность представляет собой глубокую и устойчивую эмоциональную связь, формирующуюся между ребенком и его основным опекуном, которая рассматривается в качестве базовой биологической потребности человека. Основатель теории привязанности Д. Боулби утверждал, что ее формирование и развитие детерминировано потребностью беспомощного младенца в защите от угроз окружающей среды (Д. Боулби, 1969, 2023). Экспериментальное основание теория получила благодаря работе М. Эйнсворт, которая разработала метод «Незнакомой ситуации» (StrangeSituation). Эксперимент позволил выделить и классифицировать типы привязанности у детей (Д. Боулби, 2023).

Ранний опыт взаимодействия с родителями или другими значимыми взрослыми в первые годы жизни формирует бессознательную когнитив-

ную структуру, которая оказывает существенное влияние на формирование ожиданий индивида в последующих межличностных отношения, что в дальнейшем играет ключевую роль в развитии способности к установлению доверительных связей, а также в формировании паттернов эмоциональной привязанности и поведения в романтических отношениях (J. A. Feeney, P. Noller, 1990).

Ранний опыт, наполненный чувствительностью, поддержкой и доступностью опекуна, приводит к надежной привязанности. В данном контексте взрослый индивид выполняет функцию первичного источника эмоциональной стабильности и чувства безопасности для ребенка, что является необходимым условием его когнитивного и социального развития. Такой процесс способствует активному освоению окружающей среды и формированию у ребенка адаптивных стратегий взаимодействия с миром (Д. Боулби, 2023). Люди с надежной привязанностью склонны иметь положительное представление о себе как о достойном любви и воспринимать других как заслуживающих доверия (J. A. Feeney, P. Noller, 1990). В случае, когда потребности ребенка остаются без должного внимания, а реакции опекуна демонстрируют непоследовательность или являются травматическими, включая физическое, эмоциональное насилие или пренебрежение, формируется травма привязанности. Данный феномен, имеющий глубокие корни в психоаналитической теории, характеризуется нарушением процесса формирования устойчивой эмоциональной связи ребенком с его основным попечителем. В результате такого неблагоприятного опыта у ребенка когут возникнуть серьезные психологические последствия, влияющие на его способность к построению доверительных отношений в будущем (G. McCarthy, A. Taylor, 1999).

Тревожно-амбивалентный тип привязанности возникает, если родитель непоследователен в своих реакциях: то доступен, то внезапно отдаляется (G. McCarthy, A. Taylor, 1999). Ребенок, а затем и взрослый, склонен беспокоиться, что его бросят, и потому требует доказательств любви и постоянно спрашивает: «Ты со мной? Ты рядом?» (G. McCarthy, A. Taylor, 1999). Исследование Г. Маккарди и А. Тейлор показало, что этот тип привязанности характеризуется желанием близких отношений и страхом быть отвергнутым, что может привести к поиску экстремальных форм близости.

Избегающий тип привязанности развивается, если опекун постоянно отвергает младенца. С таким типом привязанности, человек учится подавлять и прятать свои эмоции и отрицать собственную потребность в привязанности, транслируя: «Мне от тебя ничего не нужно. Меня и так все устраивает».

Дезорганизованный тип привязанности формируется в наиболее травмирующих условиях, когда опекун одновременно является источником утешения и источником страха (G. McCarthy, A. Taylor, 1999).

Неразрешенная травма привязанности оказывает значительное влияние на взрослые романтические отношения, выступая мощным предиктором межличностных трудностей. Взрослые с избегающей привязанностью склонны проявлять недоверие к партнерам, в то время как индивиды с тревожно-амбивалентной привязанностью часто сообщают о недостатке автономии и навязчивом желании тотальной близости. Исследования Ф. Шейвера и С. Хазан перенесли теорию привязанности во взрослый возраст, продемонстрировав, что романтические отношения между партнерами функционируют по тем же принципам, что и связь «ребенок – опекун». (G. McCarthy, A. Taylor, 1999).

Исследование Г. Маккарди и А. Тейлор, посвященное избегающему/амбивалентному типу привязанности, показало, что данный тип привязанности является медиатором между травматичным опытом в детстве и последующими трудностями в сфере взрослых любовных отношений (J. McCarthy, A. Taylor, 1999).

В контексте рассматриваемой проблемы важно подчеркнуть, что не сам факт травматизации является основным препятствием для установления стабильных и доверительных отношений во взрослом возрасте, а сформированный в детстве ненадежный стиль привязанности. Ненадежный стиль привязанности, возникающий из-за травматизирующего опыта, характеризуется недостатком эмоциональной безопасности и доверия, что, в свою очередь, осложняет развитие эмпатии, способности к сотрудничеству и поддержанию долгосрочных отношений. Люди с ненадежным стилем привязанности часто воспринимают окружающих как потенциально ненадежных и отвергающих, что ведет к формированию оборонительных поведенческих паттернов и снижает готовность к открытому и честному взаимодействию.

Таким образом, ключевым препятствием для построения стабильных связей во взрослом возрасте является не сам травматический опыт, а сформированный на его основе ненадежный стиль привязанности. Для него характерны дефицит эмоциональной безопасности и базового доверия, что затрудняет развитие эмпатии, способности к кооперации и поддержанию долгосрочных отношений. Индивиды с ненадежной привязанностью часто воспринимают социальное окружение как потенциально опасное и отвергающее, что ведет к формированию защитных поведенческих паттернов и снижает готовность к открытой коммуникации. Тем не менее явление психологической пластичности открывает значительные перспективы для коррекции дисфункциональных когнитивных схем и поведенческих паттернов. Присутствие надежного и эмпатичного партнера может способствовать созданию условий, необходимых для пересмо-

тра и трансформации негативных внутренних рабочих моделей, которые были сформированы в детском возрасте.

К содержанию

А. А. ЕРКОВИЧ
Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы
Научный руководитель – Т. В. Парфёнова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОБЛЕМ САМОСОЗНАНИЯ И ДЕЗАДАПТИВНЫХ СХЕМ У СТУДЕНТОВ

В рамках субъектного и деятельностно-смыслового подхода К. В. Карпинский определяет повседневные личностные проблемы как «форму психического отражения труднопреодолимых или вовсе непреодолимых противоречий и трудноразрешимых или вовсе неразрешимых задач, включенных в процесс практической реализации личностно значимых интенций человека» [1, с. 259]. Согласно этой концепции, специфической группой повседневных личностных проблем являются проблемы самосознания личности. Они операционализируются как субъективно переживаемая трудность решения рефлексивных задач, направленных на самопонимание, адекватное самооценивание и коррекцию собственных убеждений. Данные задачи непосредственно соотносятся с когнитивным, оценочным и конативным компонентами самосознания, а их блокировка препятствует успешному функционированию «Я-концепции» [1, с. 268].

Для эмпирической проверки гипотезы о взаимосвязи проблем самосознания личности с устойчивыми, негативными паттернами мышления, эмоций и поведения (схемами) было проведено исследование, в котором приняли участие 100 студентов (64 девушки и 36 юношей) ГрГУ имени Янки Купалы в возрасте от 17 до 25 лет. Диагностический инструментарий включил в себя: «Шкалу повседневных личностных проблем» К. В. Карпинского и Н. В. Кисельниковой для оценки проблем самосознания; схемный опросник Янга (YSQ-S3R) для выявления дезадаптивных схем.

В результате проведенного корреляционного анализа были установлены статистически значимые положительные связи между проблемами самосознания и всеми измеряемыми дезадаптивными схемами. Это позволяет утверждать, что субъективные трудности в рефлексивной сфере тесно сопряжены с устойчивыми дезадаптивными паттернами восприятия и переживания, корни которых часто уходят

в детский опыт. Общая выявленная тенденция такова: чем более выражены у студентов проблемы самосознания, тем выше интенсивность активации дезадаптивных схем, что отражает системный характер нарушений в сфере самоотношения. Каждая дезадаптивная схема выражается в нереализованности схема-терапевтических потребностей (в автономии, в надежной привязанности, в спонтанности и игре, в самоконтроле, в свободе высказывать эти потребности).

Наиболее сильная связь наблюдается у схем при отсутствии надежной привязанности. «Дефективность» (r = 0.49) и «Социальная отчужденность» (r = 0.46) объясняют, что студенты ощущают себя неполноценными, испытывают затруднения в самопонимании, искаженно оценивая свои способности, в ходе чего они не ощущают себя частью человеческого сообщества из-за отсутствия ощущения собственной важности и ценности.

Схемы, связанные с нарушением автономии личности («Зависимость» (r = 0.43), «Неуспешность» (r = 0.38), «Уязвимость» (r = 0.42)), ведут к трудностям с самостоятельной реализацией своих интенций. Постоянное ощущение угрозы потерь и непринятия мешает четкому формированию целостного «Я», переключая внимание на чужие потребности.

При отсутствии свободы высказывать свои личностные потребности умеренная выраженность представлена в схеме «Подавление эмоций» (r = 0.4). Это свидетельствует о том, что происходит структурное изменение личности, при котором запрет на выражение потребностей превратился во внутреннего цензора, нарушающего целостность самосознания и блокирующего доступ к собственному «Я».

Домены нарушения потребности в самоконтроле и в нарушении спонтанности и игры продемонстрировали слабую корреляционную связь с проблемами самосознания личности. Это означает, что проблемы самосознания личности в меньшей степени связаны с дефицитом внутренних ограничений, и в большей степени – с дефицитом внутренней опоры и безопасности.

Таким образом, проблемы самосознания являются одними из ключевых катализаторов для активации дезадаптивных схем в студенческой выборке. Нереализованные потребности в детстве, в которых нуждается каждая здоровая личность для успешного развития, приводят к искажению образа-Я, дисфункционально проявляясь в студенческой жизни. Личность принимает негативные убеждения как данность, без опоры на адекватную оценку своих возможностей преодоления существенных проблем.

Список использованной литературы

1. Карпинский, К. В. Современные методы психологической диагностики : монография / К. В. Карпинский, А. М. Колышко, Т. В. Парфёнова ; под ред. К. В. Карпинского. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2022. – 398 с.

К содержанию

П. В. ЕРОШЕНКО
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Н. В. Былинская

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ У СТУДЕНТОВ

Неизбежным атрибутом жизни современного человека стал такой феномен, как прокрастинация. При этом до настоящего времени ни в западной, ни в российской психологии не сформировано единой теории прокрастинации, не существует и общепринятого определения данного явления. Термин «прокрастинация» ввел в научный оборот психолог и исследователь Пол Рингенбах в 1977 г. и представил его в своей книге «Прокрастинация в жизни человека». В том же году вышли работы других ученых, например Альберта Эллиса и Уильяма Кнауса, которые тоже занимались изучением этого явления и предложили методы работы и борьбы с ним [1]. Прокрастинация – это не лень. Лень – это нежелание что-либо делать, нарушать состояние покоя. Прокрастинатор же хочет действовать, он испытывает стресс и чувство вины за невыполненную работу, но вместо решения важных задач занимается менее важными и менее срочными делами. Это добровольное саморазрушительное откладывание дел, несмотря на осознание негативных последствий.

В настоящее время, в эпоху Интернета, высоких технологий и искусственного интеллекта прокрастинация не сбавляет, а наоборот, набирает обороты. Несмотря на большое количество вспомогательных инструментов для работы и учебы, людям все больше и все чаще свойственно откладывать дела на потом. Это явление не обошло стороной и студентов, которым, безусловно, свойственно откладывать выполнение учебных задач на потом, зачастую в пользу менее значительных и более приятных занятий.

Можно выделить следующие причины учебной прокрастинации у студентов.

Страх неудачи. Студенты иногда ставят перед собой невыполнимые задачи: «моя работа должна быть не просто хорошей, а лучшей в университете, идеальной, иначе все зря». И после таких установок мозг, стремясь избежать болезненного удара по самооценке, предпочитает вообще не начинать работу. Бездействие в этом случае – это защитный механизм: «лучше не сдам работу вовсе, чем столкнусь с критикой несовершенств в моей работе» [2].

Бунт против контроля и потери автономии. Учеба в вузе подразумевает необходимость выполнять определенную работу, когда появляются дедлайны, а также есть требования преподавателей и учебный план. Прокрастинация в таком случае становится формой пассивного

сопротивления, способом сказать: «я сам решаю, когда и что мне делать». Откладывая задачу, мозг на короткое время возвращает себе чувство контроля и свободы.

Неопределенность, отсутствие конкретных задач. Большой, размытый проект, например выучить курс истории, написать курсовую работу, вызывает тревогу. Мозг не понимает с какой стороны подступиться и предпочитает избегать задачи вовсе [2].

Отсутствие внутренней мотивации. Когда учебный предмет кажется неинтересным, мозг саботирует процесс его изучения и внешняя мотивация в виде оценок или давления родителей и преподавателей часто проигрывает внутреннему сопротивлению.

Искушение Интернета и соцсетей. В современном мире соцсети, мессенджеры и видеоигры создают среду, где получить мгновенное удовольствие намного проще. Открыть учебник – это усилие, результат которого хоть и будет намного полезнее и продуктивнее, но чаще всего откладывается на потом. А просмотр короткого видео или видеоигра – это быстрая доза дофамина здесь и сейчас.

Необходимо отметить, что прокрастинация является очень опасной привычкой и ее последствия выходят далеко за рамки одной несделанной вовремя работы. Прокрастинация чревата появлением хронического стресса, так как постоянно возникающее чувство вины и осознание приближения сроков сдачи работы создают огромную нагрузку на нервную систему [3].

В результате хронического стресса возникает выгорание, цикл откладывания, аврал, затем временное облегчение, новое откладывание, что истощает физические и эмоциональные силы, приводя к апатии и потере интереса к учебе в целом, а также к снижению академической успеваемости, поскольку работа, сделанная впопыхах в последний день, редко бывает качественной, что приводит к низким оценкам и пробелам в знаниях. Для борьбы с академической прокрастинацией важно осознать ее причины, развивать у студентов навыки планирования времени, повышать мотивацию учебной деятельности и создавать благоприятные условия концентрации внимания на учебе.

Список использованной литературы

1. Маковецкая, Е. Н. Феномен академической прокрастинации в студенческой среде / Е. Н. Маковецкая // Образовательные ресурсы и технологии. – 2023. – № 4 (45). – С. 7–15.

2. Чернякевич, Е. Ю. Субъективные предпосылки проявления прокрастинации у студентов технического вуза / Е. Ю. Чернякевич // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 1 (61). – С. 388–400.

3. Барабанщикова, В. В. Перспективы исследования феномена прокрастинации в профессиональной деятельности / В. В. Барабанщикова, Г. И. Марусанова // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 4 (20). – С. 130–140.

К содержанию

Е. Г. ЖАВЖАРОВА
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО «МелГУ»
Научный руководитель – С. В. Мельникова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСА УТРАТЫ

Проблемы жизнедеятельности современного человека в настоящее время приобретает все большую актуальность. Особо значимым является период жизненных кризисов как тяжелых психологических состояний, вызванных какой-либо причиной или резким изменением статуса персональной жизни. Очень сложным считается кризис утраты в контексте смерти близкого человека, который может произойти в любом жизненном периоде человека.

Рассматривая кризисы утраты, авторы выделяют пять стадий горя: шок и оцепенение, стадия поиска, стадия острого горя, стадия восстановления, завершающая стадия [2].

Шок и оцепенение – это шок от утраты и отказ поверить в реальность произошедшего, длительность периода 7–9 дней. Физическое состояние характеризуется утратой аппетита, сексуального влечения, мышечной слабостью, замедленностью реакций. Психологическое состояние – происходящее переживается как нереальное, полная отрешенность от происходящего, бездеятельность или активность (беспорядочная или упорядоченная), сосредоточение на мелких заботах и событиях. Часто на смену шоковой реакции приходит чувство злости.

Стадия поиска рассматривается как стремление вернуть умершего или отрицание безвозвратности утраты. Человеку, понесшему утрату, часто кажется, что он видит умершего в толпе на улице, слышит шаги в соседней комнате и т. п. Поскольку большинство людей, даже испытывая очень глубокое горе, сохраняют связь с реальностью, подобные иллюзии могут пугать, вызывать мысли о психическом расстройстве. Длительность этого периода от 5до 12 дней после известия о смерти.

Стадия острого горя является критической. Этот период длится обычно до 6–7 недель с момента утраты. Физиологические проявления: затрудненное дыхание, мышечная слабость, повышенная истощаемость, ощущения пустоты в желудке, стеснения в груди, кома в горле, сексуальные дисфункции, нарушения сна. Психологические проявления: ощущение

пустоты и бессмысленности, отчаяния, чувства оставленности, одиночества, злости, вины, страха, тревоги, беспомощности.

Стадия восстановления длится год, так как за этот временной период человек проходит определенный жизненный цикл, маркерами которого служат традиционные даты и события. Многие культуры и религии отводят на траур именно один год как период горя. Характеризуется восстановлением физиологических функций и профессиональной деятельности. Человек психологически постепенно примиряется с фактом утраты.

Завершающая стадия характеризуется тем, что боль становится терпимой, человек возвращается к прежней жизни, из словарного запаса исчезают слова «тяжелая утрата» и «горе». Цель психологической работы на данной стадии – создать в памяти образ ушедшего из жизни, найти для него смысл и снова любить тех, кто находится рядом.

Данные научной литературы свидетельствуют, что самым тяжелым периодом в кризисе утраты являются первые 40 дней со времени смерти близкого человека. Именно в это время уровень адреналина и кортизола резко повышается и организм скорбящего переживает пик стрессовой реакции. В то же время этот период становится временем усиления нейропластических процессов мозга, т. е. происходит формирование новых нейронных связей. Другими словами, мозг адаптируется к жизни без близкого человека, создавая новые паттерны восприятия и реагирования. Необходимо отметить, что этот процесс перестройки работы головного мозга требует больших энергетических ресурсов и влияет на эмоциональное состояние, проявляясь в тревожности, рассеянности и бессонницей.

По мнению авторов, потери являются неотъемлемой частью жизни, но тяжелые утраты оказывают значительное воздействие на личность человека, разрушая иллюзии контроля и безопасности. Считается, что процесс переживания горя может трансформироваться в развитие болезни: человек как бы «застревает» на определенной стадии горя, при этом возникает симптомокомплекс, соответствующий посттравматическому стрессовому расстройству [1].

Знание наличия кризиса утраты, как неотъемлемой части нашей жизни, признаков, характерных для той или иной стадии горя, симптоматики травматического постстрессового и депрессивного состояния, понимание их психологического смысла помогут пережить этот вид кризиса с наименьшими потерями и оказать помощь другому страдающему человеку.

Список использованной литературы

1. Ромек, В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.

2. Китаева, М. П. Идентификация и отчуждение при переживании горя / М. П. Китаева // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2023. – Т. 4, № 12. – С. 70–78.

К содержанию

А. А. ЖИГУЛИНА
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО «МелГУ»
Научный руководитель – Л. С. Журавлева

НАРУШЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО АППАРАТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ КОРРЕКЦИЯ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Речь – это психический процесс формирования, передачи и понимания сообщений посредством языка. Под речью понимается как непосредственно вербальное общение, так и ее изображение (письмо, схемы, формулы). Функциями речи являются коммуникативная, информационная, выразительная, волеизъявления и регулирующая. Также выделяются нарушения речи – дислалия, дизартрия, тахилалия, брадилалия, заикание, алалия, афазия.

В настоящее время особую значимость проблеме нарушения речи придается в вопросах обучения детей младшего школьного возраста. Дети с нарушениями речи испытывают затруднения в общении со сверстниками, не могут полноценно войти в школьный коллектив, подвергаются буллингу со стороны одноклассников, что существенно затрудняет их социализацию.

Неречевая симптоматика выражается у этих детей в нарушении способности анализировать, обобщать, сравнивать, логически мыслить, правильно определять суть задания и пути его выполнения. Часто у детей с речевыми нарушениями отмечается небогатый словарный запас, рассеянность, несобранность во время занятий. Поэтому особенно важно с такими детьми не упустить время для педагогической коррекции. Своевременное выявление причин неуспеваемости детей по отдельным предметам и принятие соответствующих мер по преодолению трудностей помогут уменьшить вероятность перерастания временных неудач в обучении в хроническую неуспеваемость. Это, в свою очередь, снижает возможность появления у школьника нервно-психических расстройств и неуверенности в себе как последствий стресса, связанного с отрицательными эмоциями. Кроме того, трудности, связанные с речевыми нарушениями, способны к «обрастанию» и отрицательно влияют на успеваемость по всем школьным предметам [1].

Начало обучения в школе влечет за собой резкое изменение всего образа жизни ребенка. При увеличении учебных нагрузок у школьников возникают проблемы в освоении школьных предметов. Одной из самых распространенных причин неуспеваемости школьников младших классов являются речевые нарушения. Тяжелые формы речевых нарушений требуют серьезной работы специалистов коррекционной педагогики и врачей. Но существуют легкие речевые нарушения, которые при своевременной работе логопедов, педагогов и психологов успешно устраняются.

Важным шагом в разрешении проблемы речевых нарушений школьников является всесторонняя диагностика до начала обучения ребенка в школе. Ранняя диагностика и своевременные коррекционные мероприятия повышают шансы на успех. Глубокая диагностика поступающего в школу особенно необходима, если он не посещал детское дошкольное учреждение. Важно, чтобы обследование проводилось психологом, педагогом и логопедом, так как именно специалист по коррекционной педагогике может разглядеть скрытые на первый взгляд недостатки в речевом развитии сегодняшних первоклассников.

Иногда устная речь у поступающих в школу детей не вызывает беспокойства, и только письменная речь может явиться отражением определенного недоразвития той или иной функции. Ошибки в письменной речи могут быть связаны с плохим фонематическим восприятием, несформированностью звукового анализа и синтеза, активного и пассивного словаря и грамматического строя речи школьника.

Устранить речевые нарушения можно только при хорошо организованной коррекционной работе. С такими детьми необходимо не упустить время для педагогической коррекции, так как проблемы в учебной деятельности приводят к негативным изменениям в характере и поведении ребенка.

При системе специальных упражнений, которые способствуют развитию речи, у ребенка происходит формирование ряда мыслительных операций, развивается внимательное отношение к речи, совершенствуется память, внимание, развиваются способности анализа и синтеза; формируются личностные качества школьника: уверенность в собственных силах, самоконтроль, самооценка. Наличие самоконтроля является признаком самостоятельности, характеризует проявление активности в учении, способствует успеху в обучении, прочности усвоения знаний [1].

Сегодня ученикам в начальной школе предложена вся сфера дополнительных образовательных услуг: музыка, живопись, спортивные секции, театр, иностранные языки. Целые группы дошкольников и младших школьников записываются на занятия по коррекции речи. Использование классической музыки, когнитивных методов и метода проектирования в процессе обучения детей в общеобразовательной школе позволит облег-

чить адаптацию ребенка с речевыми нарушениями к школе и будет способствовать его развитию и успешному обучению другим предметам.

Список использованной литературы

1. Логопедия : учебник для студентов дефектол. ф-тов пед. высш. учеб. заведений / Л. С. Волкова, Р. И. Лапаева, Е. М. Мастюкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 703 с.

К содержанию

О. Г. ЗАДАЛЯ
Республика Беларусь, Барановичи, БарГУ
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ КОМАНДНЫМИ ВИДАМИ СПОРТА

Актуальность данного исследования определяется необходимостью повышения эффективности спортивной деятельности подростков, вовлеченных в командные виды спорта. Эффективная командная работа в значительной степени зависит от наличия у участников определенных личностных качеств, таких как умение взаимодействовать, стремление к сотрудничеству, эмоциональная устойчивость и мотивация на достижение общего результата. Подростковый возраст является критическим периодом формирования таких характеристик, что делает данную категорию особенно уязвимой и одновременно перспективной для научного анализа. Психологическое и социальное развитие в этом возрасте активно продолжается, что обуславливает значимость изучения влияния личностных особенностей на успешность командной деятельности и, соответственно, предопределяет выбор темы исследования [1].

Общая выборка исследования составила 112 подростков, занимающихся командными видами спорта. Результаты экспресс-методики изучения преобладающих мотивов занятий спортом (Г. В. Лозовая) представлены на рисунке.

Наивысшие значения наблюдаются по шкале «Мотивация на самосовершенствование» (14,6) и «Мотивация на результат» (13,9). Это свидетельствует о выраженной внутренней мотивации: подростки стремятся не только к победе, но и к личностному росту, улучшению своих способностей, достижению высоких стандартов. Такая направленность особенно характерна для спортивной среды, в которой ценится не только командная эффективность, но и индивидуальный вклад в достижение командного результата.

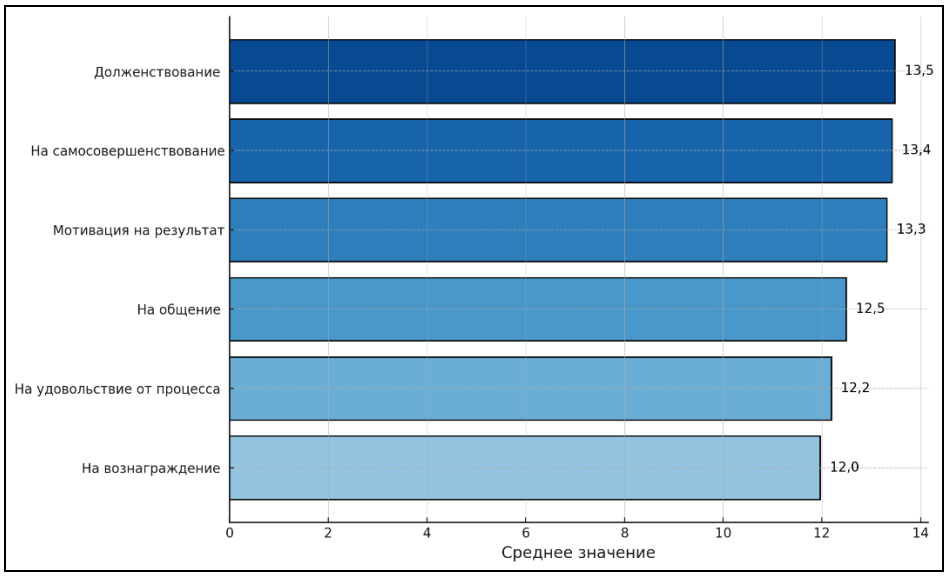


Рисунок – Характеристика мотивации подростков, занимающихся командными видами спорта (средние значения)

Средний уровень мотивации был зафиксирован по шкалам «Мотивация на удовольствие от процесса» (11,8), «Мотивация на вознаграждение» (11,5) и «Мотивация на общение» (11,3). Удовольствие от самой деятельности воспринимается как важный, но не определяющий мотив – участие в соревнованиях и тренировках не является исключительно развлечением. Мотивация на вознаграждение как внешняя форма поощрения также играет роль, но не является ведущей. Мотивация на общение занимает промежуточное положение: несмотря на то, что речь идет о командных видах спорта, взаимодействие с другими участниками не является основным мотивирующим фактором. Это может свидетельствовать о фокусировке на задаче и на результате, а не на социальном аспекте взаимодействия.

Наименьшие значения получены по шкалам «Мотивация долженствования» (11,0) и «Мотивация на удовольствие» (10,9). Это говорит о том, что занятия спортом в меньшей степени воспринимаются как обязанность, требующая подчинения внешним требованиям. Участие в тренировках обусловлено скорее личной заинтересованностью и стремлением к успеху, чем чувством долга. Также не доминирует мотивация, связанная исключительно с получением удовольствия от активности без акцента на результативность.

Таким образом, у подростков, занимающихся командными видами спорта, сформирован устойчивый и зрелый тип мотивации, в котором преобладают внутренние побудители – стремление к самореализации

и достижению результата, тогда как внешние стимулы и социальные аспекты занимают второстепенное положение.

Список использованной литературы

1. Башлакова-Николаева, Т. И. Психологическая готовность спортсменов-подростков к соревнованиям / Т. И. Башлакова-Николаева // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2015. – № 12 (21). – С. 103–105.

К содержанию

О. Л. ЗАНЬКО
Республика Беларусь, Могилев, Детский сад № 37 г. Могилева

СОТРУДНИЧЕСТВО ДЕТСКОГО САДА С РОДИТЕЛЯМИ: УКРЕПЛЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Современный детский сад – это не только образовательное учреждение, но и важный социальный институт, способствующий гармоничному развитию ребенка. Одним из ключевых направлений работы является взаимодействие с семьями воспитанников, особенно в вопросах укрепления семейных отношений. Эффективное сотрудничество между педагогами и родителями способствует созданию благоприятной среды для воспитания и развития дошкольников. Можно выделить основные цели работы детского сада с родителями по вопросам семейных отношений: повышение педагогической культуры родителей, формирование у родителей осознанного подхода к воспитанию, поддержка позитивного микроклимата в семье, предотвращение конфликтных ситуаций между взрослыми и детьми. Среди направлений работы – следующие:

1. *Анкетирование и диагностические беседы*. Цель: выявить особенности семейного воспитания, уровень родительской компетентности, ожидания от детского сада. Примеры: анкета «Моя семья и я»; опрос «Каким вы видите идеального родителя?»; индивидуальные беседы с родителями при поступлении ребенка в детское дошкольное учреждение.

2. *Родительские собрания с тематическим содержанием*. Цель: информировать, обучать, вовлекать родителей в воспитательный процесс. Темы: «Эмоциональное развитие ребенка в семье», «Как говорить с ребенком, чтобы он слушал», «Роль отца в воспитании дошкольника». Формат: лекции, дискуссии, презентации, приглашение специалистов.

3. *Клубы и школы для родителей*. Цель: создать пространство для регулярного общения, обмена опытом и получения знаний. Примеры: клуб «Семейный круг» – встречи с психологом, обсуждение трудностей воспи-

тания, школа «Я – родитель» – цикл занятий по возрастной психологии, конфликтологии, детской безопасности.

4. *Совместные мероприятия и праздники*. Цель: укрепление эмоциональной связи между детьми и родителями, развитие семейных традиций. Примеры: День семьи, День матери, День отца, спортивный досуг «Папа, мама, я – спортивная семья», День здоровья, выставки детско-родительского творчества, творческие мастер-классы: изготовление поделок, рисунков, семейных гербов.

5. *Индивидуальные консультации*. Цель: оказание адресной помощи родителям в решении личных и семейных проблем. Формат: консультации с воспитателями дошкольного образования, психологом, учителем-дефектологом; составление индивидуальных рекомендаций по воспитанию; поддержка в кризисных ситуациях (развод, переезд, адаптация ребенка).

6. *Информационно-просветительская работа*. Цель: регулярное информирование родителей о воспитательных подходах, новостях группы, полезных материалах. Примеры: стенд «Советы психолога», буклеты: «Как развивать эмоциональный интеллект», «Игры для всей семьи», электронные рассылки с рекомендациями и приглашениями на мероприятия, сайт учреждения образования, чаты в различных мессенджерах.

7. *Совместное планирование и участие в жизни детского сада*. Цель: вовлечение родителей в образовательный процесс, формирование партнерских отношений. Формы: участие в разработке проектов, акций, благотворительных мероприятий. Обратная связь: опросы, предложения, обсуждение планов.

Воспитатель дошкольного образования выступает как посредник между ребенком и родителями, помогая наладить конструктивный диалог. Педагог-психолог, как эксперт по семейным отношениям, проводит диагностику, тренинги, оказывает поддержку в кризисных ситуациях.

При систематической работе с семьями можно достичь: повышения уровня родительской компетентности; снижения числа конфликтов в семье; улучшения эмоционального состояния детей; формирования устойчивой воспитательной позиции у родителей. Работа детского сада с родителями по вопросам семейных отношений – это инвестиция в будущее ребенка. Только в атмосфере доверия, уважения и сотрудничества возможно полноценное развитие личности дошкольника. Важно, чтобы родители и педагоги были союзниками, стремящимися к общей цели – счастливому и гармоничному детству.

К содержанию

В. А. ЗЕНЮТИЧ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Д. Э. Синюк

РОЛЬ МАТЕРЕЙ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ИХ ДЕТЕЙ

В современной психологии особое внимание уделяется вопросам о сущности, значении и функциях эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) в рамках жизнедеятельности человека. Умение распознавать собственные и чужие эмоции, управлять ими и анализировать напрямую влияет на любые социальные контакты, которых человек, как биосоциальное существо, избежать не может. Самым первым таким, пусть и неосознанным, взаимодействием в жизни человека оказывается контакт с матерью, с которого и начинает постепенно формироваться эмоциональный интеллект.

В литературе можно столкнуться с различными определениями ЭИ. Обобщая их, можно охарактеризовать ЭИ как когнитивную способность личности рассуждать об эмоциях, понимать их и различать, управлять эмоциональными явлениями и свойствами и, опираясь на перечисленное, регулировать свое поведение [1]. ЭИ особенно интенсивно формируется в детстве. К биологическим предпосылкам его развития относятся уровень ЭИ родителей, согласованное взаимодействие полушарий мозга при доминировании правого полушария, свойства темперамента, задатки эмоциональной восприимчивости. Социальные предпосылки включают в себя синтонию, закономерно сменяющуюся рационализацией, степень развития самосознания ребенка, уверенность в своей эмоциональной компетентности, уровень образования родителей, эмоционально благополучные отношения между родителями, семейное воспитание, гендерные особенности воспитания, андрогинность и др.

Как было отмечено выше, уровень ЭИ родителей оказывает непосредственное влияние на развитие ЭИ ребенка. Это прослеживается не только генетически, но и через синтонию и воспитание. Я. Мазуркевич определяет синтонию как инстинктивное созвучание с окружением, т. е. переживание эмоций, соответствующих тем, что испытывают окружающие люди, при наличии у субъекта с таковыми тесного контакта. Первым примером проявления синтонии у ребенка выступает так называемая «социальная улыбка» на лице младенца, которая вызвана не удовлетворением физиологических потребностей, а голосом матери, приближением ее лица.

И. Н. Андреева предполагает, что развитие синтонии связано с реакциями окружения на действия ребенка. Стоит отметить, что в большей степени важна реакция именно матери, так как на первых месяцах жизни

ребенка она является основой его окружения. Д. Д. Гуастелло и С. Дж. Гуастелло в своих исследованиях выявили значимую корреляцию между уровнем ЭИ детей и их матерей, в то время как между уровнем ЭИ детей и их отцов такая корреляция отсутствовала [2]. Когда же мать одаряет своего ребенка чрезмерным вниманием, наблюдается гиперопека, механизмы установления эмоционального контакта со взрослыми не формируются, так как необходимость в этом отсутствует. Это препятствует дальнейшему эмоциональному развитию личности, что в будущем затрудняет процесс выражения и понимания эмоций, следовательно, является признаком низкого ЭИ.

На развитии ЭИ ребенка сказывается поведение матери по отношению к нему, реакция на любые действия, например, отругать или похвалить в соответствующей ситуации. Дж. Боулби утверждает, что «возникновение эмоционального самоощущения у ребенка происходит по механизму интериоризации того, как относятся члены семьи, родные к тем или иным качествам ребенка» [3, с. 148]. На основе реакций матери у ребенка формируется самооценка и начинает выстраиваться фундамент образа «Я». По мнению И. Н. Андреевой, родители с высоким уровнем ЭИ способны создать гармоничные условия семейных взаимоотношений [4]. Соответственно, можно выдвинуть предположение о том, что для нормального развития ЭИ ребенка будущая мать также должна развивать свой ЭИ и, кроме того, осознанно подходить к вопросу воспитания ребенка в раннем детстве.

Таким образом, ЭИ ребенка и матери находятся в тесной взаимосвязи, так как мать является первым примером проявления эмоций в жизни малыша, обеспечивая одну из главных предпосылок развития ЭИ – синтонию. Уровень ЭИ матери оказывает влияние на условия детско-родительских отношений, которые также определяют направление развития ЭИ ребенка, формирование его самооценки. Чтобы данные процессы протекали в гармоничных и благоприятных условиях, мать должна обладать высоким ЭИ или же целенаправленно развивать его.

Список использованной литературы

1. Андреева, И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.

2. Гуастелло, Д. Д. Андрогинность, гендерно-ролевое поведение и эмоциональный интеллект студентов колледжей и их родителей / Д. Д. Гуастелло, С. Дж. Гуастелло // Половые роли: научный журнал. – 2003. – Т. 49, № 11–12. – С. 663–673.

3. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби ; пер. с англ. В. В. Старовойтова. – 2-е изд. – М. : Академ. Проект, 2004. – 232 с.

4. Андреева, И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.

К содержанию

П. В. ИВАНЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. И. Медведская

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В современном образовательном процессе наблюдается возрастающее внедрение технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) в учебную деятельность, что приводит к перераспределению ролей субъектов образования и качественно новым возможностям обучения. Студенты все чаще для облегчения своей деятельности стремятся к использованию технологий ИИ в различных областях образовательной деятельности.

ИИ имеет множество трактовок. В наиболее общем виде данный феномен представляет собой целостный набор технологических решений, который выступает своеобразной имитацией когнитивных функций человека (включая самостоятельное обучение и принятие решений без заранее заданного алгоритма) и позволяет достигать результатов, сопоставимых с итогами умственной активности людей (Б. Ю. Житников, 2022). Изучением роли ИИ в образовательном процессе занимаются такие ученые, как С. М. Ажыкулов, Е. Н. Ивахненко, В. С. Никольский, Л. К. Разицкая и др.

Целью настоящей работы является выявление содержаний представлений студентов об использовании ИИ в учебной и научно-исследовательской деятельности в университете. Для исследования использовалась анкета «Использование искусственного интеллекта студентами вуза в учебной и научной деятельности», разработанная Л. П. Костиковой, Н. Е. Есениной и А. С. Ольковым [1]. Выборку составили 50 студентов 2–3 курсов БрГУ имени А. С. Пушкина в возрасте от 18 до 20 лет.

Первый вопрос формулировался следующим образом: «Имеете ли Вы непосредственный опыт учебного взаимодействия с ИИ-инструментами при выполнении учебных заданий?». По данным обработки установлено, что 60 % студентов применяют ИИ-инструменты при выполнении заданий, 26 % ответили «скорее да, чем нет», 10 % – «скорее нет, чем да», и ответ «нет» дали всего 4 % респондентов.

Второе утверждение касалось качества материалов, сгенерированных ИИ, их достоверности и научной обоснованности. Результаты показывают, что 56 % опрошенных считают качество материалов низким и полагают, что их необходимо постоянно проверять и корректировать; 40 % ответили «скорее да, чем нет»; у 4 % выявилась чуть более высокая степень доверия,

что выразилось в ответе «скорее нет, чем да». Отрицательных ответов зафиксировано не было.

На вопрос о том, будут ли действия автора научной статьи, связанные с обзором научной литературы и обработкой данных посредством генеративного искусственного интеллекта, считаться ИИ-плагиатом, ответы распределились следующим образом: 26 % студентов ответили утвердительно «да», 56 % выразили сомнение и ответили «скорее да, чем нет», 12 % – «скорее нет, чем да» (вероятнее всего это связано с пониманием того, что этого никто не делает) и 6 % вовсе не считают использование текстов, сгенерированных ИИ, плагиатом.

С утверждением «Нейросети не гарантируют безошибочной информации, часто создаются фейковые тексты» 58 % студентов согласны, 32 % опрошенных ответили «скорее да, чем нет», 10 %, по всей видимости, доверяют ИИ и ответили «скорее нет, чем да». Студентов, полностью уверенных в достоверности сгенерированных текстов, выявлено не было.

Далее было предложено утверждение об интеллектуальных преимуществах человека: «У человека есть большое преимущество перед ИИ – способность мыслить творчески, интуиция, критическое суждение, когнитивная гибкость, сочувствие, доброжелательность». С данным утверждением согласилось 74 % студентов, 24 % ответили неоднозначно «скорее да, чем нет» и 2 % – «скорее нет, чем да». При этом никто из студентов полностью не согласен с тем, что ИИ по интеллектуальным способностям превосходит человека.

Последнее утверждение связано с перспективами развития ИИ: «Интеллектуальные возможности человека и компьютера когда-нибудь в будущем сравняются. Искусственный интеллект сможет научиться мыслить не только алгоритмически, но и творчески». Ответы показали, что 18 % студентов уверены, что способности человека и ИИ в ближайшем будущем сравнятся; 30 % выражают сомнение и отвечают «скорее да, чем нет»; 46 % склонны к тому, что ИИ никогда не превзойдет человека и 6 % студентов полностью уверены в том, что ИИ никогда не сравняется с человеком и его способностями.

Таким образом, проведенный опрос показал, что студенты довольно недоверчиво относятся к текстам, сгенерированным ИИ в учебной деятельности. Большинство обучающихся понимают, что ИИ может давать ошибочные результаты, поэтому представляемые данные подлежат обязательной проверке. Необходимо развивать аналитическое и критическое мышление студентов для эффективной проверки и корректировки полученной информации. Также возникают вопросы соавторства и правомерности использования материалов ИИ в научно-исследовательской деятельности.

Данные опроса показали высокий уровень интереса студентов к применению технологий ИИ в учебном и научно-исследовательском направлениях, однако их использование носит стихийный и неструктурированный характер.

Список использованной литературы

1. Костикова, Л. П. Искусственный интеллект в образовательном процессе современного университета : результаты опроса студентов / Л. П. Костикова, Н. Е. Есенина, А. С. Ольков // Концепт. – 2025. – № 2. – С. 93–109.

К содержанию

П. В. ИВАНЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Н. В. Былинская

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ЮНОШЕЙ С РАЗНЫМИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ

Наиболее детально изученным с точки зрения анализа психологических защит и копинг-стратегий является период взрослости. В то же время, юношеский возраст, который характеризуется активным процессом формирования личности, получает значительно меньше внимания. Поэтому исследование особенностей проявления защитных механизмов и копинг-стратегий в юношеском возрасте представляет собой актуальную и важную проблему.

Современное понимание механизмов психологической защиты подразумевает под собой систему регуляторных механизмов, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта [1]. Копинг-стратегия понимается как целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со стрессом (трудной жизненной ситуацией) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации [2].

С целью описания особенностей механизмов психологической защиты у юношей с разными копинг-стратегиями (n = 134) было проведено исследование посредством методик: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман и др., адаптированный вариант Т. А. Крюковой), опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман), опросник Плутчика – Келлермана – Конте «Индекс жизненного стиля» (модификация Е. С. Романовой, Л. Р. Гребеникова).

Из всей совокупности выборки были выбраны 90 юношей, у которых по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» преобладали такие копинг-стратегии, как проблемно ориентированный копинг (n = 30), эмоционально ориентированный копинг (n = 30) и копинг, ориентированный на избегание (n = 30).

По результатам опросника «Способы совладающего поведения» зафиксировано, что у юношей с доминированием *проблемно ориентированного копинга* наиболее ярко выражены такие способы совладания, как планирование решения проблемы (40 %) и положительная переоценка (40 %). Юношам с доминированием *эмоционально ориентированного копинга* характерно преобладание самоконтроля (60 %). У респондентов с доминированием *копинга, ориентированного на избегание* преобладают такие способы совладания, как положительная переоценка (40 %) и планирование решения проблемы (33 %). Способ совладания принятие ответственности не был зафиксирован. Вероятно, такая особенность связана с незрелостью и неготовностью признавать свои ошибки, особенно в ситуациях высокой стрессовой нагрузки.

По результатам опросника «Индекс жизненного стиля» можно сделать вывод о том, что у юношей с доминированием *проблемно ориентированного копинга* преобладающими механизмами защиты являются рационализация (77 %) и проекция (67 %). У респондентов с преобладанием *эмоционально ориентированного копинга* на одинаковом уровне доминируют вытеснение (60 %) и рационализация (60 %). У юношей с доминированием *копинга, ориентированного на избегание*, ярко выражены такие механизмы психологической защиты, как компенсация (60 %) и вытеснение (60 %).

Статистическая обработка результатов с применением U-критерия Манна – Уитни показала, что для юношей с доминированием *проблемно ориентированного копинга* характерно преобладание таких способов совладания, как поиск социальной поддержки ($U = 232$, $p \leq 0{,}01$), планирование решения проблемы ($U = 225$, $p \leq 0{,}01$) и положительная переоценка ($U = 222$, $p \leq 0{,}01$). У юношей с преобладанием *эмоционально ориентированного копинга* наиболее выражены способы совладания самоконтроль ($U = 276{,}5$, $p \leq 0{,}01$), принятие ответственности ($U = 216$, $p \leq 0{,}01$) и механизмы психологической защиты: вытеснение ($U = 331{,}5$, $p \leq 0{,}05$), регрессия ($U = 264{,}5$, $p \leq 0{,}01$), замещение ($U = 331$, $p \leq 0{,}05$) и рационализация ($U = 302{,}5$, $p \leq 0{,}05$). Респонденты с преобладанием *копинга, ориентированного на избегание* в большей степени используют конфронтационный копинг ($U = 311$, $p \leq 0{,}05$) и такие защитные механизмы, как отрицание ($U = 229{,}5$, $p \leq 0{,}01$) и компенсация ($U = 318$, $p \leq 0{,}05$).

Таким образом, юноши в большей степени демонстрируют внутренаправленные механизмы защиты и способы совладания. Они предпочитают замкнутые стратегии преодоления стресса, такие как подавление эмоций и избегание конфликтов, что, вероятно, связано с социальными ожиданиями. В итоге нарастающее давление приводит к внутреннему конфликту и использованию ими отрицания и рационализации как защитных механизмов.

Список использованной литературы

1. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 688 с.

2. Крюкова, Т. В. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы / Т. В. Крюкова // Вестник Костромского государственного университета. – 2008. – Т. 14. – С. 147–153.

К содержанию

А. Б. ИЖАЕВА
Россия, Пятигорск, ФГБОУ ВО «ПГУ»
Научный руководитель – С. А. Лысенко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА НА ОСНОВЕ ФИЛЬМА «ПОБЕГ ИЗ ШОУШЕНКА»

«Побег из Шоушенка» (1994) – американская драма, повествующая о банкире Энди Дюфрейне, приговоренном к пожизненному заключению за преступление, которого он не совершал. Фильм детально исследует не только физическое заточение, но и глубинные психологические процессы, происходящие с человеком, лишенным свободы и смысла. Сюжет разворачивается вокруг многолетней борьбы Энди за сохранение своего «Я» в условиях, предназначенных для его уничтожения. Мы рассмотрим проявление и преодоление экзистенциального кризиса главного героя фильма – Энди Дюфрейна.

В первую очередь определимся с тем, что же такое экзистенциальный кризис. Как писал в своем труде «Человек в поисках смысла» известный австрийский психиатр и философ Виктор Франкл, экзистенциальный вакуум, или кризис, возникает, когда человек сталкивается с ощущением бессмысленности своего существования, особенно в условиях крайнего страдания. Данной теории полностью соответствует внутреннее состояние Энди Дюфрейна после того, как он оказывается в тюрьме Шоушенк, будучи невиновным [1].

Для более углубленного изучения поведения Энди можно выделить стадии его адаптации и поиска смысла. Хотя Франкл не формализовал строгих фаз, его теория логотерапии позволяет проследить четкую последовательность. За основу этапов осмысления можно принять идеи о динамике экзистенциального переживания, представленные в трудах Виктора Франкла и Ирвина Ялома.

Первая фаза: «Столкновение с абсурдом и экзистенциальный шок». Этой фазе характерны чувство отчуждения, потеря опор и острое переживание несправедливости [1]. Поведение Энди, соответствующее данной фазе, просматривается в первые дни его заключения. Он молчалив, отстранен, держится обособленно. Конкретным проявлением шока является его чуть не закончившаяся самоубийством попытка спровоцировать охранников, а также его тихий вопрос Рэду: «Как ты здесь выживаешь?». Это вопрос человека, который больше не видит причин для жизни. Энди сталкивается с полным разрушением прежней картины мира – тем самым он вступает в экзистенциальную пустоту, где человек либо ломается, либо начинает искать смысл заново.

Вторая фаза: «Сознательное созидание смысла». «У человека можно отнять все, кроме последней свободы человека – выбирать свое отношение к любым обстоятельствам» [1]. Энди сопротивляется бессмысленности тюремного бытия через активное созидание. Он не просто адаптируется, а начинает преобразовывать среду вокруг себя, находя смысл в самых малых вещах: он создает библиотеку, дает финансовые консультации, играет музыку. Пиком этой стадии становится эпизод с оперной арией, которую он транслирует на весь тюремный двор. В этот момент Энди не просто выживает, а ощущает внутреннюю свободу, даря ее другим, что является высшей формой проявления смысла. Через творчество, труд и помощь другим он возвращает себе ощущение достоинства и цели существования.

Третья фаза: «Реализация обретенного смысла и трансценденция». «Тот, кто знает, “зачем” жить, преодолеет почти любое “как”» [1]. После краха его надежд на оправдание (убийство Томми) и последующего жесткого наказания Энди достигает финальной стадии. Он не впадает в отчаяние, а, напротив, использует обретенный за годы смысл для решительного действия. Его знаменитый побег – это не просто физическое освобождение, это акт экзистенциальной реализации [1; 2]. Он не бежит от тюрьмы, он бежит к своей мечте, к обещанному берегу и свободе, смысл которой он выстрадал и осознал. Его уход – это триумф внутренней свободы над внешним рабством. Энди становится символом человеческой воли, подтверждением того, что даже в самых ограниченных обстоятельствах человек способен выбирать путь, веру и цель.

В случае Энди Дюфрейна мы видим не негативные последствия, а позитивное разрешение кризиса. Согласно В. Франклу, страдание перестает быть страданием в тот момент, когда оно обретает смысл [3]. Энди прошел через ад, но не сломался, а закалился. Он не только сохранил свою человечность, но и стал источником надежды для других, как, например, для Рэда. Его история – это ярчайшая иллюстрация главного тезиса В. Франкла: даже в безвыходной ситуации жизнь не перестает иметь смысл, и задача человека его найти.

Энди своим примером показывает, что человек способен преодолеть любые внешние обстоятельства, если внутри него живет вера в смысл и цель. Он не просто освобождается сам – он освобождает других от внутренней тюрьмы отчаяния. Таким образом, «Побег из Шоушенка» становится не историей о побеге из тюрьмы, а притчей о побеге к жизни, к смыслу и к свободе человеческого духа.

Список использованной литературы

1. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

2. Ялом, И. Д. Экзистенциальная психотерапия / И. Д. Ялом. – М. : Класс, 2019. – 576 с.

3. Франкл, В. Врач и душа: основы логотерапии / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 287 с.

К содержанию

К. А. ИСЛАМОВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. И. Медведская

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

В современном информационном обществе проблема возникновения и распространения самоповреждающего поведения становится все более актуальной. Поиск подростком собственного «Я» часто сопровождается внешними и внутренними конфликтами, провоцирующими стресс, боль и страдания, чувство безысходности и т. п., одним из способов преодоления которых для взрослеющего человека может выступать селфхарм. Изучение взглядов подростков на селфхарм важно для понимания причин данного поведения, сложившихся в обыденном сознании стереотипов, и соответственно, для разработки эффективных мер профилактики и поддержки.

Селфхарм представляет собой сложное явление, тесно связанное с психологическим и эмоциональным состоянием личности. Он характеризуется как способ справиться с внутренними переживаниями, проявляющийся в неоднородности поведения и разнообразии форм самоповреждения [1]. Распространенность селфхарма варьируется, однако исследования свидетельствуют о значительном числе лиц подросткового возраста, прибегающих к такому способу регуляции эмоционального состояния.

Причины самоповреждающего поведения многообразны и включают в себя сочетание психологических, социальных и межличностных факторов. Основным мотивом часто выступает эмоциональная боль, связанная с тревогой, депрессией, чувством одиночества, социальной изоляцией и внутренними конфликтами. Селфхарм может служить механизмом временного уменьшения эмоционального напряжения и способом выражения тех чувств, которые сложно вербализовать. Травматический опыт, проблемы во взаимоотношениях, семейные конфликты и внешнее давление также выступают значимыми факторами, способствующими возникновению самоповреждающего поведения [1; 2]. В некоторых случаях селфхарм используется как средство коммуникации внутреннего состояния, недоступного для нормального обсуждения.

Исследование феномена селфхарма, особенно в контексте подросткового возраста, активно ведется рядом зарубежных ученых. Одним из ведущих специалистов в данной области является М. Нокс, который в своих работах уделяет особое внимание причинам и механизмам самоповреждающего поведения у подростков, а также разработке методов его диагностики и профилактики. Его исследования подчеркивают, что селфхарм часто выступает как способ временного облегчения эмоционального напряжения у молодых людей, испытывающих внутренние конфликты и социальное давление.

Виды селфхарма довольно разнообразны. Наиболее часто встречаются физические повреждения кожи и тканей, включая порезы, царапины, удары, ожоги, а также вырывание волос. Кроме того, существуют менее очевидные формы самоповреждения, такие как злоупотребление алкоголем и наркотиками, ограничение питания или рискованное поведение. Следует подчеркнуть, что мотивы таких действий, как правило, не связаны с намерением нанести себе смертельный вред, а обусловлены желанием контролировать и регулировать собственное эмоциональное состояние, отреагировать внутреннюю боль и облегчить психологические страдания. Культурные и социальные аспекты влияют на выбор методики самоповреждения и выраженность проявлений селфхарма в различных социальных группах.

Для подростков селфхарм зачастую становится способом привлечь внимание окружающих, выразить свою боль или почувствовать контроль

над ситуацией. Отношение подростков к этому феномену достаточно противоречиво: признание самоповреждающего поведения как своеобразного варианта самопомощи сочетается с опасениями за его последствия и возможную стигматизацию. Важно, что селфхарм у подростков – это не просто поведенческий акт, а сигнал о глубоких психологических проблемах, требующих внимания и поддержки со стороны взрослых и специалистов.

Список использованной литературы

1. Чуева, Е. Н. Самоповреждающее поведение детей и подростков / Е. Н. Чуева // Вестник Камчатской региональной ассоциации «Учебно-научный центр». Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 1 (29). – С. 71–77.

2. Тарасова, А. Е. Причины самоповреждающего поведения подростков и молодежи / А. Е. Тарасова // Коллекция гуманитарных исследований. – 2019. – № 1 (16). – С. 21–33.

К содержанию

К. А. КАЗАКОВА
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО «МелГУ»
Научный руководитель – С. В. Мельникова

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДРЕВНЕЙ ЯПОНИИ

Япония – это островное государство в Восточной Азии с богатой и древней историей, уникальной культурой и самобытными традициями. На протяжении веков Япония развивалась в условиях относительной изоляции от внешнего мира, что способствовало формированию особого социального уклада, ценностей и способов восприятия окружающей действительности. Эта историческая закрытость, вместе с глубокими религиозными и философскими традициями, оказала значительное влияние на психологию японцев, их восприятие себя как части общества, на ценность гармонии, самообладания и уважения к природе и предкам.

Психология в Древней Японии формировалась постепенно, задолго до появления современной науки. Люди пытались понять природу души, эмоции и поведение через религию, философию, искусство и социальные традиции. Корни этого явления уходят в синтоизм, древнюю японскую религию, где все считалось живым и одухотворенным. Камни, деревья, горы, реки, а также предметы имели своих духов – ками. Душа человека воспринималась как часть этого духовного мира, и внутреннее состояние напрямую зависело от гармонии с ками. Болезни, несчастья и внутренние страдания объяснялись как нарушение этой гармонии, поэтому психиче-

ское здоровье считалось тесно связанным с природой, предками и духовными практиками [1].

Японцы всегда воспринимали личность не как отдельное «Я», а как часть рода, семьи и общины. Основной эмоциональной опорой был стыд, а не вина, и человек стремился сохранить «лицо», поддерживать репутацию и гармонию с окружающими. Сдержанность, самообладание и умение скрывать свои чувства ценились выше открытого выражения эмоций. К тому же древнее общество Японии испытывало сильное гендерное неравенство. Однако, несмотря на ущемление прав женщин, в литературе появляются художественные произведения, созданные представителями прекрасного пола. Уже в XI в. придворная дама Мурасаки Сикибу создала «Повесть о Гэндзи», где подробно описала любовь, ревность, тоску и зависть. Практически в то же время придворная дама и писательница Сэй Сёнагон написала книгу «Записки у изголовья» (или «Сэйсё»), представляющую собой сборник наблюдений и эссе, в которых она проанализировала характеры людей, их привычки и поведение. Эти произведения можно рассматривать как ранние психологические исследования в художественной форме Древней Японии.

Искусство Японии также тесно связано с внутренним миром человека. Художественные практики, такие как живопись, каллиграфия и театр Но, развивали чувство гармонии и эмоциональной тонкости. В театре Но внутренние переживания выражались через маски, жесты и музыку, а не мимику, что подчеркивало ценность сдержанности и внутреннего мира. Позднее, философ Мотоори Норинага ввел понятие «моно-но аварэ» – печальная прелесть вещей, подчеркивая особую эмоциональную чувствительность японцев к красоте и мимолетности жизни [1].

Буддизм, пришедший в VI в., внес новые представления о душе и страданиях. Считалось, что источником страданий являются желания, а освобождение возможно через медитацию и самопознание. Монах Кукай разработал практики медитации, визуализации и мантр, позволяющие управлять внутренним состоянием и эмоциями. Позже Доген развил практику дзадзэн – сидячей медитации, учившей отпускать мысли и пребывать в настоящем моменте. Эти техники можно считать древними психологическими практиками, которые помогали человеку сохранять внутреннюю гармонию.

Особое влияние на дальнейшее формирование японской культуры и психологии оказали дипломатические, экономические и культурные контакты с Кореей и Китаем. Через Корею японцы познакомились с новой религией – буддизмом, письменностью и архитектурой. Китайское конфуцианство и даосизм привнесли философские идеи о гармонии, долге и морали, которые позже интегрировались в японскую систему ценностей.

Кроме философов и литераторов, важным мыслителем был Ямадзаки Ансай – японский философ XVII в., который соединял конфуцианство с синтоизмом и рассматривал моральные чувства как основу психики. Священнослужители и мастера дзэн разрабатывали в Японии техники концентрации и эмоциональной устойчивости, что способствовало укреплению психологической устойчивости и формированию психологической гибкости японской нации.

Таким образом, знание психологических особенностей японской цивилизации способствует расширению мировоззрения и культуры современного студента-психолога. Оно позволяет увидеть, как социальные, религиозные и эстетические факторы формируют внутренний мир человека, а также учит ценить взаимосвязь природы, общества и личности.

Список использованной литературы

1. Орлянская, Т. Г. Истоки своеобразия японской культуры / Т. Г. Орлянская // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2009. – № 4. – С. 46–57.

К содержанию

Д. С. КАЛЬМАН
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. С. Будько

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С психологической точки зрения, временные представления являются сложным ментальным конструктом, включающим понимание ребенком последовательности, длительности и цикличности событий, а также умение оперировать соответствующими понятиями. Формирование этих представлений происходит постепенно, проходя несколько этапов: от элементарного понимания последовательности событий к более сложной ориентации в продолжительности временных интервалов и умению планировать свою деятельность во времени [1].

Особую сложность для дошкольников представляет абстрактный характер временных категорий, что обусловлено преобладанием у них наглядно-образного мышления. Именно поэтому традиционные методы обучения часто оказываются недостаточно эффективными.

В исследованиях Т. А. Мусейибовой, А. М. Леушиной, Т. Д. Рихтерман и др. выделяются определенные особенности освоения детьми до-

школьного возраста временных представлений. Исследователи определили, что детьми дошкольного возраста время воспринимается опосредованно, через определенную деятельность, через чередование событий и постоянно повторяющихся явлений.

В своих рекомендациях Т. Д. Рихтерман предлагает интересные методы работы: сначала использовать картинки, демонстрирующие деятельность детей в разные периоды дня; затем переходить к пейзажным картинкам, где дети ориентируются на основные природные признаки (цвет неба, положение солнца на небосклоне, степень освещенности) [2**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Мы предположили, что в развитии умений ориентироваться во времени у детей старшего дошкольного возраста будут эффективны творческие задания. Творческие задания направлены в том числе на развитие воображения, инициативности и самостоятельности, а также на формирование коммуникативных навыков и способности к самовыражению.

Целью работы является исследование возможности использования творческих заданий для развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Под творческими заданиями в контексте нашего исследования мы понимаем специально организованную деятельность, направленную на создание субъективно новых решений и продуктов через реализацию творческого потенциала ребенка, активизацию его воображения, дивергентного мышления и личного опыта, что способствует формированию временных представлений. В процессе использования творческих заданий для развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста важно наличие следующих ключевых моментов:

– эвристичность – наличие поисковой ситуации, требующей самостоятельного открытия знаний или способов деятельности;

– поливариантность – возможность различных вариантов трактовок, решений и интерпретаций учебного материала;

– образность – опора на метафорическое мышление и создание ярких субъективных образов;

– продуктивная направленность – создание конкретного результата, материализующего усваиваемое понятие;

– эмоциональная вовлеченность – активизация личностного отношения к изучаемому материалу.

В контексте развития временных представлений творческие задания выступают средством опосредованного усвоения абстрактных временных категорий через их персонализацию, визуализацию и эмоциональное проживание. Например: преобразование дней недели в сказочных персонажей с определенными характерами; создание визуальных образов временных

понятий через рисунок; сочинение сюжетных рассказов, закрепляющих последовательность временных отрезков.

Данный подход позволяет преодолеть формализм в усвоении временных представлений за счет их интеграции в личный опыт ребенка и активизации основных психических функций – воображения, мышления и эмоциональной сферы.

Выбор творческих заданий в качестве средства развития временных представлений обусловлен их уникальной способностью стимулировать когнитивную активность, развивать воображение, креативное мышление, а также способствовать формированию навыков планирования. Использование творческих заданий позволяет интегрировать образовательный процесс, повышая его эффективность и мотивационную составляющую.

Список использованной литературы

1. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития : учебник для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2006. – 608 с.

2. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. – М. : Просвещение, 1991. – 48 с.

К содержанию

А. В. КАНИВЕЦ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – О. В. Чумакова

ВЛИЯНИЕ СМЕНЫ ИМИДЖА НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЖЕНЩИН

Современная культура придает внешности человека особое значение, делая ее не только средством самовыражения, но и инструментом социальной коммуникации. Для женщин имидж нередко становится частью идентичности, способом влияния на самооценку и эмоциональное состояние. Смена имиджа – будь то изменение прически, стиля одежды или макияжа – может выступать как внешнее проявление внутренних изменений, а также как способ психологической саморегуляции.

Имидж можно рассматривать с точки зрения концепции «Я-образа», предложенной Карлом Роджерсом. Внешний облик человека – это отражение субъективного восприятия себя, и его трансформация может способствовать коррекции самооценки и повышению чувства личной целостности.

Важным пунктом в теории Роджерса является Я-концепция – субъективное представление человека о самом себе, о своем взаимодействии с миром, а также ценности, связанные с этими представлениями. Я-концепция доступна осознанию, хотя и не обязательно осознается. Другими словами, Я-концепция отражает те характеристики, которые человек воспринимает как часть себя, она часто отражает то, как мы видим себя в связи с различными ролями, которые мы играем в жизни.

Проведенное исследование показало, что смена имиджа часто сопровождается значимыми этапами в жизни женщины: окончание отношений, смену работы, рождение ребенка или стремление начать «новую жизнь». Основными механизмами, объясняющими влияние смены имиджа на эмоциональное состояние, можно считать: Повышение самоэффективности – женщина ощущает контроль над своей жизнью и внешним образом, что укрепляет чувство автономии. Важную роль так же играет социальное подкрепление. Положительная реакция окружения усиливает ощущение собственной привлекательности и значимости.

Для изучения особенностей влияния смены имиджа на эмоциональное состояние женщин было проведено эмпирическое исследование. Цель исследования: узнать как изменяется эмоциональное состояние у женщин до и после изменения имиджа.

Базой для исследования выступал Салон Красоты «Мастерская Красоты». В исследовании приняли участие двадцать женщин в возрасте 20–50 лет, пользующиеся услугами в салоне красоты. Для решения исследовательских задач были применены следующие эмпирические методы: шкала негативного образа себя (NSPS), интегративный тест тревожности (ИТТ).

По шкале негативного образа себя до изменения имиджа результаты были следующими: низкую и среднюю степень негативной оценки образа отметили по 10 респондентов.

После изменения имиджа результаты были следующими: низкую степень негативной оценки образа респондентов отметили 15 респондентов; среднюю степень негативной оценки образа – 5 респондентов.

Исходя из данных исследования уровень напряжения у опрошенных женщин значительно уменьшился.

По шкале социальных навыков до изменения имиджа: высокую степень социальных навыков отметили 2 респондента; среднюю степень социальных навыков – 5 респондентов; низкую степень социальных навыков 3 респондента.

После изменения имиджа показатели социальных навыков у респондентов стали следующими: 16 – высокая степень социальных навыков; 4 – средняя степень социальных навыков.

Что свидетельствует о том, что социальные навыки испытуемых улучшились после изменения имиджа.

По тесту на тревожность показатели ситуативной тревожности у респондентов до изменения имиджа были следующими: 3 – низкий уровень ситуативной тревожности; 13 – средний уровень ситуативной тревожности; 4 – высокий уровень ситуативной тревожности.

После изменения имиджа показатели ситуативной тревожности у респондентов стали следующими: 12 респондентов – низкий уровень ситуативной тревожности; 8 – средний уровень ситуативной тревожности.

Таким образом, уровень ситуативной тревожности у испытуемых значительно уменьшился. Уровень личностной тревожности так же уменьшился.

Показатели уровня личностной тревожности у респондентов до изменения имиджа: 17 респондентов – высокий уровень личностной тревожности; 3 респондента – средний уровень личностной тревожности.

После изменения имиджа показатели личностной тревожности у респондентов стали следующими: 7 – низкий уровень личностной тревожности: 10 – средний уровень личностной тревожности; 3 – высокий уровень личностной тревожности.

Смена имиджа является не только эстетическим, но и психологическим актом, способным оказывать значительное влияние на эмоциональное состояние женщин. Она может выступать инструментом самоподдержки, самопринятия и личностного роста. Уход за собой и изменение имиджа помогает женщинам расслабиться и отдохнуть от внешнего мира, что важно для женского здоровья и благополучия. То, как женщина относится и воспринимает свою внешность может по-разному влиять на различные сферы и компоненты их самоотношения. Смена имиджа положительно влияет на эмоциональное состояние женщин, давая им чувство обновления, уверенности и контроля, особенно после стресса или в период неудовлетворенности. Новый образ помогает почувствовать себя красивее и увереннее, а смена прически может стать быстрым способом улучшить самооценку. Однако, если частая смена имиджа связана с неуверенностью или психическим расстройством, она может лишь временно снять напряжение и со временем усугубить проблемы.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. М. КАРПЮК
Республика Беларусь, Барановичи, БаРГУ
Научный руководитель – А. С. Кипель

ДИНАМИКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Дошкольный период знаменуется существенными и систематическими преобразованиями в психической сфере ребёнка. Развитие охватывает когнитивную, эмоционально-волевую и социально-коммуникативную области, характеризуясь качественными изменениями при переходе между возрастными этапами.

Когнитивное развитие проявляется в переходе от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному, а затем к опосредованному. В раннем дошкольном возрасте познание основывается на практических действиях с предметами: ребёнок исследует окружающий мир через манипуляции, сенсорные переживания и установление элементарных причинно-следственных связей. Объем памяти и концентрация внимания постепенно возрастают, хотя запоминание остаётся в значительной степени непроизвольным и ситуативным [1].

К старшему дошкольному возрасту формируется способность к представлению предметов в отсутствие непосредственного контакта с ними, планированию действий и решению задач на основе внутренних образов. Ребёнок способен дольше концентрировать внимание на поставленной задаче и формирует начальные навыки произвольного запоминания [2]. Восприятие становится более аналитическим: ребёнок учится выделять существенные признаки, сравнивать их и классифицировать объекты [3].

Развитие речи оказывает значительное влияние на мышление: внешняя речь постепенно переходит во внутреннюю, становясь инструментом саморегуляции и планирования. Расширение словарного запаса, грамматической структуры и коммуникативных навыков способствует развитию абстрактного мышления и рефлексии [2]. Таким образом, прогресс в речи и мышлении взаимосвязан и ускоряет общее когнитивное развитие.

Эмоциональная и волевая сфера дошкольника подвергается значительным трансформациям. В раннем дошкольном возрасте эмоциональные реакции характеризуются спонтанностью и зависимостью от ситуации. Однако со временем у детей развивается осознание своих эмоций и формируются механизмы самоконтроля. В старшем дошкольном возрасте дети демонстрируют улучшенное понимание эмоций других людей, проявляют эмпатию и ориентируются на принятые в обществе нормы поведения. Чувства стыда, вины и гордости становятся важными мотивационными факторами. Волевые качества укрепляются посредством заданий, требующих усидчивости, настойчивости и соблюдения установленных правил. Дети учатся откладывать немедленное удовлетворение для достижения поставленных целей [4].

Социальное развитие связано с расширением сферы общения: от взаимодействия в основном со взрослыми в младшем возрасте к активным формам игры в коллективе в старшем дошкольном периоде. Игра является важной деятельностью, посредством которой ребёнок усваивает нормы, ролевые модели и способы совместной работы, что способствует развитию саморегуляции и социального интеллекта [1;2].

Особенности развития определяются индивидуальными факторами, такими как темперамент, состояние здоровья и накопленный опыт, а также условиями воспитания. Благоприятная эмоциональная обстановка, адекватная стимулирующая игровая и учебная деятельность, а также педагогическая поддержка в зоне ближайшего развития способствуют более гармоничному прогрессу [2;3].

Таким образом, дошкольный возраст – ключевой этап психического развития ребёнка, в котором происходят качественные изменения во всех его сферах. Формируются основы произвольного внимания, памяти, мышления, речи и эмоциональной саморегуляции. Ведущая деятельность – игра – способствует развитию воображения, моральных чувств и социальных навыков. Сочетание когнитивного, эмоционального и социального развития создаёт прочную основу для дальнейшего обучения и становления личности ребёнка.

Литература

1. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 302 с.

2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1984. – 93 с.

3. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 432 с.

4. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Педагогика, 1968. – 464 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. А. КИРПИЧ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – В. С. Глинка

К ВОПРОСУ О РОЛИ ТРЕНЕРА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА: НА ПРИМЕРЕ ВОДНОГО ПОЛО

Приобщение к здоровому образу жизни является одним из основных направлений воспитания детей и учащейся молодежи в нашей республике

[1]. Занятия физкультурой и спортом играют важную роль в реализации этой задачи, оказывают существенное влияние на становление и развитие подрастающего поколения. В данной публикации рассматривается значение деятельности тренера в водном поло, направленной на формирование личности ребенка. Вид спорта выбран неслучайно. Во-первых, автор долгое время посещал секцию водного поло. Во-вторых, невзирая на все свои положительные составляющие, водное поло не входит в число наиболее широко распространённых видов спорта. Приобрести массовый размах препятствует недостаточное количество тренерских кадров и соответствующих бассейнов для занятий. К тому же, водное поло является редким гостем в средствах массовой информации.

О небольшой известности водного поло среди любителей спорта свидетельствует организованный в 2024 г. социологический опрос, в котором приняли участие 26 студентов факультета физического воспитания и спорта Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Среди участников анкетирования не нашлось ни одного человека, который постоянно интересовался бы всеми соревнованиями и находился в курсе всех событий в водном поло. Внимательно и регулярно лишь 1 студент следит, причём только за крупными соревнованиями – Олимпийскими играми и чемпионатами мира. Все остальные респонденты, по большому счёту, проявили равнодушное отношение к водному поло: 1 человек иногда может его посмотреть; 5 – могут случайно уделить несколько минут, переключая каналы; 16 – вовсе не интересуются этим видом спорта.

Никто из участников анкетирования не смог назвать хотя бы одного белорусского или зарубежного ватерполиста. Только 5 респондентов смогли привести примеры мужских национальных команд, которые становились олимпийскими чемпионами: один из них сумел назвать 2 сборные (СССР/Россия, Италия), другие – по одной (СССР/Россия, Германия, Италия, Венгрия). Четверо из этих пяти респондентов правильно привели примеры мужских команд – победителей первенств мира: каждый из них указал по одной сборной (СССР/Россия – дважды, Италия, Хорватия).

Что касается правил игры, ситуация выглядит несколько лучше: 12 человек знают, что матч в водном поло состоит из 4 таймов; 11 чел. дали правильный ответ о длительности одного тайма (8 минут), 9 чел. точно указали, с какого расстояния наносится ватерпольный пенальти (5 метров).

На вопрос «Какие качества помогает развить человеку водное поло?» свои варианты назвали 24 студента из 26, причём, что весьма отрадно отметить, все они указали характеристики, полностью соответствующие действительности. Подавляющее большинство из них значение водного поло видят прежде всего в улучшении показателей, характеризующих физическое развитие человека. Наиболее часто встречается ответ «выносливость»

– так полагает 14 студентов. Далее идут следующие ответы: сила (5 раз), общефизическая подготовка (2), скорость (2), точность (2), ловкость (1), координация движений (1). 9 человек обратили внимание на морально-волевые качества: сила воли (характер) была названа 7 раз, мужество, упорство, терпение – по 2 раза, дисциплинированность – 1. Своеобразие позиции некоторых участников опроса нашло отражение в следующих ответах (каждый – по одному разу): интеллект, мотивация, красота, трудолюбие, слава. Надо заметить, что положительное влияние водного поло на формирование физического, психического и нравственного здоровья отмечалось многими специалистами, например, И.П. Штеллером [2, с. 118–128, 155–157].

Тем не менее, невзирая на все достоинства водного поло, данный вид спорта, как нами уже отмечалось, не пользуется большой популярностью. В этой связи огромная роль в привлечении детей и молодёжи к занятиям водным поло и укреплении интереса к нему принадлежит личности тренера. Об этом свидетельствовали ответы 31 брестского ватерполиста в рамках анкетирования, состоявшегося в январе 2024 г. В числе главных причин (можно было назвать не более трёх), по которым начались и далее продолжились занятия водным поло, были следующие: интересно и увлекательно проходили тренировочные занятия (13 ответов), у тренера классная манера общения с детьми (5). Тренерский фактор стал вторым по значимости, оказавшим влияние на их подготовку к взрослой жизни в рамках занятий водным поло, уступив 1-е место ответу «занимавшиеся со мной ребята». О важности роли тренера в становлении личности юных спортсменов говорят и ответы на вопрос о степени влияния тренера на усвоение ими ценностей и норм, присущих нашему обществу: 16 человек выбрали вариант «да, в очень большой степени», 14 – «скорее да, чем нет» и только 1 – «скорее нет, чем да».

В подтверждение результатов опроса может выступить личный опыт автора, много лет занимавшегося водным поло. Восприятие тренера в данном случае весьма специфично – им являлся мой отец Алексей Григорьевич Кирпич. Я с детства видел, как к нему подходят за советом, с каким уважением к нему обращаются. Когда у ребят всё валилось из рук, он находил такие слова поддержки, что у них зажигались глаза и удваивались силы. Поэтому у меня никогда не было сомнений в его компетентности.

С самой первой тренировки я сразу усвоил, что с его стороны мне не будет никаких скидок: хорошо у меня получалось – он хвалил, был виноват – наказывал, что-то не очень правильно выходило – помогал, исправлял ошибки. На тренировках я не называл его папой, а обращался по имени и отчеству. За мной, как за сыном тренера, всегда более пристально наблюдали на занятиях и соревнованиях, поэтому мне никак нельзя было

неприлично себя вести, а всегда стараться быть впереди, чтобы не разочаровать и не подвести своего отца. Быть «сыном тренера» – значит все время быть «под прицелом», постоянно доказывать себе, партнёрам по команде и всем окружающим, что ты сам чего-то стоишь и можешь добиться.

Совсем недавно я сам начал работать тренером. Очень хочется соответствовать «фамильной» планке, которую задал мой отец, а по возможности ее превзойти. Но добиться этой цели не на авторитете Алексея Григорьевича, а своим кропотливым трудом, перенимая его знания и опыт. Вершиной успеха для меня станет гордость отца за мои достижения в качестве тренера, когда он увидит, что его фамилия продолжается в победах его сына.

Литература

1. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи на 2021–2025 гг. : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://www.brsu.by/sites/default/files/ovr/programma_nepreryvnogo_vospitaniya_21-25_0.pdf – Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина – Дата доступа: 03.10.2025.

2. Штеллер, И. П. Водное поло : учебник для институтов физической культуры / И. П. Штеллер. – Москва : Физкультура и спорт, 1981. – 200 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

Ю. А. КЛИНДУХОВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. С. Будько

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Логическая сфера ребенка дошкольного возраста представляет собой формирование и развитие логического мышления.

Согласно Ж. Пиаже, развитие детского мышления следует рассматривать через призму операций – эту идею он систематизировал в операциональной теории. Он рассматривал операцию как внутреннее умственное действие, которое возникает на основе внешних, предметных действий, упорядоченных в единую систему и обладающих свойством обратимости. В возрасте примерно от 2 до 7 лет у ребёнка активно формируется речь и начинается процесс интериоризации – переход от действий с предметами к их внутренним представлениям; в этом периоде у детей доминируют наглядные представления [1].

Исследования психологов (Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и Н. Н. Поддьякова и др.) показывают, что основные элементы логического мышления формируются в возрасте 5–11 лет. Это делает старший дошкольный возраст критически важным для развивающей работы: возможности, которые дает именно этот период, повторяются редко, и недополученные навыки позднее тяжело, а иногда и невозможно восполнить. Главным в 5–6 лет является наглядно-образное мышление, но к концу возрастного периода начинает выражаться и логическое мышление. Логическое мышление является высшей стадией развития детского мышления. Достижение этой стадии – длительный и сложный процесс, так как полноценное развитие логического мышления требует не только высокой активности умственной деятельности, но и суммарных знаний об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, которые закреплены в словах [2].

Развитие логического мышления у детей проходит два этапа. Сначала ребенок усваивает значения слов, относящихся к предметам и действиям, учится пользоваться ими при решении задач, а далее им познаётся система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений. Развитие абстрактно-логического мышления одновременно со словесно-логическим даёт детям способность оперировать понятиями и категориями, даёт возможность обобщать и анализировать, учит систематизировать свои знания, помогает выстраивать причинно-следственные связи, использовать слова для выражения своих мыслей и объяснения своих действий и т. д. [3].

Использование игрушек и наглядных моделей способствует переходу внешних действий во внутренние, а сопровождение этого процесса проговариванием и социальным взаимодействием ускоряет интериоризацию и выработку обратимых логических операций.

Несмотря на существующие программы дошкольного образования, многие дети старшего дошкольного возраста испытывают трудности в формировании логических операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация). Это может быть связано с недостаточным использованием игровых методов обучения. Игровые методы естественны для детей и обеспечивают условия для наглядного и деятельностного освоения логических действий. Недостаточное их использование ведёт к тому, что ребёнок формально повторяет правила, но не умеет применять логические приёмы в нестандартных ситуациях. Это проявляется в снижении учебной мотивации, затруднениях при решении задач и при переходе в школьную среду.

Дошкольный возраст знаменателен развитием понятия. Дети 5–6 лет уже могут отвлечься от конкретного образа и выделять основные понятия.

Ребенок самостоятельно определяет существенные признаки предмета или явления, относит новый предмет к известным ему категориям, и, наоборот, наполняет новую категорию соответствующими понятиями. Дети способны оценить настоящую величину объекта (десятиэтажный дом на горизонте не кажется им крошечным). У них формируются причинно-следственные связи, общие характеристики явлений и предметов. Они способны производить действия без опоры на образы.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте логическая сфера характеризуется переходом от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, что проявляется в способности к абстрагированию, обобщению, анализу и сравнению, а также в развитии речи как основного инструмента познания. Дети начинают мыслить вне наглядной ситуации, оперируя понятиями и словами, начинают рассуждать, доказывать, что делает их мышление более гибким, самостоятельным и продуктивным.

Литература

1. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика–Пресс, 1994 – 526 с.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

3. Поддьяков, Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста / Н. Н. Поддьяков. – М. : Просвещение, 1996. – 183 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. В. КОВАЛЕВИЧ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЭМПАТИИ В СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУППАХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ

Студенческая группа представляет собой специфическую социально-психологическую общность. Данная группа создана по официальному предписанию, однако между её членами возникают крепкие, неофициальные связи. Студенты постоянно общаются друг с другом благодаря учебному процессу, работе над проектами вместе. Такое общение, в сочетании с возрастными особенностями, характеризующимися поиском себя, высокой эмоциональностью и стремлением к самоутверждению, закономерно порождает множество конфликтных ситуаций [1].

Успеваемость учащихся и их психологическое состояние тесно связаны с атмосферой внутри студенческих групп. Разногласия, будучи естественной частью взаимодействия людей в группе, способны как деструктивно, так и конструктивно сказываются на процессе обучения. В связи с этим изучение причин возникновения конфликтов и способов их решения, его регулирующих факторов, в частности уровня развития эмпатии, является крайне актуальной задачей для современной педагогической и социальной психологии [2].

Конфликтное поведение – это видимая сторона конфликта, способы, которыми участники стремятся к своим целям, отстаивают свои права или пытаются переубедить оппонента. Важно отличать его от понятия «конфликт». Конфликт подразумевает несоответствие желаний, убеждений или же точек зрения взаимодействующих сторон, а конфликтное поведение – это конкретный способ выражения этого несоответствия [3].

Наиболее распространенной и эмпирически обоснованной является двухмерная модель стратегий поведения в конфликте К. Томаса и Р. Килманна. В основе данной модели лежит два ключевых аспекта, влияющих на поведение человека в конфликтной ситуации:

– напористость – отражает стремление к защите собственных целей и потребностей;

– кооперативность – показывает заинтересованность в удовлетворении нужд другого человека [4].

Взаимодействие этих факторов формирует пять основных подходов к разрешению споров: соперничество, приспособление, компромисс, избегание, сотрудничество.

Исследования некоторых зарубежных авторов позволяют предположить, что низкий уровень эмпатии приводит к выбору деструктивных стратегий поведения – соперничества или избегания. Высокий уровень эмпатии, особенно её когнитивный компонент, стимулирует применение эффективных подходов – сотрудничества и поиска компромиссов. Благодаря этому учащийся способен правильно определять цели участников спора, выражать свои требования корректно и выстраивать взаимовыгодные варианты решений. Приспособление может быть следствием как гипертрофированной эмпатии, так и страха перед конфронтацией [5: 6].

Таким образом, выбор стратегии конфликтного поведения студентов в группе в значительной степени определяется индивидуально-психологическими особенностями, причем важную роль может играть степень развития эмпатии. Теоретические исследования демонстрируют, что развитие эмпатических способностей у студентов выступает действенным средством предотвращения нежелательных конфликтов и формирования

навыков их продуктивного решения, обеспечивая комфортную атмосферу в учебном коллективе.

Література

1. Петровский, А. В. Социальная психология: учебное пособие / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
2. Анцупов, А. Я. Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2013. – 512 с.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта: учебник / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2017. – 332 с.
4. Thomas, K. W. Introdiction to Conflict and Conflict Management / K. W. Thomas // Handbook of industria; and organizational Psychology / ed. By M. D. Dunnette. – Chicago: Rand McNally, 1976. – P. 889–935.
5. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / К. Р. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. — С. 80–95, 230–245.
6. Джеймс, Д. Управление конфликтом. Как использовать конфликт для укрепления организации и укрепления лидерства / Д. Джеймс; пер. с англ. Н. Габриэлян. – СПб. : Азбука-Бизнес, 2019. – С. 45–60.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. А. КОВАЛЬЧУК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – О. В. Чумакова

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРИТЯЗАНИЙ

В современном обществе профессиональная мотивация представляет собой сложный динамический процесс, который претерпевает значительные изменения на протяжении трудовой жизни человека. Проблема профессиональной мотивации сегодня приобрела особую актуальность. Изучение особенностей мотивации у сотрудников имеет важное теоретическое и практическое значение, так как позволяет разрабатывать адресные системы стимулирования, повышать эффективность деятельность и снижать текучесть кадров. Понимание механизма возникновения и развития профессиональной мотивации поможет стимулировать любого специалиста к более эффективной работе.

В качестве основного эмпирического метода исследования было выбрано тестирование. Для выявления особенностей мотивации профессиональной деятельности сотрудников были применены две

методики: «Структура мотивации трудовой деятельности» (К. Замфир); опросник «Оценка уровня притязаний» (В.К. Гербачевский).

В исследовании принимали участие 30 военнослужащих. Среди них 22 мужчины и 8 женщин. Средний возраст респондентов – 41,6 лет.

У большинства респондентов преобладает внешняя положительная мотивация (43 %). Наибольшее значение в их профессиональной деятельности имеют такие показатели как денежный заработок, стремление к продвижению по карьерной лестнице и ориентация на престиж и уважение со стороны других. Они стараются добросовестно выполнять свои профессиональные обязанности и движут ими, по большей степени, перечисленные ранее потребности.

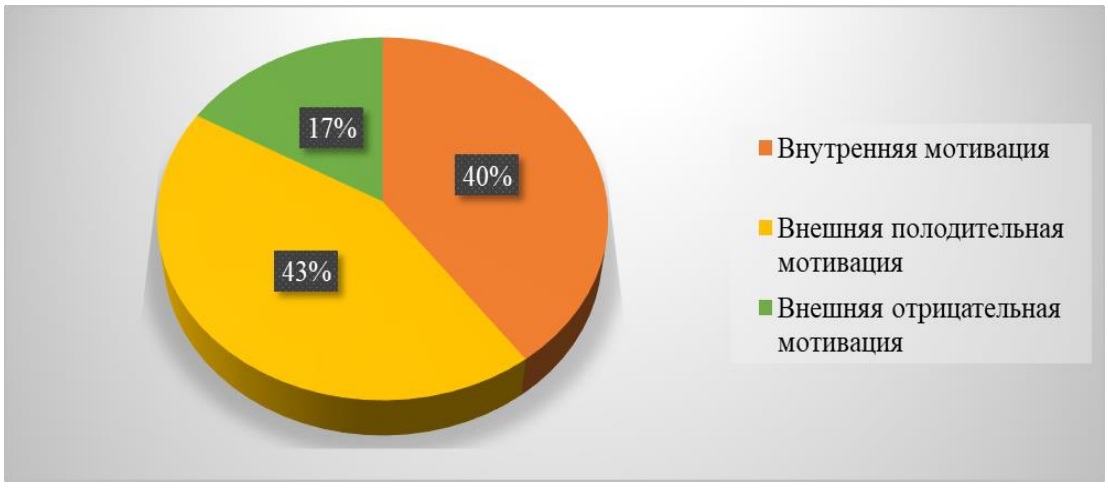
У 40 % опрошенных преобладает внутренняя мотивация. Для этих людей на первом месте в профессиональной деятельности стоят удовлетворённость от хорошо выполненной работы и общественная полезность труда. В меньшей мере их привлекают внешние проявления деятельности, такие как заработная плата, престиж и карьерный рост.

Внешняя отрицательная мотивация была выявлена у 17 % респондентов. Их профессиональная деятельность в большей мере ориентирована на то, чтобы избежать критики со стороны коллег и руководителя. Также они стремятся избежать возможных наказаний, порицаний или неприятностей, которые могут быть связаны с недобросовестно выполненными должностными обязанностями.

Наглядно результаты исследования по данной методике представлены на рисунке 1.

Рисунок1 – Преобладающие виды мотивации респондентов

Таким образом, результаты исследования по данной методике показали, какие мотивы преобладают у военных в их профессиональной деятельности. В основном это внешняя положительная и внутренняя мотивация.



Для того, чтобы более подробно изучить мотивы респондентов, а также уровень их притязаний в профессиональной деятельности, был использован опросник «Оценка уровня притязаний» (В. К. Гербачевский).

Согласно результатам высокий уровень притязаний военных в их профессиональной деятельности представлен внутренними мотивами, мотивами самоуважения и значимости результатов, а также в ожидаемом уровне результатов деятельности. Сюда относится увлечённость своей работой, стремление ставить перед собой более трудные цели в однотипной деятельности, придание личной значимости результатам текущей, а также ожидание высоких результатов собственной деятельности.

Средний уровень притязаний военных выявлен по таким мотивам как познавательный, состязательный, мотив смены текущей деятельности. Это интерес личности к результатам своей деятельности, субъективная значимость превышения уровня результатов других людей (коллег), тенденция к прекращению текущей и переключение на другую работу.

Этот же уровень притязаний был выявлен по мотивам сложности задания, волевого усилия, оценки уровня достигнутых результатов, оценки своего потенциала, намеченного уровня мобилизации усилий, а также инициативности. То есть на среднем уровне находятся притязания военных по оценке сложности своей работы, степени выраженности волевого усилия в ходе работы. Также на среднем уровне у респондентов находятся притязания по оценке уровня уже достигнутых профессиональных результатов по отношению к своим возможностям. Сюда же можно отнести оценку собственного потенциала, мобилизацию усилий, необходимых для достижения профессиональных результатов и понимание того, насколько постановка задач является инициативной, а насколько директивной.

Низкий уровень притязаний военных выявлен по мотивам избегания, закономерности результатов. То есть, на низком уровне находятся притязания боязни показать низкий результат и вытекающих из этого последствий, а также понимания того соотношения, в котором находится зависимость результата от случая и собственных возможностей личности.

Таким образом, результаты исследования мотивационной сферы военнослужащих в их профессиональной деятельности, а также уровня притязаний по её актуальным мотивам показали, что у респондентов преобладает внешняя положительная мотивация их трудовой деятельности. Наивысший уровень притязаний выявлен по внутренним мотивам, мотивам самоуважения и значимости результатов, а также по мотивам в ожидаемом уровне результатов деятельности. Из этого можно сделать вывод, что респонденты высоко мотивированы в своей

профессиональной деятельности и имеют достаточно высокий уровень притязаний по актуальным мотивам данной деятельности.

Рассматривая отдельно респондентов, показавших ярко выраженную внутреннюю мотивацию профессиональной деятельности, выявлено, что их притязания не имеют значительных отклонений от результатов всей испытуемой группы. Небольшие отклонения в сторону увеличения или снижения уровня притязаний выявлены лишь по некоторым мотивам.

КСОДЕРЖАНИЮ

К. В. КОВАЛЬЧУК, А. Р. МАТЯЖ
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО МелГУ
Научный руководитель – С. В. Мельникова

ПРОБЛЕМА ОПТИМАЛЬНОГО И ЭФФЕКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППЕ «СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ»

Конфликты – это естественное явление в межличностных и групповых отношениях, неизбежное в любой социальной системе. Их возникновение связано с разногласиями, различиями в интересах, ценностях и взглядах участников взаимодействия. В социальной психологии конфликт рассматривается не только как источник напряжённости и деструктивных последствий, но и как потенциал для развития и изменений.

В условиях динамичных социальных изменений и возрастания темпов жизни конфликты приобретают всё большую распространённость и интенсивность. Неспособность адекватно управлять конфликтными ситуациями приводит к снижению эффективности коммуникации, ухудшению межличностных отношений, а в коллективном масштабе – к снижению производительности и дестабилизации социальной среды.

Особой проблемой в социуме являются конфликты в студенческой среде. Молодое поколение в современном мире должно быть, открытым, дружелюбным, психологически грамотным, гибким и иметь в своём арсенале различные варианты разрешения конфликтов мирным путём. Однако, своевременный мониторинг личностных качеств юношей и девушек выявляет проявления таких тенденций, как агрессия, тревожность, виктимность, что в свою очередь, может привести к возникновению конфликтных ситуаций.

Среди основных причин конфликтов выделяются: противоречия между интересами, ценностями, целями, мотивами и ролевыми ожиданиями участников; противоборство между представителями различных социальных статусов, включая формальных и неформальных лидеров, микрогруппы и отдельных индивидов; доминирование негативных эмоций в коммуникации, формирующее враждебный эмоциональный фон.

Конфликт, как и кризис, имеет двойственную природу: он может вести как к разрушению, так и к прогрессу – в зависимости от степени осознанности участников и механизмов его регулирования. В этом смысле конфликт выступает неотъемлемым элементом социальной динамики, необходимым для поддержания равновесия и адаптации системы к внутренним изменениям. Считается, что конфликт, будучи сложным социальным феноменом, оказывает разнообразное влияние на участников и общество в

целом. В научной литературе выделяют как отрицательные, так и положительные стороны конфликтных ситуаций, что позволяет рассматривать конфликт не только как источник проблем, но и как потенциал для развития и изменений [1, с. 92].

Отрицательные стороны конфликта традиционно ассоциируются с рядом негативных последствий. Первое и наиболее очевидное – это негативные эмоциональные переживания. Конфликт порождает у участников сильное эмоциональное напряжение, сопровождающееся тревогой, раздражением, страхом и даже агрессией.

Решение конфликтных ситуаций часто становится катализатором инноваций и улучшений в социуме. При конструктивном подходе к конфликту происходит не просто устранение разногласий, но и трансформация отношений, что способствует более глубокому взаимопониманию и сотрудничеству. Способность конфликта раскрывать психологические ресурсы участников, такие как умение слушать, адаптироваться и договариваться, является важным аспектом личностного роста современной молодёжи.

Авторы считают, что конфликты становятся неизбежными и естественными, поскольку развитие и изменение социальных отношений в обществе не может происходить стабильно и незаметно. Конфликты являются необходимым условием общественного развития [2, с. 6].

Таким образом, конфликт – это не только источник напряжения и проблем, но и важный механизм личностного и социального развития. Конфликт в студенческом социуме представляет собой не только источник напряжения, но и ресурс развития. Его конструктивное разрешение позволяет укрепить межличностные и групповые отношения, повысить эффективность взаимодействия и адаптационные способности социальной среды. Исследование и внедрение эффективных стратегий поведения в конфликтных ситуациях имеют важное значение для повышения социальной адаптивности, качества коммуникации и общей психологической устойчивости личности и коллективов.

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М Андреева. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2020. – 384 с.

2. Павлова, А. Б. Исследование стратегий поведения в конфликте в студенческой среде / А Б Павловаы // Проблемы современного образования. – 2024. – № 3. – С 146–153с.

КСОДЕРЖАНИЮ

С. В. КОЗУЛЬКО
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – И. Е. Валитова

ПРЕДПОСЫЛКИ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

В современном обществе расстройства пищевого поведения среди молодёжи приобретают всё большую распространенность. Под постоянным давлением со стороны общественных норм и медиасреды подростки и молодые люди сталкиваются с противоречивыми образцами красоты, что способствует формированию нездоровых отношений к еде и собственному телу. Социальные сети и реклама часто возводят худобу в ранг эталона красоты, создавая у людей искаженное представление о норме. Поэтому исследования предпосылок расстройств пищевого поведения (РПП) у студентов остаются актуальными: они способствует повышению осведомленности молодежи о проблеме, дают материалы для разработки профилактических программ и могут стимулировать дальнейшие научные исследования в этой области.

Период обучения часто связан со стрессом, недостатком сна и нерегулярным режимом, поэтому рацион становится особенно важным. «Чистое питание – это взвешенный выбор цельных продуктов, богатых ценными веществами и при этом не перенасыщенных калориями, приготовленных дома, а не в промышленных условиях» [1, с. 20].

Согласно исследованию, примерно 1 из 7 мужчин и 1 из 5 женщин в возрасте до 40 лет испытывают симптомы РПП. Кроме того, исследование, проведенное в сотрудничестве с Академией расстройств пищевого поведения, показывает, что 9 % населения США (28,8 миллиона человек) имеет расстройство пищевого поведения в течение жизни [2]. Данные этого исследования показывают непосредственную значимость изучения проблем пищевого поведения.

Цель исследования: определить распространенность и степень выраженности расстройств пищевого поведения у студентов. В ходе проведения исследования были использованы следующие методики: голландский опросник пищевого поведения; опросник пищевых предпочтений. Состав испытуемых: 30 девушек, 15 юношей.

По результатам исследования выявлено, что у юношей доминирует эмоциогенный тип пищевого поведения. При таком типе прием пищи служит методом эмоциональной регуляции, когда человек ест не из-за физиологического голода, а для того, чтобы справиться с эмоциональными состояниями – стрессом, тревогой, одиночеством. Несмотря на это, у

юношей с таким типом низка вероятность развития расстройств пищевого поведения, что говорит о редких эпизодах эмоционального переедания и позволяет им сохранять относительно здоровый образ жизни.

Часть молодых людей проявляет экстернальный тип пищевого поведения, что означает восприимчивость к внешним факторам, негативно влияющим на здоровье и пищевые привычки, что приводит к приему пищи без чувства голода. Тем не менее, вероятность расстройств пищевого поведения у них также низкая, что говорит о том, что данный тип связан скорее с реакцией на внешние пищевые стимулы, социальными привычками или получением удовольствия от еды, но не является симптомом серьезных нарушений.

У девушек в основном наблюдается сочетание экстернального и ограничительного типов пищевого поведения. Это указывает на их подверженность внешним воздействиям и склонность к искаженному восприятию себя, что проявляется в различных ограничениях в питании (диеты, подсчет калорий). Однако, как и у юношей, вероятность развития расстройств пищевого поведения невелика, что свидетельствует о более здоровом отношении к питанию. Девушки способны сохранять баланс между контролем и удовольствием от еды, поддерживая эмоциональное здоровье и адекватное восприятие пищи без риска серьезных нарушений.

У 10 % девушек обнаружена средняя степень риска развития расстройств пищевого поведения, что указывает на повышенный уровень стресса и тревожности, связанных с питанием. Часто это связано с неудовлетворенностью собственной внешностью и давлением социальных стандартов красоты. Такие девушки склонны к строгому контролю питания, ограничению рациона, подсчету калорий и избеганию определённых продуктов. Это ведёт к искажённому восприятию тела, внутреннему напряжению и склонности избегать общественных мероприятий из-за страха «срывов» и переедания.

Таким образом, исследование показало, что большинство студентов имеют здоровое отношение к пище: не используют ее как средство для управления эмоциями и стрессом, а также осознают основы правильного питания, что снижает риск развития расстройств пищевого поведения. Однако встречаются единичные случаи, когда стрессовые ситуации негативно сказываются на питании студентов и проявляются в ограничениях или чрезмерном употреблении пищи. Такие студенты могут нуждаться в обращении за психологической помощью.

Литература

1. Савельева, Д. Д. 15 шагов ментальному и физическому здоровью. Система осознанной жизни / Д. Д. Савельева. – Москва, 2023. – 224 с.

2. Статистика расстройств пищевого поведения. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://ed-ua.com/ru/faq/statistika-rasstrojstv-pishhevogo-povedeniya-pokazyvayushhie-tsifry. — Дата доступа: 25.09.2025.

КСОДЕРЖАНИЮ

П. В. КОЛЯДА
Республика Беларусь, Брест, СШ № 13 имени В. И. Хована
Научный руководитель – А. Ф. Завадский

РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Семья – это первый и главный социальный институт, формирующий ценностные ориентиры личности. Именно в семейной среде закладываются фундаментальные морально-нравственные ориентиры, определяющие поведение и развитие ребенка. В условиях быстрого социального и культурного изменений роль семейных ценностей и традиций приобретает особое значение в воспитании учащихся, помогая им стать ответственными, нравственно зрелыми членами общества.

Семейные традиции имеют глубокие исторические корни, отражающие культуру, обычаи и верования народа. На протяжении веков они служили способом передачи мудрости и моральных норм от поколения к поколению. Исторический контекст помогает понять, почему именно те или иные ценности закрепились в конкретной семье и как они влияют на воспитание ребёнка. Например, традиция уважительного отношения к старшим не потеряла своей актуальности и сегодня, несмотря на изменившуюся социальную структуру общества. Такая историческая преемственность способствует стабильности нравственной культуры [1].

Несомненно, семейные ценности – это не только убеждения, но и формы поведения, привычки, нормы и правила, принятые в конкретной семье. Они служат ориентиром для формирования межличностных отношений, ответственности [2]. Для учащихся важно осознавать и принимать эти ценности, чтобы уметь ориентироваться в сложных жизненных ситуациях, находить правильные решения и развивать свои моральные убеждения. Интересный аспект связан с тем, что ценности не всегда прямо передаются, зачастую они функционируют через примеры, семейные традиции и ритуалы. Например, семейные праздники, совместное участие в традиционных обрядах формируют у детей чувство принадлежности к своему культурному наследию и развивают уважение к семейным устоям [1]. Таким образом, ценности становятся частью

внутреннего мира учащегося, помогают ему сформировать нравственные установки и устойчивые моральные принципы.

Семья также формирует у учащихся навыки коммуникации и взаимодействия с окружающими, что является важным для успешной социализации. Развитие таких качеств, как терпимость, уважение и взаимопомощь, зачастую происходит через наблюдение за поведением родителей и старших членов семьи [3]. Это подчёркивает необходимость гармоничного семейного воспитания с позитивным эмоциональным климатом. Передача традиций – важная составляющая семейной культуры. Они не только укрепляют взаимосвязь внутри семьи, но и оказывают значительное влияние на формирование идентичности ребенка и его нравственных особенностей. Традиции помогают младшему поколению осознавать свои корни, культуру и историю своей семьи, что способствует развитию гордости за родовую принадлежность и уважения к наследию предков [1]. На практике, участие в семейных традициях, таких как совместное приготовление блюд, празднование национальных и религиозных праздников, позволяет воспитывать у детей ответственность, трудолюбие и уважение к своим корням.

Эффективное воспитание школьников требует взаимодействия образовательных учреждений и семей. Учителя и родители должны совместно разрабатывать программы воспитания, учитывающие семейные ценности и традиции. Такой подход позволяет создать единую воспитательную среду. Например, проведение семейных мероприятий, уроков с участием родителей, создание совместных проектов – все это способствует укреплению нравственных ориентиров учащихся и развитию их социальных навыков. Важным является также диалог между педагогами и родителями, где озвучиваются ценности, важные для обеих сторон, и находят свое отражение в образовательной деятельности.

Таким образом, можно предположить, что семейные ценности и традиции играют ключевую роль в воспитании и социализации учащихся. Они формируют у молодого поколения комплекс нравственных ориентиров, помогают сохранять культурное наследие и укреплять семейные связи.

Литература

1. Смирнов, В. А. Семейные традиции и нравственное воспитание / В. А. Смирнов // Педагогика и психология. – 2019. – № 4. – С. 78–84.

2. Петрушин, А. А. Психологические аспекты семейных ценностей / А. А. Петрушин. – М. : Наука, 2012. – 320 с.

3. Петрова, Л. В. Семейные ценности и педагогика / Л. В. Петрова. – Минск: Академ. изд. дом «Кучка», 2018. – 240 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

Д. С. КОНОНОВИЧ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Ю. Е. Иванюк

ВЛИЯНИЕ ТИПА АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА НА СТРАТЕГИЮ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

В современном мире происходит интенсивная перестройка всех областей существования общества, и, прежде всего, огромную заинтересованность представляет тема социальных конфликтов. Возрастание подобного интереса обуславливается обширным распространением конфликтов в общественной жизни. Конфликты невозможно избежать в любой общественной структуре, поскольку они являются важным условием социального развития. Любой человек старается достичь поставленной перед собой цели, при этом, зачастую не обращает внимания на других, что ведет к соперничеству и напряженности между людьми. Способность эффективно разрешать конфликты является важным фактором успешной адаптации и благополучия личности. Однако, стратегии поведения в конфликтных ситуациях не являются случайными. Они обусловлены множеством факторов, к ним можно отнести уровень эмоциональности, раздражительности, чувствительности, агрессивности, перепады настроения, замкнутость, тревожность, эгоистичность, чувство ответственности, конформность. Среди данных факторов значительную роль играют личностные особенности человека, в частности, акцентуации характера [1].

Акцентуации характера, как подчеркивал К. Леонгард, представляют собой заострение определенных черт характера, находящихся в пределах нормы, но при неблагоприятных условиях способных приводить к дезадаптации и невротическим расстройствам [2].

Взаимосвязь между акцентуациями характера и конфликтным поведением обусловлена несколькими ключевыми факторами. Во-первых, особенности восприятия. Люди с разными типами акцентуаций по-разному интерпретируют ситуации и оценивают их как конфликтные или нейтральные. Например, человек с эпилептоидной акцентуацией может видеть нарушение порядка и справедливости там, где человек с гипертимной акцентуацией увидит лишь незначительное недоразумение. Во-вторых, стиль мышления. Акцентуации влияют на то, как человек анализирует ситуацию, какие аргументы считает убедительными и какие решения принимает. Например, человек с психастенической акцентуацией будет склонен к детальному анализу всех возможных вариантов развития

конфликта, в то время как человек с истероидной акцентуацией будет руководствоваться, в первую очередь, своими эмоциями и желанием привлечь внимание. В-третьих, эмоциональная регуляция. Способность контролировать свои эмоции, адекватно реагировать на стресс и выражать свои чувства является важным фактором успешного разрешения конфликтов. Однако, люди с разными акцентуациями обладают разной способностью к эмоциональной регуляции. Например, человек с возбудимой акцентуацией склонен к импульсивным реакциям и вспышкам гнева, в то время как человек с тревожной акцентуацией будет стараться подавлять свои негативные эмоции, что может привести к накоплению напряжения и последующему взрыву. В-четвертых, мотивационная сфера. Что мотивирует человека в конфликтной ситуации? Стремление к победе, сохранение отношений, избежание неприятностей, восстановление справедливости? Ответ на этот вопрос во многом зависит от типа акцентуации. Например, человек с застревающей акцентуацией будет мотивирован восстановлением справедливости и местью обидчику, в то время как человек с сензитивной акцентуацией будет стремиться к примирению и сохранению хороших отношений [3].

Многочисленные исследования подтверждают связь между личностными чертами и конфликтностью. В частности, исследования показывают, что люди с высоким уровнем агрессивности и импульсивности чаще вступают в конфликты и используют деструктивные стратегии поведения. В то же время, люди с высоким уровнем эмпатии и социальной компетентности более склонны к сотрудничеству и конструктивному разрешению конфликтов.

Таким образом, понимание взаимосвязи акцентуаций характера и особенностей поведения в конфликтах является ключевым фактором для повышения эффективности межличностного взаимодействия. Учитывая индивидуальные "слабые места" и предрасположенности, можно не только прогнозировать развитие конфликтной ситуации, но и разрабатывать стратегии, направленные на конструктивное разрешение, минимизацию негативных последствий и сохранение благоприятной атмосферы в обществе. Дальнейшее изучение данной темы позволит создать более точные и действенные инструменты для управления конфликтами и повышения уровня психологического благополучия личности.

Литература

1. Давлетшина, В. А., Бильданова Стратегии поведения в конфликтной ситуации / В. А. Давлетшина, В. Р. Бальданова // Междунар. журн. прикл. и фундам. исследований. – 2010. – № 3. – С. 41.

2. Леонгард, К. Акцентуированные личности. / пер. с нем. В. М. Лещинской / К. Леонгард. – Киев : Высш. шк.. – 1981. – С. 390.

3. Токмакова, Н. Н. Влияние акцентуаций характера студентов вуза на выбор стратегий поведения в конфликте / Н. Н. Токмакова // Мол. ученый. – 2023. – № 50 (497). – С. 473-476.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. С. КОРОЗА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. В. Северин

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Современные реалии образовательного процесса характеризуются возрастающими требованиями к адаптивным возможностям студентов, их способности эффективно обрабатывать информацию различной модальности и регулировать эмоциональные состояния в процессе обучения. Интенсификация академических нагрузок, многозадачность образовательной среды и необходимость быстрого переключения между различными видами деятельности актуализируют проблему изучения индивидуальных особенностей восприятия и переработки информации студентами. Репрезентативные системы как механизмы кодирования и воспроизведения информации через сенсорные каналы приобретают особую значимость в контексте оптимизации учебного процесса и повышения академической успешности.

Параллельно с этим наблюдается рост интереса к эмоциональному интеллекту как интегративной способности, определяющей успешность межличностного взаимодействия и профессиональной самореализации. Взаимосвязь между доминирующими репрезентативными системами и уровнем развития эмоционального интеллекта остается недостаточно изученной, что создает пробел в понимании механизмов когнитивно-эмоциональной регуляции у студенческой молодежи. Данная проблематика приобретает особую актуальность в контексте необходимости разработки персонализированных подходов к образовательному процессу

Широкое внедрение разного рода гаджетов и технических устройств в жизнь человека создает определенные риски для развития когнитивных процессов, для ухудшения внимания и памяти, упрощения мышления и отказ от творческого решения задач.

Практическая значимость планирования и проведения исследований эмоционального интеллекта у студентов определяется возможностями ис-

пользования полученных данных для оптимизации образовательного процесса. Понимание связей между сенсорными предпочтениями и эмоциональными способностями открывает перспективы для создания индивидуализированных программ обучения, учитывающих особенности когнитивного стиля студентов. Выявленные типологические группы могут служить основой для дифференцированного подхода к развитию эмоциональной компетентности у них как будущих специалистов.

КСОДЕРЖАНИЮ

М. КОРОЛЬ
Россия, Мелитополь, МелГУ
Научный руководитель – С. В. Мельникова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И СПОРТА

Психология физического воспитания и спорта представляет собой важное направление современной науки, изучающее влияние физических упражнений и спортивной деятельности на развитие психических процессов, личностных качеств и эмоционального состояния человека. В последние десятилетия возрос интерес к исследованию психологических аспектов физической культуры, поскольку спорт становится не только формой укрепления здоровья, но и способом самореализации, самоутверждения и формирования позитивной «Я-концепции».

Спорт представляет собой специфический род физической и интеллектуальной активности, совершаемой с целью соревнования, а также целенаправленной подготовки к ним путём разминки и тренировки. В сочетании с отдыхом, стремлением постепенного улучшения физического здоровья, повышения уровня интеллекта, получения морального удовлетворения, стремления к совершенству, улучшению личных, групповых и абсолютных рекордов, славе, улучшения собственных физических возможностей и навыков, спорт предназначен для совершен-ствования психофизиологических характеристик человека. Массовый спорт даёт возможность миллионам людей совершенствовать свои физические качества и двигательные возможности, укреплять здоровье и продлевать творческое долголетие. Физическая активность является естественной потребностью организма, а регулярные занятия спортом оказывают многогранное воздействие на психику. Они способствуют снижению уровня тревожности, депрессии, эмоционального напряжения, повышают стрессоустойчивость и уверенность в себе. Систематические физические нагрузки активизируют когнитивные

функции – внимание, память, восприятие, что особенно важно для студентов, совмещающих учёбу и физическую активность [1].

Психологическая составляющая спорта проявляется также в формировании мотивации достижения. Мотивация играет центральную роль в спортивной деятельности, определяя уровень вовлечённости, настойчивости и стремления к результату.

Не менее значимым аспектом выступает формирование волевых качеств личности. Спортивная деятельность требует целеустремлённости, самообладания, выдержки, умения преодолевать трудности. Эти качества впоследствии переносятся и в другие сферы жизни, что делает физическое воспитание мощным инструментом личностного роста.

Важное место в психологии спорта занимает изучение межличностных отношений в спортивных коллективах. Командные виды спорта способствуют развитию навыков общения, взаимопомощи и ответственности за общий результат. Взаимоотношения между спортсменами, а также между тренером и подопечными оказывают существенное влияние на эмоциональное состояние участников и на их готовность к совместным действиям. Оптимальный психологический климат в команде напрямую связан с успешностью спортивной деятельности [2].

Особую роль играет психологическая подготовка спортсменов. Она включает развитие уверенности, концентрации внимания, регуляцию эмоций и управление стрессом в соревновательных ситуациях. Эффективные методы психологической подготовки основаны на саморегуляции, визуализации, релаксации и позитивных установках. Эти приёмы позволяют снизить уровень тревожности и мобилизовать внутренние ресурсы перед ответственными выступлениями [2].

Психология физического воспитания и спорта тесно связана с педагогикой, физиологией и медициной. Комплексный подход позволяет рассматривать физическое воспитание как систему, направленную на гармоничное развитие личности. Задача педагога и тренера заключается не только в физическом совершенствовании учащихся, но и в создании условий для их психологического комфорта, формирования положительной самооценки и чувства уверенности в собственных силах.

Для студентов участие в спортивной деятельности выполняет и социальную функцию. Оно способствует интеграции в коллектив, развитию коммуникативных умений, воспитанию лидерских качеств. Спорт учит ставить цели, работать в команде, принимать решения и нести ответственность за их последствия. Всё это формирует активную жизненную позицию и укрепляет психическое здоровье.

Таким образом, психология физического воспитания и спорта является важной отраслью прикладной психологии, изучающей механизмы

формирования психологической готовности, мотивации и саморегуляции личности. Спортивная деятельность способствует развитию гармоничной, устойчивой и социально зрелой личности.

Литература

1. Гогунов, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие / Е. Н. Гогунов, Б. И. Мартьянов – М. : Академия, 2020. – 288 с.

2. Петрова, Л. А. Психология спортивной деятельности : учебник для вузов / Л. А. Петрова. – СПб. : Питер, 2021. – 304 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

Н. В. КОРШУНКОВА, А. В. СЕВЕРИН
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ БИБЛИОТЕЧНОЙ РАБОТЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ НА СТЫКЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

В век цифровых технологий библиотека перестала быть местом хранения информации и доступа к ней. Библиотека превратилась в многофункциональный социальный, культурный, информационный и образовательный центр. Переживая эту трансформацию, библиотека столкнулась с новыми вызовами. Потребовалось переосмысление не только технологических основ библиотечной деятельности, но и антропоцентрических. Именно психология, обладая знаниями о закономерностях развития и функционирования психики, может предложить ценные инструменты и методологии для улучшения взаимодействия библиотечной среды с пользователями библиотеки [1; 2].

Психология поведения пользователей и их информационных потребностей. Психология помогает понять, как формируются информационные потребности пользователей библиотеки. Потребности пользователей определяются множеством аспектом, включая:

Когнитивные: способность к мышлению, уровень образованности, жизненный опыт влияют на то, как пользователь воспринимает и обрабатывает информацию.

Эмоциональные: вкусы, предпочтения, фобии и страхи, потребность в самоутверждении могут воздействовать на выбор источников информации пользователем.

Мотивационные: стремление к получению знаний, потребность в качественном досуге, стремление к совершенствованию существующих навыков влияют на мотивацию к поиску информации.

Социальные**:** нравственные и духовные качества пользователя, его социальная роль и мнения референтных лиц могут сказываться на информационных потребностях.

Изучение этих аспектов, помогает не только качественному удовлетворению информационных потребностей, но и влиянию на их формирование у пользователей.

Психологические факторы взаимодействия пользователя с библиотечной средой.

Библиотечная среда напрямую влияет на пользовательский опыт. Удовлетворенность читателей библиотечной средой, обусловлена следующими факторами:

Доступность и удобство: удобное расположение здания библиотеки, наличие парковки, доступ к средствам связи, наличие пандусов, возможность обслуживания людей с ограниченными возможностями, понятный интерфейс средств.

Зонирование и дизайн: отведение в библиотеке отдельных зон по функциональному и психологическому признаку (шумные зоны для коммуникации – коворкинги, тихие зоны для концентрации внимания, зоны для отдыха и снятия стресса от городского темпа), соответствующее освещение зон, современная и функциональная мебель, дизайн и тематическое оформление зон, создают благоприятную атмосферу для работы, учебы и отдыха и влияют на общий имидж библиотеки.

Социальные факторы: коммуникативные качества библиотечных сотрудников (активное слушание для точного определения информационных потребностей пользователя, эмпатия и беспристрастность для создания доверительной атмосферы, в особенности с уязвимыми категориями населения), создание возможностей для общения и сотрудничества с другими пользователями (организация читательским клубов, творческих объединений, дискуссионных групп) повышают ценность библиотеки как социального пространства [3].

Библиотека как средство повышения психологического благополучия населения. В арсенале библиотек есть много инструментов в содействии психологическому развитию и благополучию пользователей. Библиотеки предоставляют доступ к информации, которая может помочь пользователям:

Снизить тревожность: чтение художественной литературы, прослушивание музыки, просмотр видео могут снизить фоновую тревогу и улучшить настроение. Существует отдельное прикладное направление –

библиотерапия. Это метод психологической коррекции с помощью специально подобранных книг, который помогает читателю отрефлексировать сложную жизненную ситуацию, найти пример выхода их кризисной ситуации и почувствовать принятие и поддержку. А если читателей объединить в терапевтические группы, обсуждение книг, станет мощным инструментом групповой динамики и социальной поддержки. Для маленьких читателей используется сказкотерапия, которая, используя метафорические ресурсы сказки, позволяет детям развить самосознание и научиться выстраивать доверительные отношения с близкими [4].

Развивать эмоциональный интеллект: чтение различной художественной литературы, сопровождающееся сопереживанию героев, развивает эмпатию, дает возможность познакомится ближе с особенностями других культур и точек зрения.

Повышать самооценку: увеличение кругозора и углубление знаний через чтение книг, возможность публичных выступлений, участие в библиотечных конкурсах способствует повышению у человека самооценки. А участие в психологических ретритах в рамках библиотечного пространства – повышению самоценности.

Формировать информационную грамотность: Библиотеки дают возможность пользователям научиться критически оценивать информацию, доверять только авторитетным источникам, принимать обоснованные решения. На сегодняшний день во многих библиотеках функционируют Центры правовой информации, благодаря которым, пользователи имеют возможность повышать свою юридическую грамотность.

Укрепить социальные связи: в библиотеках проводятся различные духовные, образовательные мероприятия, мастер-классы, организуются клубы по интересам, помогающие пользователям найти новых друзей и единомышленников, сплотить людей для новых проектов.

Методы психологических исследований в библиотечном пространстве. Для оценки эффективности библиотечных услуг и изучения информационных предпочтений пользователей, в библиотеках могут применяться различные методы психологического исследования [4]:

Анкетирование и опрос: быстрый и эффективный способ получения информации о читательских предпочтениях и уровне удовлетворенности пользователей библиотечным обслуживанием.

Наблюдение: описательный психологический исследовательский метод, позволяющий изучить поведение пользователей в библиотечной среде.

Интервью: вид опроса, использующий непосредственное психологическое взаимодействие между библиотечным сотрудником и пользователем в соответствии с поставленной целью. Интервьюер задает четко

поставленные вопросы. При этом библиотечный работник не ведёт активного диалога, не высказывает своего мнения и не дает открытой личной оценки на ответы пользователя библиотеки.

Фокус-группы: этот метод еще называют фокусированным интервью. Ценность данного метода в том, что участники в группе становятся более раскрепощенными и открытыми в ответах, нежели в рамках индивидуального интервью.

Юзабилити-тестирование: библиотекари создают и используют в своей деятельности информационные продукты. Для отслеживания эффективности их работы, удобности интерфейса, пользователи, используются, в качестве тестировщиков, испытателей. Полученные от них выводы суммируются и анализируются.

Таким образом, можно сделать некоторые выводы. Взаимосвязь между библиотечным делом и психологией важна и необходима для эффективной работы современных библиотек. На стыке этих наук появилось и получило дальнейшее развитие такое направление психологии, как библиотечная психология. Основы библиопсихологии, заложеные Н.А. Рубакиным и, направленные на изучение всех психических явлений, связанных с созданием, использованием и утилизацией печатной, рукописной и устной речи, получили новый виток развития.

Интеграция психологических знаний в библиотечную деятельность позволяет трансформировать библиотеку в человеко-ориентированное пространство, которое не только способно удовлетворить потребность пользователей в информации, но и способствовать психологическому благополучию пользователей и их личному росту. Дальнейшие исследования в этом направлении помогут разработать новые подходы к библиотечному обслуживанию. Это в свою очередь, потребует подготовке специалистов нового уровня, способных выступать в роли навигаторов в нескончаемом потоке информации и человеческих факторов.

Литература

1. Капранов, В. А. Психология библиотечного обслуживания: научно-практическое пособие / В. А. Капранов. – М. : Литера, 2010. – 200 с.

2. Карпова, Н. Л. Семейное чтение – семейная библиотерапия / Н. Л. Карпова // Шк. библиотека. – 2004. – № 5. – С. 53–57.

3. Крейденко, В. С. Библиотерапия: возможности использования в общедоступных библиотеках / В. С. Крейденко // Современное библиотечно-информационное образование: учеб. тетради. – 1997. – Выпуск. 2. – С. 32–51.

4. Олефир, С. В. Библиотерапевтическая деятельность библиотеки: теория и практика / С. В. Олефир // Библиосфера. – 2018. – № 4. – С. 67–74.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. П. КОСОВИЧ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Васильева

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В современной психологии существуют различные определения понятию «межличностные отношения». М. И. Еникеев считает, что межличностные отношения – это такие взаимодействия между людьми, которые зависят от социального статуса, нравственно-психологических особенностей и социальных ролей человека. Она определяет межлич-ностные отношения как субъективно переживаемые взаимосвязи и взаимовлияние людей [1]. А. В. Морозов представляет межличностные отношения как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [2]. С. Ю. Гаджиева отмечает, что межличностные отношения – это целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности, формирующаяся на протяжении всей жизни человека [3].

Многие исследователи занимались изучением межличностных взаимоотношений старших подростков, разрабатывая свои классификации межличностных отношений. Однако наиболее подходящей для нас является классификация Я. Л. Коломинского, который в свою очередь выделяет ряд типов отношений подростков с ровесниками [4]. Рассмотрим эти типы:

1. Пассивно-положительные отношения. При таких взаимоотношениях подростки решают какие-либо проблемные ситуации в пользу сверстника. Эти решения принимаются без какого-либо эмоционального фона.

2. Эгоистические отношения. При таких отношениях отсутствует интерес и эмоциональный фон к ровеснику. В конфликтных ситуациях подросток решает проблему в свою пользу.

3. Конкурентное отношение. Подростки активно вовлечены в деятель-ность товарища, оценивают ее, в то же время демонстрируя свое преимущество. В конфликтных ситуациях решают проблему в свою пользу.

4. Личностные отношения. При таких взаимоотношениях подростки склонны к проявлению интереса к сверстнику, демонстрируя эмоциональную вовлеченность в его деятельность. Подросток делает выбор в пользу сверстника без особых колебаний, смотрит ему в глаза, обращается к нему по имени.

5. Неустойчивые отношения. Смешанный тип отношений; в некоторых случаях подросток проявляет личностное отношение, а в некоторых – конкурентное. Но в обоих случаях подросток проявляет большой интерес к ровеснику и демонстрирует эмоциональную вовлеченность в его деятельность [4].

Н. И. Непомнящая считает, что показателями сферы межличностных отношений могут выступать следующие феномены: особенности восприятия (эмоционального, рационального, поведенческого) другого человека; способности соотносить свои интересы, желания, ценности с таковыми у других людей; уровень осознания сферы отношения с другими [5].

Общение со сверстниками выполняет для подростка несколько ключевых функций. Во-первых, оно служит уникальным каналом получения информации, которую часто не предоставляют взрослые. Ярким примером являются знания в сексуальной сфере, основным источником которых выступает именно среда ровесников. Дефицит такого общения может привести к задержке психосексуального развития или исказить его.

Во-вторых, это особая форма межличностных отношений, где подросток приобретает важнейшие социальные навыки. Совместная деятельность учит его взаимодействовать с другими, подчиняться коллективной дисциплине, но при этом отстаивать свои интересы и находить баланс между личным и общественным. В отличие от общения с родителями, отношения в группе сверстников строятся на равных, где статус необходимо заслужить и поддерживать, что становится бесценной школой жизни и развивает необходимые во взрослом возрасте коммуникативные качества.

В-третьих, это особая форма эмоциональной поддержки. Чувство групповой принадлежности, солидарности и взаимопомощи не только помогает подростку отделиться от мира взрослых, но и дарит ему чувство эмоциональной стабильности и защищенности.

Литература

1. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология / М. И. Еникеев. – М. : НОРМА-ИНФРА – 1999. – 624 с.

2. Морозов, А. В. Деловая психология / А.В. Морозова. – СПб. : Союз, 2000. – 576 с.

3. Гаджиева, С. Ю. Особенности формирования межличностных отношений молодежи как важная педагогическая проблема / С. Ю. Гаджиева // Вестн. ун-та. – №5. – 2015. – С. 294–296.

4. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – Минск : Нар. асвета, 1984. – 239 с.

5. Непомнящая, Н. И. Психодиагностика личности / Н. И. Непомнящая. – М. : Владос. – 2003. – 192 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. А. КОСТЕНКО
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО «МелГУ»
Научный руководитель –С. В. Мельникова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА «СЫН ДРУГОЙ ЖЕНЩИНЫ»

Киноискусство – это вид искусства, основанный на создании и восприятии движущихся изображений, объединяющий в себе элементы литературы, театра, музыки и живописи для художественного отражения действительности. Психофизиология кино рассматривает влияние кинематографа на эмоциональные и когнитивные процессы зрителя. Звуковые, визуальные и монтажные средства вызывают определенные психофизиологические реакции – от эмпатии и напряжения до катарсиса, формируя целостное восприятие фильма [1, с. 10].

В рамках изучения учебных дисциплин «Социальная психология» и «Психология личности» нами был просмотрен фильм «Сын другой женщины» (2012 г.) режиссера Лоррейн Леви. Проанализируем этот фильм с целью выделения его психологичесокго контеста

Фильм «Сын другой женщины» – это драма, затрагивающая сложные вопросы идентичности, семейных уз, политических конфликтов и роли религии в жизни человека. История сосредоточена вокруг двух молодых людей, случайно обнаруживающих, что были подменены при рождении. В центре фильма Жозеф Зильберг, которому вот-вот исполнится 18 лет и он должен служить в Армии обороны Израиля. Во время медицинского обследования его семья обнаруживает, что его группа крови отличается от семейной как биологически, так и генетически. В больнице, в которой родился Жозеф, проводится расследование. Из-за взрыва бомбы, который произошел в ночь его рождения, Жозеф и еще один ребенок были отправлены в убежища для безопасности и по ошибке переменены. Администратор больницы связывается с семьей другого ребенка, который оказался палестинцем. Их ребенок, Ясин Аль Безааз, родился в ту же ночь.

Сюжет развивается, отражая психосоциальные проблемы современного Израиля, в котором оба отца неохотно принимают сложившуюся ситуацию, в то время как матери более открыты к возможности сближения со своими биологическими детьми. По мере того, как мальчики становятся

друзьями, их семьям приходится пересматривать свои убеждения и ксенофобию, прежде чем они осознают свою истинную идентичность.

Открытие того, что сын, которого семья воспитывала всю жизнь, биологически принадлежит к «другому лагерю», становится серьезным испытанием. Родители сталкиваются с моральной дилеммой: кто их настоящий ребенок – тот, кого они любили и растили, или тот, чья кровь течет в их жилах? Эта ситуация особенно сложна в условиях палестино-израильского конфликта, где принадлежность к определенной национальности и культуре определяет жизнь человека. Тем не менее, фильм демонстрирует, что настоящая родительская любовь не зависит от биологии. Родители и дети постепенно преодолевают страхи и предрассудки, осознавая, что семейные узы крепче политических границ.

Разные миры – израильский и палестинский – противопоставляются друг другу, демонстрируя различие в традициях, уровне жизни, восприятии мира. Подмена детей символизирует насколько случайными могут быть границы, разделяющие людей, и насколько субъективны понятия «свой» и «чужой». Фильм поднимает вопрос: если два человека могли бы вырасти в совершенно иных условиях, лишь случайно попав в разные семьи, то, насколько искусственны стены, которые разделяют народы?

В фильме рассматривается вопрос о роли религии в современном социуме. Религия играет важную роль в самосознании героев. Воспитанные в разных вероисповеданиях, они вынуждены столкнуться с изменением своей идентичности. Вопрос веры становится еще одной преградой на пути к самопринятию, ведь религия в этом регионе неразрывно связана с национальностью и политикой. Однако фильм показывает, что истинная духовность выходит за пределы догм – она заключается в любви, принятии и понимании. Героев учат, что вера – это не только принадлежность к той или иной религиозной группе, но и внутренний мир человека, его поступки и способность к состраданию.

«Сын другой женщины» – это не просто драма о подмене детей. Это история о том, как люди преодолевают стереотипы, политические и религиозные барьеры, учатся видеть друг в друге не врагов, а людей. Фильм демонстрирует, что подлинные семейные узы определяются не кровью, а любовью, что политика и война – это искусственные конструкции, разрушающие судьбы, а вера – это не столько обрядность, сколько способность понимать и принимать другого человека. В конечном итоге, этот фильм призывает к миру и единству, доказывая, что человечность сильнее любых границ.

Литература

1. Дмитриева, В. А. Психология кино: учебно-методическое пособие: Учебно-методическое пособие / В. А. Дмитриева, В. В. Одинцова, Д. М. Намди. – СПб. : СПбГУ, 2016. – 44 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. В. КОЦУБА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – И. В. Лыбко

ПОТРЕБИТЕЛЬСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЮНОШЕСТВА: ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА СУЩЕСТВУЮЩИХ МОДЕЛЕЙ

В целях изучения основных моделей потребительского поведения было проведено эмпирическое исследование с использованием методики VALS (Values and Life Styles – Ценности и Образ Жизни). Актуальность изучения потребительского поведения юношеского возраста, обусловлена социально активной молодежью на потребительском рынке, оказывающая влияние на развитие рынка и экономику в целом.

Цель эмпирического исследования: выявить основные модели потребительского поведения в период юношества.

В эмпирическом исследовании приняли участие 50 респондентов юношеского возраста от 16 до 23 лет (25 юношей и 25 девушек). База исследования – юноши и девушки разных учреждений образования.

Дадим краткую характеристику методики эмпирического исследования. Методика VALS (Values and Life Styles – Ценности и Образ Жизни) – психографический инструмент, разработанный в Стэнфордском исследовательском институте (SRI International) под руководством А. Митчелла. Методика позволяет классифицировать потребителей на основе их ценностей, мотиваций и образа жизни.

Обработка результатов эмпирического исследования осуществлялось методом описания с использованием сравнительного анализа. Обработка результатов осуществляется по нескольким специализированным шкалам и алгоритмам, направленных на выявление принадлежности респондента к одному из нескольких сегментов (например: «Инноватор», «Мыслитель», «Творец» и т.д.).

Каждый сегмент характеризуется определенным набором ценностей, мотиваций, образом жизни и потребительскими предпочтениями. Сумма баллов по различным шкалам позволяет определить наиболее выраженный сегмент у респондента:

При анализе результатов эмпирического исследования мы получили следующие данные.

Доминирующей оказалась модель «Инноватор»: Почти половина респондентов (48 %) демонстрирует склонность к инновациям, поиску нового и готовность к риску, при этом данная тенденция одинакова для мужчин и женщин. Это указывает на высокую восприимчивость современной молодежи к новым идеям, технологиям и опыту.

Вторая по популярности модель – «Творец»: Четверть респондентов (26 %) характеризуется выбором практичных товаров, ориентированных на потребности семьи. Небольшие гендерные различия (28 % мужчин и 24 % женщин) указывают на то, что ориентация на семью и практичность характерна для обоих полов. Появление данной модели в молодежной среде обусловлено сменой ценностных ориентиров и заинтересованностью в рациональном потреблении.

«Добивающиеся» занимают среднюю позицию: 14 % респондентов ориентированы на семью, социальный статус и профессиональные достижения. Выраженный гендерный дисбаланс (8 % мужчин и 20 % женщин) свидетельствует о том, что для женщин эти факторы более значимы.

«Экспериментаторы» занимают небольшую долю: 6 % респондентов привлекаются разнообразием, риском и новизной, сильно мотивированы самовыражением и готовы тратить значительную часть дохода на моду, развлечения и отдых. Умеренный гендерный дисбаланс (4 % мужчин и 8 % женщин) показывает, что для женщин эти факторы более значимы. Низкая распространенность в выборке может быть обманчивой, т.к. данная модель активно демонстрируют свой образ жизни в социальных сетях.

«Мыслители» и «Последователи» наименее представлены: «Мыслители» – 4 % респондентов и «Последователи» – 2 % респондентов. Это указывает на то, что консервативный и рациональный подход к совершению покупок, а также потребительское поведение, основанное на ограниченных ресурсах и приверженности традициям, не является преобладающим среди участников исследования.

Из результатов нашего исследования вытекает, что самой распростра-ненной моделью потребительского поведения является «Инноватор» – как у парней, так и у девушек приблизительно половина респондентов относятся к этой категории. Второй по популярности стала модель «Творец» – около четверти испытуемых демонстрируют эту модель, при этом выявлено незначительное преимущество у мужской половины. Сегмент «Добивающиеся» выражен представлен у десятой части респондентов, наиболее сильно у женской половины, у которых к этой категории оносятся пятая часть респонденток. Модель «Экспериментатор» выявлена у незначительной части всех респондентов,

преимущественно у девушек. Такие сегменты как «Мыслитель» и «Последователь» явились одними из не популярных моделей. Также две модели не были выявлены в данной выборке: «Выживающий» и «Старающийся».

Исследование демонстрирует разнообразие моделей потребительского поведения среди молодежи, с преобладанием ориентации на инновации и, в меньшей степени, на семью, достижения и самовыражение.

КСОДЕРЖАНИЮ

Д. А. КРАГЕЛЬ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. С. Будько

ОЦЕНКА УРОВНЯ ОСВОЕНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Формирование умения детей старшего дошкольного возраста определять, называть, сравнивать величины предметов оказывает существенное влияние на формирование у детей более полных знаний об окружающей действительности.

С целью оценки уровня сформированности представлений о величине у детей старшего дошкольного возраста было организовано исследование на базе ГУДО «Детский сад № 41 г. Бреста». В нем участвовали 26 воспитанников старшего дошкольного возраста.

Были подобраны методики, включающие следующие задания: «Назови, какая по длине», «Найди самую длинную и самую короткую», «Разложи полоски по порядку».

Уровень знаний воспитанников определялся по следующим критериям, предложенных А. М. Леушиной [1]:

– умение употреблять в активной речи слова, означающие величины;
– умение выделять крайние элементы в наборе предметов по длине;
– умение работать с образцом;
– умение сравнивать и упорядочивать предметы по длине/ширине.

Согласно установленным критериям, выделены уровни сформированности представлений о величине у детей старшего дошкольного возраста.

Высокий уровень (7–9 баллов) предполагает полное понимание правил сравнения предметов по величине, используя правильные термины. Самостоятельно и правильно выстраивают сериационный ряд

из 10 предметов. Все задания выполняют осознанно и самостоятельно, активно используя в речи слова, обозначающие величину.

Средний уровень (4–6 баллов) допускает наличие 1–2 ошибок и некоторую помощь взрослого. Для выполнения заданий им требуются наводящие вопросы и дополнительное время, а объяснения дают менее развернутые, чем дети высокого уровня.

Низкий уровень (1–3 балла) предполагает, что дети затрудняются в сравнении и упорядочивании предметов, допуская много ошибок. Причем даже с помощью взрослого дети испытывают значительные трудности при выполнении заданий.

Результаты исследования сформированности у детей старшего дошкольного возраста уровня представлений о величине показывают, что половина обследованных детей старшего дошкольного возраста (50 %) продемонстрировали высокий уровень сформированности представлений о величине. Они безошибочно определили и назвали самую длинную и самую короткую полоску из предложенных, свободно оперировали понятиями «длинная-короткая», «длиннее-короче», «самая длинная и самую короткая», точно сравнивали предметы на глаз и с помощью измерительных действий. Они быстро нашли полоску, равную образцу, и смогли объяснить принцип сравнения. Они успешно выполнили задания на сериацию, группировку и классификацию предметов по величине.

Третья часть воспитанников (30 %) показали средний уровень сформированности представлений о величине. Дети этой группы в основном справились с заданиями, но допустили отдельные ошибки при сравнении сходных по размеру предметов. Некоторые затруднялись в вербализации своих действий, используя вместо точных терминов («длиннее», «уже») более общие понятия («больше», «меньше»). Большая часть детей правильно указывали крайние по длине предметы, но допускали неточности в терминологии. При раскладывании полосок допускали ошибки, которые исправляли после уточняющего вопроса. Все дети находили полоску, равную образцу, но иногда с небольшими колебаниями или нуждались в повторении инструкции. Особые трудности у этих детей вызывали задания на опосредованное сравнение величин с помощью условной мерки.

Также среди воспитанников была выявлена группа детей (20 % респондентов) с низким уровнем сформированности представлений о величине. Большинство из них ошибались в выборе самой длинной и короткой полоски, путая длину с другими параметрами. Не смогли выстроить правильный сериационный ряд, раскладывая полоски хаотично или ориентируясь на другие признаки (например, ширину). Некоторые дети при работе с образцом выбирали полоску наугад, не пытаясь проверить правильность вы-

бора. Часто эти дети неправильно применяли слова, обозначающие величину, и не понимали правила сравнения даже после объяснения и показа взрослым.

Исследование выявило необходимость дифференцированного подхода в образовательной работе.

Литература

1. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. А. КРАСНИКОВА
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО МелГУ
Научный руководитель – С. С. Панадий

ТРАВМА ПРИВЯЗАННОСТИ: ПУТЬ ОТ ДЕТСКИХ РАН К ЗРЕЛЫМ ОТНОШЕНИЯМ: МЕХАНИЗМЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

В современном социуме, характеризующемся высокой степенью социальной нестабильности и множественными стрессовыми факторами, риск возникновения травм привязанности у детей и подростков возрастает. Ранний опыт взаимоотношений с близкими людьми играет ключевую роль в формировании личности и паттернов поведения. Травмы привязанности, вызванные дестабилизацией эмоциональных связей, могут привести к различным психологическим проблемам, включая нарушения эмоциональной регуляции, межличностных взаимодействий и социальной адаптации. Кроме того, они могут проявляться в виде депрессии, тревожных расстройств, посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и расстройств пищевого поведения. Понимание механизмов формирования и последствий травм привязанности имеет ключевое значение для разра-ботки эффективных стратегий психологической интервенции и поддержки, направленных на восстановление нарушенных эмоциональных связей и улучшение качества жизни человека.

Травма привязанности, представляющая собой комплексное психоэмоциональное явление, формирующееся в критический период раннего онтогенеза, является фундаментальным фактором, оказывающим долгосрочное воздействие на психосоциальное развитие индивида и его когнитивно-аффективную репрезентацию реальности. Данная концепция, находящая свое отражение в рамках теории привязанности Д. Боулби и М. Эйнсворта, подчеркивает важность качественного взаимодействия

с первичным объектом привязанности для формирования устойчивых моде-лей межличностных отношений и эмоционального регулирования [2, с. 202].

Травма привязанности представляет собой комплексное психопатологическое состояние, возникающее вследствие дефицита или дисфункции первичных, фундаментальных аффективных связей, которые в норме должны обеспечивать ребенку чувство безопасности, эмоциональной стабильности и базового доверия к миру. В условиях, когда младенец не получает адекватного уровня эмоциональной поддержки, предсказуемости и физической защищенности от своих родителей или опекунов, нарушается процесс формирования надежной привязанности, что приводит к дисфункциональным паттернам поведения и эмоциональной регуляции в последующей жизни.

Травма привязанности, возникшая на ранних этапах развития, может рассматриваться как своего рода «архитектурный дефект» в формировании личности. Она оказывает значительное влияние на когнитивные процессы, связанные с самовосприятием, а также на паттерны межличностных взаимодействий и формирование социальной идентичности на протяжении всей жизни человека. Взрослые, пережившие травму привязанности, зачастую сталкиваются с непреодолимыми сложностями в установлении доверительных и эмоционально насыщенных отношений, что обусловлено наличием у них таких психологических феноменов, как низкая самооценка, чувство собственной неполноценности и хронический страх быть отвергнутым, который может существенно ограничивать их способность к формированию близких эмоциональных связей.Феномен привязанности представляет собой сложное и многогранное явление, включающее различные типы привязанности, такие как надёжная, тревожная, избегающая и дезорганизованная [1].

Стили привязанности являются фундаментальными элементами личности, формируя базовые убеждения о себе и окружающих, а также определяя эмоциональную регуляцию и самооценку.

1. Надежная привязанность (безопасность, доверие к опекуну) Данный тип привязанности формируется в условиях чуткой и последовательной реакции опекуна на потребности ребенка. Внутренняя рабочая модель индивида характеризуется позитивным самоотношением (ощущение собственной ценности и достойности любви) и позитивным отношением к другим людям (восприятие их как доступных и отзывчивых). Такие условия способствуют развитию устойчивой эмоциональной регуляции и способности к формированию доверительных межличностных отношений.

2. Тревожная привязанность (неуверенность в доступности опекуна), такой паттерн привязанности возникает в результате непоследовательного или амбивалентного поведения опекуна, что создает у ребенка чувство нестабильности и непредсказуемости. Внутренняя рабочая модель в данном случае включает негативное представление о собственной ценности (ощущение недостаточности и недостойности любви) и амбивалентное или позитивное отношение к другим (восприятие их как потенциально отвергающих),что может привести к повышенной тревожности в межличностных отношениях и трудностям в установлении доверительных связей.

3. Избегающая привязанность (отстраненность опекуна, подавление потребности в близости). Избегающая привязанность формируется в условиях отвергающего или эмоционально недоступного поведения опекуна, что приводит к подавлению потребности ребенка в близости и эмоциональной поддержке. Внутренняя рабочая модель в этом случае характеризуется позитивным самоотношением (ощущение самодостаточности и независимости) и негативным отношением к другим (восприятие их как недостойных доверия и потенциально подводимых),что может способствовать развитию замкнутости и эмоциональной отстраненности в межличностных отношениях.

4. Дезорганизованная привязанность (травматический опыт с опекуном).Дезорганизованная привязанность является наиболее сложным и патогенным паттерном, возникающим в результате травматического или пугающего опыта взаимодействия с опекуном, который одновременно является источником как утешения, так и страха. Внутренняя рабочая модель при этом характеризуется противоречивостью и дезинтеграцией, что затрудняет формирование устойчивых и адаптивных моделей поведения в межличностных отношениях. При таких условиях у индивида формируются серьезныеэмоциональные и поведенческие проблемы в развитии [1, с. 89].

«Непроработанная» травма привязанности, оставаясь недиагностированной, продолжает формировать внутренний навратив личности, её самоощущение, а также модели взаимодействия с окружающими и способы интерпретации реальности. Такие глубинные структурные элементы, если не подвергаются трансформации, могут оказывать длительное и часто дезадаптивное воздействие на всю жизнь индивида.

В заключение, необходимо подчеркнуть, что своевременное обращение за профессиональной психологической помощью является не привилегией, а жизненной необходимостью для формирования здоровых и устойчивых межличностных отношений. Комплексная психокоррекция психологических травм, эмоциональная поддержка со стороны близких,

а также активная внутренняя работа самого индивида способны изменить устоявшиеся паттерны привязанности, открывая новые возможности для более гармоничного и полноценного существования человека.

Список литературы

1. Бриш, К. Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике / К. Х. Бриш. – М. : Когито-Центр, 2012.– 316 с.

2. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби ; общ. ред. и вступ. ст. Г. В. Бурменской ; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой и Г. В. Бурменской. – М. : Гардарики, 2003. – 447 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

И. А. КРОПИВКО

Россия, Мелитополь, Мелитопольский государственный университет

Научный руководитель – С. В. Мельникова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМУРАЕВ КАК СОЦИАЛЬНОГО СОСЛОВИЯ ДРЕВНЕЙ ЯПОНИИ

Япония – древняя страна со сложившимися национальными традициями, культурой, религией, социальным строем. Один из самых узнаваемых символов японского общества и культуры – это самураи. Идеализированный образ беспощадного гордого воина, следующего кодексу чести, сложился к средине XIX века и приобрел популярность не только на Востоке, но и на Западе.

Слово «самурай» произошло от глагола «сабурау», означающего – «охранять, служить». Изначально самураями называли личных слуг, только с течением времени смысл слова сузился до значения «вооружённый слуга». Затем, в XVII веке, словом «самурай» начали называть определённый тип японского воина. В XII веке самураи были практически правителями отдельных регионов Японии, но продолжали подчиняться императору. Высший пост, который мог получить воин – «сэй-и тай-сёгун» (в переводе – «главнокомандующий, подчиняющий врагов»).

В ранних военных повестях самураев называют «восточными варварами», так как многие из воинов пришли в города с южной равнины Канто. В глазах господ самураи, выходцы из семей охотников и земледельцев, были грубыми и необразованными людьми, но их образ жизни и искренность подкупали аристократов. Со временем чиновники всё охотнее нанимали воинов для того, чтобы вести войны и решать земельные конфликты. Важными психосоциальными чертами самурая являлись простота, честность и аскетичность в быту. С развитием самурайства к этому набору добавились ещё две черты –

преданность и коллективизм. Самураев объединял единый образ жизни, военная дисциплина и строгое подчинение правилам конкретного военного дома, что в дальнейшем повлияло на формирование психологических особенностей японского этноса [1].

В период Токугава (1603–1868) в японском обществе сформировалась чёткая социальная иерархия. Самураев признали элитарным сословием, олицетворяющем мощь и силу. Ямага Соко, конфуцианский философ, сформулировал основы учения воинов – «сидо». В нём отразилась идея врождённого самурайского чувства, недоступного другим сословиям. Воспитанием будущего воина занимался наставник, которого ученик почитал как отца. Юноша получал полноценное образование: его знакомили с каллиграфией, рисованием, поэзией, математикой и флористикой. Особое место отводилось игре на музыкальном инструменте – считалось, что уроки музыки тренируют выдержку. Самураи преобразились в хранителей традиционной японской культуры, что значительно укрепило общество и сформировало характерную для японской нации психологию.

Особую значимость в психосоциальных отношениях самураев имел кодекс бусидо. Бусидо – неписаный кодекс чести и морали самураев, который определял их поведение, отношение к другим людям и к жизни. В бусидо проявляются основные психологические характеристики личности и социальных отношений: личная ответственность, боевой дух, искусство боя, семейные взаимоотношения, образование, владение этикетом.

Обзор научной литературы, посвящённой вопросу использования оружия самураем, показывает диаметрально противоположные мнения некоторых авторов. Так писатель Кайондзи Тёгоро утверждает, что многие самураи, хотя и превосходно владели боевыми искусствами, за всю свою жизнь не убили ни одного человека. Ношение самурайского оружия – это символ материального статуса и высокого положения в обществе [1].

В очерке «Мастера военного искусства» указываются четыре причины, позволяющие самураям периода Токугава применять оружие вне военных действий: по приказу господина или сёгуна самурай мог казнить опасного преступника; самурай мог совершить убийство из мести; оружие разрешалось использовать, чтобы разрешить жаркую ссору; самурай мог достать меч для защиты от грабителя и разбойника, если они покушаются на его жизнь. Автор также предлагает ряд комментариев, разрушающих кровожадный образ самурая: кодекс чести предписывал воинам избегать ссор и драк, которые могли решиться только поединком; грабители не являлись бравыми воинами, самурай расправился бы с ними без применения оружия; сёгуны отдавали самураям приказы о казни только в начале периода Токугава.

Таким образом, на формирование социального строя, психологических особенностей и национальной идентичности Японии оказал влияние кодекс

бусидо и самурайское сословие. Бусидо является отличительной чертой национального характера японцев и в настоящее время. В современной трактовке этот свод законов считается философской системой, оказавшей влияние на всю японскую культуру.

Литература

1. Богомазова, Н. Л. Отражение философии кодекса чести «Бусидо» в японском менталитете: традиции и современность / Н. Л. Богомазова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 1. – С. 3–9.

КСОДЕРЖАНИЮ

М. Е. КУДЛОВСКАЯ
Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени М. Танка
Научный руководитель – Н. В. Козырёва

ПРОБЛЕМА БЫТОВОГО НАСИЛИЯ

Проблема бытового насилия является одной из наиболее острых социальных проблем современности. Она затрагивает миллионы семей по всему миру, включая Республику Беларусь и Российскую Федерацию. Насилие в семье разрушительно влияет на физическое здоровье, психическое благополучие жертв и даже экономику страны. Дети, выросшие в семьях, в которых они и их близкие подвергались домашнему насилию могут испытывать тревогу и страх, проблемы в отношениях с другими людьми, они страдают от низкой самооценки, у них появляются трудности в обучении. Зачастую именно у таких детей диагностируют депрессию [1], повышенную тревожность, эмоциональную нестабильность. В этой связи остаются актуальными вопросы исследования масштабов бытового насилия, его причин, последствий и возможных путей решения.

При изучении проблемы бытового насилия помимо названного понятия используется также понятие домашнего насилия.

Термин «домашнее насилие» часто используется как синоним насилия со стороны интимного партнера, которое совершается одним из участников интимных отношений в отношении другого и может происходить в отношениях или между бывшими супругами, или партнёрами. В более широком смысле этот термин может также относиться к насилию в отношении членов семьи, таких как дети, братья, сёстры или родители [2].

Бытовое насилие определяется как систематическое применение физической силы, психологического давления или сексуального принуждения одним членом семьи против другого. Являясь следствием культурных

традиций, экономических условий и правовых норм, оно сохраняет свою актуальность, несмотря на международные усилия по его преодолению. Так, в Республике Беларусь суды рассматривают значительное количество дел, связанных с административным правонарушениями в сфере домашнего насилия. В теории права существует несколько точек зрения на данное понятие, которые затрагивают различные аспекты действий, совершаемых в отношении жертвы такого насилия. В определениях ряда авторов акцентируется внимание на видах и характеристике такого насилия. Например, такой подход прослеживается в работе Т. Б. Чердаковой и В. А. Кулаковой, которые семейное насилие – еще одно понятие, родственное домашнему и бытовому насилию – определяют как повторяющийся цикл физического, сексуального, психологического, экономического и другого оскорбления. Целями таких действий по мнению авторов являются установление контроля над личностью, запугивание, внушение чувства страха и т.п. Различают пять основных видов насилия: физическое, моральное, психологическое, экономическое и сексуальное [2]. Наиболее распространеные – физическое и психологическое насилие – часто возникают совместно. Каждое из них приводит к значительным физическим и психологическим последствиям, нарушая качество жизни и угрожая обществу.

Термины, используемые применительно к людям, пострадавшим от насилия, различаются: «жертва» означает лицо, испытавшее насилие, тогда как «выживший» обозначает человека, преодолевшего травму. Выбор термина важен для правильного восприятия пострадавшими предоставляемой помощи [3]. Однако, в любом случает насилие не проходит без последствий для пострадавшей стороны. Существуют чётко разработанные протоколы и методики раннего выявления признаков насилия, позволяющие оперативно предпринимать меры для защиты пострадавших. При этом следует учитывать, что жертвы склонны скрывать факты насилия, что усложняет диагностику и реагирование.

Предупреждение бытового насилия достигается повышением правовой грамотности, проведением просветительских кампаний, подготовкой специалистов для диагностики и реагирования, созданием кризисных центров и телефонных линий помощи, организацией психологической коррекции для агрессоров и развитием позитивных моделей семейных отношений.

Литература

1. Википедия: Domestic violence [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Domestic_violence – Дата доступа: 05.10.2025.

2. Волосова, Н. Ю. Понятие семейного (домашнего) насилия: дискуссионные вопросы терминологического соответствия / Н. Ю. Волосова // Вопр. росс. и междунар. права. – 2020. – № 11. – С. 87–96.

3. MSD Manuals: Бытовое насилие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://www.msdmanuals.com/ru/home/проблемы-со-здоровьем-у-женщин/ бытовое-и-сексуальное-насилие/бытовое-насилие – Дата доступа: 07.10.2025.

КСОДЕРЖАНИЮ

В. С. КУРИЛЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ

В современном быстро изменяющемся мире люди каждый день сталкиваются с все возрастающими требованиями среды. Необходимость подстраиваться под быстрый темп жизни общества вызывает у человека стресс, который негативно сказывается на его физическом и психологическом здоровье, влияет на психологическое благополучие, провоцирует стресс.

Обратимся к пониманию рассматриваемых феноменов. Психологическое благополучие определяется как многофакторный феномен, отражающий оценку личностью своего функционирования с точки зрения максимально возможного раскрытия внутреннего потенциала [1]. Стрессоустойчивость – это совокупность личностных качеств, способствующих преодолению интеллектуальных, эмоциональных, волевых нагрузок, обусловленных особенностью профессиональной деятельности человека, без серьёзных вредоносных последствий для своего здоровья, самой деятельности, а также окружающих людей [2].

Цель исследования – определить особенности взаимосвязи стрессоустойчивости и психологического благополучия студентов. В исследовании приняли участие 45 студентов первого курса БрГУ имени А. С. Пушкина. Были использованы методики: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой, Т. П. Фесенко, методика «Самооценка стрессоустойчивости» С. Коухена, Г. Виллиансона. Для статистической проверки связи между феноменами был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

У студентов первого курса психолого-педагогического факультета в результате анализа данных была выявлена отрицательная корреляция меж-

ду психологическим благополучием и стрессоустойчивостью (r_s = - 0.779, p $\leq$ 0,01). Это означает, что по мере усиления воздействия различных негативных факторов на личность и снижения уровня стрессоустойчивости уровень психологического благополучия снижается. Люди с низким уровнем стрессоустойчивости могут быть меньше удовлетворены своей жизнью, у них снижается ощущение осмысленности своего бытия. Чем выше уровень психологического благополучия, тем меньше напряжения вызывают ситуации выполнения необходимых ежедневных обязанностей, учебно-профессиональной деятельности, взаимоотношений с окружающими, планирования своего будущего. Также менее угрожающими воспринимаются проблемы в семье, изменение планов, собственное физическое и эмоциональное состояние.

Отрицательная корреляционная связь обнаруживается между стрессоустойчивостью и всеми компонентами психологического благополучия:

1. Позитивные отношения (r_s = - 0.475, p $\leq$ 0,01). Наличие дружеских поддерживающих связей способствует снижению воздействия стресса на личность, помогает более конструктивно переживать кризисные ситуации.

2. Автономия (r_s = - 0.465, p $\leq$ 0,01). Способность противостоять социальному давлению увеличивается при снижении уровня подверженности негативным воздействиям, критике, отсутствии страха конфликтов с другими людьми, снижении количества неблагоприятных факторов в окружающей среде.

3. Управление средой (r_s = - 0.732, p $\leq$ 0,01). Можно предположить, что чувство контроля над окружающими обстоятельствами может улучшать способность человека справляться со стрессом.

4. Личностный рост (r_s = - 0.552, p $\leq$ 0,01). Чем выше стремление к личностному росту, тем ниже воспринимаемый уровень стресса в учебно-профессиональной сфере: человек, стремящийся к саморазвитию, часто имеет разнообразные навыки и умения, чтобы справляться с учебными и рабочими ситуациями, эффективно управлять своим временем и ресурсами.

5. Цели в жизни (r_s = - 0.691, p $\leq$ 0,01). У людей, имеющих четкие и значимые цели в будущем, уровень воспринимаемого стресса ниже, чем у тех, кто целей не имеет.

6. Самопринятие (r_s = - 0.754, p $\leq$ 0,01). Когда человек принимает себя таким, какой он есть, его подверженность внешним стрессорам снижается. В то время как стрессоры, такие как давление на работе, личные проблемы, внешние обстоятельства, могут влиять на психоэмоциональное состояние, положительное отношение к себе помогает смягчить их воздействие.

Таким образом, студент, обладающий высоким уровнем стрессоустойчивости, способен адекватно оценивать ситуацию, находить эффективные способы решения проблем и поддерживать позитивное настроение, что способствует его психологическому благополучию.

Литература

1. Ryff, C. D. Psychological Well-Being : Meaning, Measurement, and Implications for Psychotherapy Research / C. D. Riff, B. Singer // Psychotherapy and Psychosomatics. – 1996. – № 65. – С. 14–23.

2. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

Д. В. КУРОПАТВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. В. Северин

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ

Современная система высшего образования предъявляет к студентам не только интеллектуальные, но и высокие личностно-психологические требования. Для студентов-психологов, чья будущая профессия связана с оказанием помощи людям и постоянным эмоциональным взаимодействием, особенно важно поддерживать высокий уровень психологического благополучия.

Одним из факторов, определяющих особенности психологического состояния и адаптации личности, является локус контроля - устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая степень восприятия человеком собственной ответственности за происходящие события. Целью данной статьи является теоретический анализ взаимосвязи между типом локуса контроля и уровнем психологического благополучия студентов-психологов.

Понятие психологического благополучия (ПБ) широко рассматривается в русле гуманистической и позитивной психологии. Согласно модели К. Рифф (C. Ryff, 1989), ПБ представляет собой интегративное образование, включающее шесть компонентов: автономию, личностный рост, овладение средой, цели в жизни, самопринятие и позитивные отношения с другими людьми [4]. Сходные идеи развивали А. Маслоу и К. Роджерс, связывавшие благополучие с процессом самоактуализации и внутренней

согласованностью личности. Для студента-психолога высокий уровень ПБ выступает важнейшим условием не только успешного обучения, но и профессионального становления, поскольку эмоциональная устойчивость и внутреннее равновесие являются ключевыми качествами специалиста, работающего с людьми. Термин «локус контроля» (англ. *locus of control*) был введен Дж. Роттером (J. Rotter, 1966) в рамках теории социального научения [5]. Под локусом контроля понимается степень, в которой человек приписывает ответственность за события своей жизни внутренним или внешним факторам. Интерналы склонны рассматривать себя как источник контроля, полагая, что их успехи и неудачи зависят от личных усилий, умений и решений. Экстерналы, напротив, приписывают происходящее действию внешних сил — случая, судьбы, обстоятельств или других людей. Для студентов различие по данному параметру определяет особенности учебной мотивации, стрессоустойчивости, социальной активности и восприятия собственных возможностей. Интернальный тип локуса контроля способствует личностной зрелости, саморегуляции и осознанной ответственности, что положительно сказывается на уровне психологического благополучия.

Ряд исследований показывает, что интернальный локус контроля коррелирует с высокими показателями самооценки, внутренней согласованности и субъективного ощущения счастья [1; 2; 4]. Такие студенты чаще демонстрируют активные стратегии преодоления трудностей, стремятся к личностному росту и более успешно адаптируются в учебной и социальной среде. В то же время экстернальный тип локуса контроля может сопровождаться повышенной тревожностью, зависимостью от мнения окружающих и сниженной субъективной удовлетворённостью жизнью [3]. Студенты с выраженной внешней ориентацией чаще склонны перекладывать ответственность, что препятствует формированию автономии — важнейшего компонента психологического благополучия.

Таким образом, локус контроля можно рассматривать как один из личностных предикторов психологического благополучия. Интернальность способствует устойчивому чувству контроля над жизнью, что, в свою очередь, усиливает ощущение компетентности и жизненной удовлетворённости. Экстернальность же чаще связана с переживанием неуверенности и внешней зависимости, что снижает уровень благополучия и личной удовлетворённости. Психологическое благополучие студентов-психологов определяется совокупностью личностных и социальных факторов. Одним из ключевых является тип локуса контроля, который задаёт внутреннюю установку на активное или пассивное взаимодействие с окружающей средой.

Интернальный локус контроля способствует развитию автономии, личностной ответственности и позитивного самоотношения, тогда как экстернальный может выступать фактором риска для снижения психологического благополучия. Развитие интернальности у студентов-психологов должно рассматриваться как важное направление психологического сопровождения образовательного процесса, поскольку оно способствует формированию устойчивости, саморегуляции и профессиональной зрелости будущих специалистов.

Литература

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2015. – 474 с.

2. Романова, Е. С. Психологические детерминанты субъективного благополучия личности студентов / Е. С. Романова // Вестник практической психологии образования. – 2020. – № 3. – С. 45–52.

3. Соколова, Е. Т. Влияние личностных особенностей на психологическое благополучие студентов / Е. Т. Соколова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2018. – № 2. – С. 112–118.

4. Райфф, К. Д.Счастье – это все, или все-таки нет? Исследования смысла психологического благополучия / К. Д. Райфф // Журн. личности и соц. психологии. – 1989. – № 6. – С. 1069–1081.

5. Роттер, Дж. Б. Обобщенные ожидания внутреннего и внешнего контроля подкрепления / Дж. Б. Роттер // Психологические монографии. – 1966. – № 1. – С. 1–28.

КСОДЕРЖАНИЮ

И. А. КУХАРЧИК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. Ю. Бодак

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОПАГАНДИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пропаганда на протяжении всей истории человечества играла важную роль в формировании общественного сознания. Она сопровождает социальные и политические процессы, являясь средством воздействия на массы и отдельную личность. Пропаганда обращается не только к разуму, но и к чувствам, к бессознательному, и именно это делает её предметом исследования психологов. При этом её воздействие нельзя рассматривать односторонне: она может выполнять как конструктивные функции (моби-

лизация общества, укрепление коллективных ценностей), так и деструктивные (манипулирование, навязывание ложных установок).

Прежде всего, пропаганда понимается как систематическая деятельность, направленная на изменение взглядов, установок и поведения. Она отличается от просвещения тем, что всегда имеет чётко выраженные цели, связанные с интересами определённых социальных сил. Психологический аспект здесь проявляется особенно отчетливо: под воздействием пропаганды меняется не только мнение человека, но и структура его мышления, эмоциональные реакции и даже способы оценки происходящего [3, с. 3–4].

Многие исследователи выделяют психологические эффекты, которые возникают под воздействием пропаганды. Так, Жак Эллюль описывает процесс «психологической кристаллизации», когда смутные и неоформленные предрассудки и установки человека становятся твёрдыми и устойчивыми под влиянием пропаганды. Человек начинает воспринимать их как истину, что снижает потребность в самостоятельном размышлении [1, с. 3–4]. Другим важным следствием является отчуждение: под влиянием пропаганды личность как будто начинает жить чужой жизнью, ориентируясь на искусственно созданные смыслы [1, с. 11]. Существенную роль играет и феномен психической диссоциации – разрыв между личным и общественным мнением, что ведёт к пассивному следованию заданным моделям поведения [1, с. 22–23]. В ряде случаев возможно и развитие эффекта митридатизации: человек привыкает к постоянному воздействию пропаганды и становится к ней внешне менее восприимчив, хотя на деле это лишь закрепляет определённый образ мышления [1, с. 28–29].

Средства массовой информации являются одним из главных каналов распространения пропаганды. Их воздействие объясняется широким охватом, доступностью и оперативностью. Именно СМИ во многом формируют картину мира у человека, а потому оказываются удобным инструментом манипуляции. Среди приёмов можно выделить искажение информации, утаивание значимых фактов или их завуалирование в информационном «шуме» [2, с. 49–50]. Нередко используется сенсационность, благодаря которой внимание аудитории концентрируется на одном событии, а другие остаются в тени, или метод запугивания, когда человеку навязывается выбор из двух заведомо неблагоприятных альтернатив [2, с. 50]. Языковые и стилистические приёмы также играют значительную роль: метафоры, эвфемизмы, повторение ключевых фраз, упрощение и дробление информации делают восприятие эмоционально окрашенным и менее критическим [2, с. 50–51].

Пропаганда активно использует психологические приёмы воздействия. К ним относят убеждение, внушение, заражение, подражание и манипуляцию [3, с. 4–5]. Важно различать конструктивные и деструктивные

формы воздействия. Первые направлены на создание позитивных образов, укрепление ценностей и сплочение общества. Вторые связаны с подавлением критического мышления, насаждением образа врага, манипуляцией эмоциями и страхами. Например, прием манипуляции заключается в скрытом внедрении в сознание адресата целей и установок, которые он принимает как собственные, хотя на самом деле они навязаны извне [3, с. 7–8].

Таким образом, пропаганда представляет собой сложный и многогранный феномен. Она воздействует на сознание и подсознание, формирует стереотипы, изменяет структуру личности. Её роль не всегда однозначна: в одних случаях она способствует консолидации общества, в других – становится источником отчуждения и невротизации. Эффективность пропаганды объясняется не только масштабами ее распространения, но и её способностью глубоко проникать в психику. Это делает необходимым её всестороннее изучение, в том числе с учётом психологического измерения.

Література

1. Психология воздействия : практикум / сост. О. Н. Саковская ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2017. – 40 с.

2. Шарикова, Г. В. Психологические эффекты пропаганды [Электронный ресурс] / пер. с фр. главы из книги Ж. Эллюля «Propagandes»: Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2020. Т. 5, №1. – Режим доступа : https://cmd-journal.hse.ru/article/download/11481/12452/ – Дата доступа : 28.09.2025.

3. Гаврилов, А. А. Средства воздействия СМИ на общественное сознание [Электронный ресурс] / ОмГТУ. 2012. №4. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-vozdeystviya-smi-na-obschestvennoe-soznanie – Дата доступа : 28.09.2025.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. Д. ЛАВРЕНОВ
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова
Научный руководитель – Н. И. Циркунова

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

В условиях постоянного стресса, социальных трансформаций и высоких требований к индивидуальным достижениям, тревожность становится фактором, способным негативно влиять на психологическое состояние, межличностные отношения и качество жизни личности.

В группе риска нередко оказываются студенты, находящиеся на этапе активного личностного и профессионального становления. Этот период характеризуется высокой когнитивной нагрузкой, эмоциональной нестабильностью и поиском идентичности, что может способствовать развитию тревожных состояний и психосоматических реакций [1].

Актуальность выбранной нами темы исследования обусловлена несколькими важными обстоятельствами.

Во-первых, наблюдается высокая распространенность тревожных состояний у студентов, что оказывает деструктивное воздействие на их психоэмоциональное благополучие и качество жизни.

Во-вторых, существует признание ключевой роли самооценки как одного из основных факторов, влияющих на уровень тревожности: низкая самооценка часто ассоциируется с повышенной тревожностью, тогда как высокая самооценка может способствовать более устойчивому эмоциональному состоянию.

Цель нашего исследования: выявить тревожность у студентов-психологов с разным уровнем самооценки.

В ходе исследования применялись следующие методы: системный анализ научной литературы; эмпирические – методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация Т. А. Немчинова); тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С. В. Ковалёв); методы обработки и интерпретации результатов – корреляционный анализ, качественный анализ и содержательная интерпретация результатов.

Исследование было организовано на базе ВГУ имени П. М. Машерова. В нем приняли участие 45 студентов факультета социальной педагогики и психологии, специальности «Психология» в возрасте от 18 до 20 лет.

В результате исследования по методике измерения уровня тревожности Дж. Тейлора (адаптация Т. А. Немчинова) были получены следующие результаты:

– низкий уровень тревожности был выявлен у 13,33 % испытуемых, что свидетельствует об их стабильном психоэмоциональном состоянии и развитых адаптационных механизмах личности;

– у 33,34 % респондентов зафиксирована тревожность на среднем уровне с тенденцией к снижению, что свидетельствует о комфортном состоянии студентов данной выборки;

– у 35,56 % участников исследования тревожность также средняя, но с тенденцией к росту – у них возможны признаки стресса, требующие внимания;

– высокий уровень тревожности обнаружен у 13,33 % студентов, что указывает на их повышенную эмоциональную напряжённость;

– очень высокий уровень тревожности выявлен у 4,44 % респондентов. Таким студентом свойственно постоянное беспокойство, мышечное напряжение, нарушения сна и частые симптомы паники, раздражительность, утомляемость, колебания настроения, трудности в социальных контактах и снижение самооценки.

По результатам применения тест-опросника «Диагностика уровня самооценки» С. В. Ковалёва, были получены следующие результаты:

– высокая самооценка была выявлена у 40 % студентов. Данной выборке свойственна уверенность, целеустремлённость и положительное восприятие себя;

– 55,56 % участников показали средний уровень самооценки. Они способны объективно воспринимать оценку своих качеств, однако, у них возможны колебания уверенности в себе;

– низкую самооценку продемонстрировали 4,44 % респондента, что свидетельствует об их сниженной мотивации, сомнениях в себе и трудностях в социальных взаимодействиях.

Анализ взаимосвязи тревожности и самооценки с помощью коэффициента корреляции Пирсона показал умеренную отрицательную связь ($r = -0,493$). Это означает, что повышение тревожности связано со снижением самооценки, и наоборот. Работа над снижением тревожности и укреплением самооценки может способствовать личностному росту и улучшению психоэмоционального состояния испытуемых.

Таким образом, анализ литературы по изучаемой проблеме показал, что тревожность и самооценка являются значимыми компонентами психологического благополучия личности.

Полученные результаты свидетельствует о наличие умеренной обратной связи между тревожностью и самооценкой, что подчёркивает необходимость в проведении коррекционной работы по укреплению позитивной самооценки и снижению тревожности у студентов, как ключевых ресурсов их психологического благополучия.

Литература

1. Перлз, Ф. Понимание тревоги в гештальтерапии: превращение тревожности в возбуждение / Ф. Перлз // Общая психология : тексты / под ред. В. В. Петухова. – М. : УМК «Психология» ; Генезис, 2002. – Т. 2, кн. 1. – С. 548–560.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. С. ЛАПЫРЁВА
Республика Беларусь, Витебск, Брест, ВГУ имени П. М. Машерова

Научный руководитель – Н. И. Циркунова

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И УРОВНЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ

Актуальность исследования определяется высокой распространённостью стрессовых состояний у студентов и необходимостью изучения эффективных копинг-стратегий как ресурса их адаптации. В связи с этим, важно учитывать, что копинг-стратегии, по мнению ряда исследователей, представляют собой «действия человека, направленные на борьбу со стрессом и объединяющие эмоциональные, когнитивные и поведенческие стратегии» [1]. В свою очередь, стрессоустойчивость, согласно работам К. К. Платонова и других, позволяет разрешать стрессовые ситуации с низкой степенью их отрицательного влияния [2]. Таким образом, изучение взаимосвязи данных характеристик личности имеет практическое значение для разработки программ поддержки студентов.

Цель работы: выявить взаимосвязь копинг-стратегий и уровня стрессоустойчивости студентов.

В ходе исследования применялись следующие методы: системный анализ научной литературы; эмпирическое исследование – тест на определение стрессоустойчивости (Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова), методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации (Т. Холмс, Р. Раге), опросник способов совладающего поведения (Р. Лазарус); методы обработки и интерпретации результатов – корреляционный анализ, качественный анализ и содержательная интерпретация результатов.

Исследование организовано на базе ВГУ имени П. М. Машерова. В нем приняли участие 40 студентов первого курса факультета социальной педагогики и психологии, специальности «Психология» и «Социально-педагогическое и психологическое образование», в возрасте 17–20 лет.

В результате исследования стрессоустойчивости по методике Н. В. Киршевой и Н. В. Рябчикова были получены следующие данные: 37 % студентов (15 человек) обладают высоким уровнем стрессоустойчивости, ещё 37 % (15 человек) – уровнем выше среднего, что свидетельствует о сформированных навыках саморегуляции и способности эффективно управлять своим психоэмоциональным состоянием.

По шкале стрессоустойчивости Т. Холмса и Р. Раге у 50 % респондентов (20 человек) выявлен высокий уровень сопротивляемости стрессу (150 – 199 баллов), у 27,5 % (11 человек) – пограничный уровень (200 – 299 баллов), и у 22,5 % (9 человек) – низкий уровень (300 баллов и более), что указывает на необходимость профилактических мероприятий для предотвращения негативных последствий.

Анализ копинг-стратегий по методике Р. Лазаруса показал, что наиболее часто использовались адаптивные стратегии: «положительная переоценка» (28 %) и «планирование решения проблемы» (25 %), тогда как дезадаптивные формы реагирования выражены не были. Статистический анализ выявил положительные корреляции между стрессоустойчивостью и сопротивляемостью стрессу ($r = 0,338$; $p = 0,033$), а также между сопротивляемостью стрессу и такими копинг-стратегиями, как «поиск социальной поддержки» ($r = 0,350$; $p = 0,027$) и «положительная переоценка» ($r = 0,461$; $p = 0,003$), что подтверждает взаимосвязь высокого уровня стрессоустойчивости с использованием конструктивных способов совладания со стрессом.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило актуальность изучения взаимосвязи копинг-стратегий и уровня стрессоустойчивости у студентов. Теоретический анализ показал, что стрессоустойчивость включает когнитивные, эмоциональные, мотивационные и поведенческие компоненты, а выбор адаптивных копинг-стратегий таких как «положительная переоценка» и «планирование» способствует эффективному преодолению стрессовых ситуаций и личностному росту.

Эмпирическое исследование, проведенное на выборке из 40 студентов, выявило статистически значимые взаимосвязи между уровнем стрессоустойчивости и использованием конкретных копинг-стратегий. Полученные результаты, несмотря на ограничения выборки, показали, что студенты с высоким уровнем стрессоустойчивости более склонны к применению адаптивных стратегий, таких как положительная переоценка и планирование решения проблемы.

Выявленная взаимосвязь подчеркивает важность развития стрессоустойчивости и освоения эффективных копинг-стратегий для успешной адаптации и поддержания психического здоровья студентов, что определяет перспективность дальнейших исследований с использованием более репрезентативных выборок и углубленного анализа влияния контекстуальных факторов.

Литература

1. Лабунская, В. А. Зависть, безнадежность и надежда как способы преобразования бытия субъекта / В. А. Лабунская // Личность и бытие: субъектный подход. – Краснодар : Просвещение-Юг, 2005. – С. 120–133.

2. Михеева, А. В. Стрессоустойчивость : к проблеме определения / А. В. Михеева // Вопр. обр.: языки и специальность. – 2010. – № 2. – С. 87.

КСОДЕРЖАНИЮ

М. Е. ЛЕВАНДОВСКАЯ

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

Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Студенческий возраст является одним из важных периодов в жизни человека, в течение которого происходит значительное количество изменений: он определяется со своей профессией, обретает чувства взрослости и идентичности и начинает ставить цели на будущее. Данный возраст предполагает стремление к самореализации и самоактуализации, что требует максимальных усилий и развитие интеллектуальных, ценностно-смысловых и эмоционально-волевых качеств [1].

В современном мире, где у студентов с каждым годом обновляются условия получения образования, программы обучения и требования, уровень стресса и тревожности повышается из-за высокой конкуренции и учебной нагрузки в образовательной среде, что значительно активизирует не только умственные и физические усилия, но и стимулирует их к развитию отношений в группе. Высокая тревожность становится большим препятствием для освоения умений и навыков, а также оказывает негативное влияние практически на все сферы их жизнедеятельности [2].

Перфекционизм как черта личности – это склонность предъявлять высокие стандарты и быть слишком критичным к себе, что, с одной стороны, может способствовать личностному росту и профессиональным достижениям, а, с другой, – вызвать сложную смесь чувств, желание проявить себя и страх своей неадекватности, что приводит к частому беспокойству и сомнению в своих способностях [3].

Проблема изучения перфекционизма и тревожности весьма актуальна, особенно у студентов, в виду их насыщенной жизни. Современные исследования свидетельствуют о тесной взаимосвязи между этими психологическими феноменами, что является значимым для понимания динамики эмоционального состояния студентов и формирования адаптивных стратегий поведения. Перфекционизм у студентов часто коррелирует с высокой ситуативной и личностной тревожностью, что может снижать их психологическое благополучие и приводить к эмоциональной дезадаптации [4; 5]. Например, исследование Н. В. Король показывает прямую сильную связь между реактивной тревожностью и уровнем перфекционизма, а также умеренную связь с личностной тревожностью – чем выше перфекционизм, тем выше тревожность у студентов [5].

Важной проблемой является то, что академическое сообщество часто поощряет перфекционизм ради учебных успехов, не учитывая негативного влияния данного качества на психологическое здоровье студентов. Иссле-

дования также выявляют, что у студентов с высоким уровнем перфекционизма выше проявляются депрессия, социальная тревожность, экзаменационный стресс и повседневный межличностный стресс, что приводит к дезадаптации и снижению успеваемости. Работы таких исследователей, как Н. В. Король, А. А. Аверьянова, Н. Г. Гаранян, Н. Ю. Литвинова подтверждают важность изучения и комплексного подхода к перфекционизму и тревожности в студенческой среде [1; 2; 4; 5].

Таким образом, изучение перфекционизма и тревожности личности показывает, что два этих феномена часто сосуществуют вместе и могут влиять на качество жизни студента. Высокий уровень перфекционизма часто сопутствует повышенной тревожности, создавая цикл, в котором стремление к идеалу приводит к еще большему чувству беспокойства и неудовлетворенности.

Литература

1. Литвинова, Н. Ю. Взаимосвязь перфекционизма и тревожности в деятельности студента / Н. Ю. Литвинова // Мир науки, культуры, обр. – 2023. – № 3 (100). – С. 173–174.

2. Аверьянова, А. А. Перфекционизм и студенческая молодежь: особенности проявления и влияние на академическую успеваемость и психологическое благополучие / А. А. Аверьянова // Вестн. науки. – 2025. – № 6 (87). – С. 1214–1219.

3. Исмаил, И. В. Обзор теорий перфекционизма в психологии / И. В. Исмаил // [Электронный ресурс] Науч. лидер. – 2025. – № 19 (220). – Режим доступа: URL: https:// scilea.ru/ media/ journal.– Дата доступа: 11.10.2025.

4. Гаранян, Н. Г. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации / Н. Г. Гаранян, Д. А. Андрусенко, И. Д. Хломов // Психол. наука и обр. – 2009. – Т. 14, № 1. – С. 72–81.

5. Король, Н. В. Взаимосвязь тревожности и перфекционизма у иностранных студентов / Н. В. Король, Чжай Ин // [Электронный ресурс] София : электр. науч.-просвет. журн. – 2023. – № 2. – С. 71–76. – Режим доступа: URL: https: // elib.bsu. by/ bitstream/123456789/304026/1/71-76.pdf – Дата доступа: 10.10.2025.

КСОДЕРЖАНИЮ

П. Б. ЛЕВЧУК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Н. В. Былинская

ПРОЯВЛЕНИЕ БУЛЛИНГА У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В современном обществе понятие «буллинг» все чаще употребляется современной молодежью. Нередко встречаются случаи буллинга в подрост-ковом возрасте, когда под влиянием пубертатного периода и желанием казаться взрослым, подростки прибегают к систематическому унижению более слабого человека. Если обидчик чувствует превосходство, то жертва буллинга может испытывать унижение и впасть в глубокую депрессию. Подростки прибегают к буллингу, не зная о его последствиях, однако, сами буллеры могут и не догадываться, что они причиняют вред другому человеку. Что касается жертв буллинга, в большинстве случаев они боятся сказать кому-либо о происходящем с ними, думая, что могут справится с этим сами.

Прямой буллинг проявляется в виде:

1) физической агрессии, например, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений, щипание, запугивания, обзывательства, жестокие шутки, притеснения через социальный статус, религию, расу, прикосновения сексуального характера;

2) вербального или словесного буллинга – издевательства или запугивания с помощью жестоких слов: постоянные оскорбления, угрозы и неуважительные комментарии о внешнем виде, религии, этнической принадлежности, инвалидности и т.д.;

3) социального буллинга/изоляции: здесь жертва умышленно изолируется, выгоняется или игнорируется частью учеников или всем классом, детским коллективом.

Формами прямого буллинга также являются обидные жесты или действия (например, плевки в жертву либо в её направлении), вымогательство (денег, еды, иных вещей, принуждение что-либо украсть), повреждение и иные действия с имуществом (воровство, грабёж, прятанье личных вещей жертвы).

Гораздо сложнее выявить проявление косвенного буллинга, который включает в себя такое поведение, как намеренное распространение слухов и негативной информации о жертве. Если прямое насилие можно объективно наблюдать, то косвенная агрессия распознается на этапе, когда жертва испытывает на себе серьезные психологические последствия трав-

ли или обращается за помощью к третьему лицу. Скрытый буллинг в виде бойкота, исключения из отношений более характерен для девочек [1].

Буллинг, как явление, имеет множество проявлений, которые могут различаться в зависимости от контекста, мотивации агрессора и обстоятельств. Понимание характеристик и механизмов буллинга может помочь не только в его выявлении, но и в разработке эффективных программ по борьбе с этим явлением. В ситуации буллинга подростки могут занимать одну или несколько из следующих ролей: буллер, жертва, свидетель, защитник.

Буллеры, обычно, активные, общительные дети, претендующие на роль лидера в классе, они агрессивны, стремятся быть в центре внимания, высокомерны, делят всех на «своих» и «чужих». Они также являются максималистами, не желающими идти на компромиссы. Для буллеров характерны: импульсивность, раздражительность, эмоциональная неустойчивость, завышенная самооценка, враждебность, отсутствие коммуникативных навыков при внешнем соблюдением общепринятых норм и правил, склонность ко лжи или жульничеству [2].

Жертвами буллинга чаще всего становятся те, кто не уверен в себе, дети со сниженной самооценкой, чувствительные к мнению окружающих, дети с импульсивным поведением, тихие и слабые, которые не могут за себя постоять, вундеркинды или наоборот слабые в учебе, новички, пришедшие в класс. Для них обычно характерны: замкнутость и отрешенность от общения, избегающее поведение, тревожность, страх рассказать взрослым о ситуации буллинга, низкий эмоциональный интеллект. Такие дети не знают, как подавать себя обществу и какой реакции от них ожидают, они могут не осознавать, что над ними смеются, так как не всегда могут отличить обычную шутку от обидной [3].

Основную массу участников буллинга составляют свидетели. В ситуа-ции буллинга часто ощущают страх и бессилие перед буллерами. Из-за этого их часто преследует чувство вины, ведь страх и беспомощность перед буллером не дает им заступаться за жертв буллинга, и тем самым они косвенно поддерживают насилие в коллективе. Ощущение вины, появившееся в ходе нахождения в ситуации буллинга, остается у них ненадолго, так как взаимоотношения между одноклассниками и нормами, установленными в коллективе, постепенно меняются. По истечению определенного периода времени эти чувства постепенно меркнут, после чего наблюдатели становятся циничными и безжалостными к жертвам [4].

Защитники – дети, которые занимают очевидную позицию против травли, либо активно противодействуют нападающим и предпринимают действия для прекращения издевательств, либо успокаивают и поддерживают жертву. Роль активных защитников свойственна признанным ли-

дерам класса. Они обладают высоким социометрическим статусом, высокой самооценкой, их уважают сверстники. В случае прямого конфликта с буллером защитники обычно выходят победителями, поскольку физически более развиты, занимаются спортом, обладают высокими волевыми качествами, решительны.

Пассивные защитники осуждают агрессию, но свою позицию не показывают. Девочки-защитники отличаются красотой, умом и умением подать себя окружающим. Они популярны среди мальчиков, другие девочки часто им завидуют и одновременно стремятся к общению с ними [5].

Таким образом, буллинг – это систематическое унижение личности, носящее психологический или физический характер по отношению к беззащитному лицу, совершаемое более сильным человеком. Буллинг, как явление, имеет множество проявлений, которые могут различаться в зависимости от контекста, мотивации агрессора и обстоятельств. Постоянные нападки и насмешки разрушают самооценку и могут привести к длительным переживаниям, и даже к развитию психологических проблем. Понимание характеристик и механизмов буллинга может помочь не только в его выявлении, но и в разработке эффективных программ по борьбе с этим явлением в подростковой среде.

Литература

1. Буллинг в школе: вопросы противодействия и профилактики: метод. рекомендации / ГБУЗ РКПЦ МЗ РБ; специалисты Отдела психологического сопровождения и профилактики с телефоном доверия ГБУЗ РКПЦ МЗ РБ – Уфа: ГБУЗ РКПЦ МЗ РБ, 2021. – 6 с.

2. Образовательный Маркетплейс «Инфоурок» : – Санкт-Петербург, 2011–2025. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://infourok.ru/statya-psihologicheskie-osobennosti-uchastnikov-bullinga-7766850.html – Дата доступа: 06.04.2025.

3. ГУО «Молодечненская санаторная школа-интернат»: [сайт]. – Молодечно, 2022–2025. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://san-school.by/wp-content/uploads/2022/08/Структура-и-психология-участников-буллинга-.pdf – Дата доступа: 06.04.2025.

4. Урок.рф :– Сунтар, 2016–2025[Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://урок.рф/ library/ emotcionalnie_ osobennosti_ uchastnikovnablyudatelej_180543.html – Дата доступа: 06.04.2025.

5. Дядык, Н. Г. Системный анализ взаимосвязи буллинг-структуры и психологической атмосферы в школьном коллективе / Н. Г. Дядык // Системная психология и социология. – 2023. – №3 (47). – С. 64.

КСОДЕРЖАНИЮ

Е. А. ЛИННИК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – С. Л. Ящук

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕВУШЕК-ПОДРОСТКОВ

Современное общество сталкивается с рядом факторов, которые способствуют усилению агрессии в подростковой среде: ухудшение социально-экономических условий, дефицит позитивного семейного общения, влияние социальных сетей и медиа, а также личностные и физиологические особенности развития.

Цель исследования заключается в изучении агрессивного поведения у девушек-подростков средней школы № 14 г. Бреста.

Выборку составили 28 девушек в возрасте 14–15 лет, учащихся 9-х классов. В качестве используемых методик были применены : методика Басса-Дарки, предназначенная для оценки различных форм агрессии; методика Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

Анализ полученных данных позволил выявить следующую картину большинство девушек (54 %) демонстрирует низкий уровень косвенной агрессии. Можно предположить, что такое поведение обусловлено их стремлением к сохранению гармонии в межличностных отношениях и желанием не создавать напряженной атмосферы в группе сверстников. Средний уровень косвенной агрессии наблюдается у 26 % участниц исследования. Это может указывать на то, что девушки иногда используют косвенные способы выражения агрессии, например, выражают свои негативные эмоции в менее заметной форме. Такие проявления могут быть связаны с временными стрессовыми ситуациями или внутренним эмоциональным напряжением. Высокий уровень косвенной агрессии встречается крайне редко – только у 20 % участниц. Это подтверждает, что открытая конфронтация или намеренное причинение дискомфорта окружающим не является типичным для большинства девушек в исследуемой группе. Однако для тех, кто демонстрирует высокий уровень косвенной агрессии, вероятно, характерны проблемы в межличностном общении или сложности с выражением своих эмоций в открытой форме.

Большинство девушек (50 %) демонстрируют низкий уровень раздражения, что говорит о стабильности их эмоционального состояния. Это может быть связано с поддержкой со стороны семьи или хорошими отношениями с окружающими. Средний уровень раздражения встречается у 27 % участниц, указывая на то, что эти девушки периодически испытывают раздражение, особенно в ситуациях, которые они воспринимают как

несправедливые. Такие проявления могут быть временными и связаны с определенными обстоятельствами (учебная нагрузка или конфликты. Высокий уровень раздражения наблюдается у 23 % участниц. Вероятно девушки сталкиваются с трудностями в управлении своими эмоциями. Это может быть обусловлено накопленным внутренним напряжением, которое они не могут выразить конструктивно.

78 % девушек демонстрируют низкий уровень подозрительности. Этот факт указывает на то, что они склонны доверять окружающим. Возможно, что такая особенность связана с благоприятным окружением, где девушки чувствуют себя в безопасности. Средний уровень подозрительности встречается у 14 % участниц. Это указывает на их осторожное отношение к окружающим. Такие девушки могут испытывать трудности в доверии. Высокий уровень подозрительности наблюдается редко и составляет всего 8%. Таким девушкам присуща настороженность и склонность видеть скрытые мотивы в действиях людей. Вероятно это следствие негативного опыта или недостатка поддержки со стороны близких.

Большинство девушек (70 %) демонстрируют низкий уровень негативизма. Это свидетельствует о том, что девушки чаще всего принимают окружающую действительность, предпочитая сохранять спокойствие в конфликтных ситуациях. Средний уровень негативизма встречается у 20 % участниц. Девушки с таким уровнем негативизма могут иногда проявлять несогласие с окружающими, особенно в ситуации, когда их чувства и мнение не учитываются. Это может быть как формой самоутверждения так и реакцией на ощущение несправедливости. Высокий уровень негативизма наблюдается у 10 % участниц. Респонденты склонны к выраженному противостоянию или протесту против установленных норм. Такие девушки могут воспринимать окружающий мир как враждебный, что побуждает их к активному сопротивлению или игнорированию правил.

Низкий уровень чувства вины встречается у 22 % участниц. Это указывает на то, что некоторые девушки могут не осознавать или не придавать значения своим ошибкам, что может быть связано с их завышенной самооценкой или недостатком рефлексии. Средний уровень чувства вины является наиболее распространенным среди участниц и составляет 45 %. Это свидетельствует о склонности к самокритике и осознанию своих ошибок. Такие девушки чаще всего используют чувство вины как мотивацию для исправления своего поведения. Высокий уровень чувства вины наблюдается у 33 % девушек. Участницы с таким уровнем, вероятно, испытывают трудности в прощении себя за ошибки. Это может приводить к самообвинению и снижению их эмоционального состояния.

Низкий уровень чувства обиды характерен для большинства участниц и составляет 59 %. Большая часть девушек обладает высокой эмоцио-

нальной устойчивостью, выражаясь в способности отпускать обиды. Такое поведение может быть связано с их умением адаптироваться к различным жизненным ситуациям, позитивным восприятием окружающего мира и уверенным отношением к себе. Средний уровень обиды наблюдается у 29 % участниц. Девушки могут испытывать временные переживания, связанные с чувством несправедливости, обидой или неудовлетворенностью в тех случаях, когда их ожидания не оправдываются. Однако эти эмоции, как правило, не затягиваются, не оказывая долгосрочного влияния на их поведение и отношение к людям. Девушки способны анализировать ситуации, находить рациональные объяснения своим переживаниям и искать конструктивные пути разрешения конфликтов. Высокий уровень обиды характерен для минимального числа участниц, всего 12 %. Этот показатель может свидетельствовать о склонности к накоплению негативных эмоций, трудностях с их переработкой и длительным переживаниям обид. Респонденты с высоким уровнем обиды могут быть более чувствительны к словам и поступкам окружающих, что приводит к усилению их негативных реакций, препятствуя эффективному взаимодействию с другими людьми и создавая дополнительные сложности в личной и профессиональной жизни..

Уровень самооценки, как важный показатель психоэмоционального состояния, показал, что у 60% участниц она находится на среднем уровне. Такие девушки склонны к объективной оценке своих возможностей и адекватно воспринимают успехи и неудачи. Средняя самооценка является важным фактором, способствующим устойчивости к стрессу, гармоничным взаимоотношениям с окружающими и внутренней стабильности. Высокий уровень самооценки, отмеченный у 30 % участниц, свидетельствует о выраженной уверенности в своих силах. Эти девушки, как правило, склонны к активному взаимодействию с окружающим миром и не боятся брать на себя ответственность. Однако чрезмерно высокая самооценка в некоторых случаях может привести к переоценке собственных возможностей и игнорированию чужого мнения. Низкий уровень самооценки зафиксирован у 10 % участниц. Это указывает на склонность к самокритике, неуверенность в своих силах и занижению собственной значимости, сложности в постановке и достижении целей.

Полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу с помощью t-критерий Стьюдента. Было выявлено, что физическая агрессия тесно коррелирует с косвенной агрессией (коэффициент корреляции 0,75), что может свидетельствовать о взаимосвязи между прямым и непрямым проявлением агрессивного поведения. Вербальная агрессия также имеет умеренную связь с физической (0,68) и косвенной агрессией (0,70). Это говорит о том, что агрессия в форме речевых высказываний может сочетать-

ся с другими формами агрессивного поведения. Самоагрессия имеет более слабую корреляцию со всеми параметрами (максимальный коэффициент 0,50 для косвенной агрессии), что может свидетельствовать о ее относительно независимом характере по сравнению с другими типами агрессии. Таким образом, различные виды агрессии взаимосвязаны, однако самоагрессия выделяется как менее зависимый параметр.

Дополнительный анализ выявил связь между агрессивным поведением и уровнем самооценки. Девушки с низкой самооценкой чаще всего проявляли пассивно-агрессивное поведение или выражали агрессию в адрес самой себя, тогда как респонденты с завышенной самооценкой были склонны к более открытым формам агрессии.

КСОДЕРЖАНИЮ

И. А. ЛОМТАДЗЕ
Россия, Пятигорск, ФГБОУ ВО «ПГУ»
Научный руководитель – С. А. Лысенко

ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОЕ СТРЕССОВОЕ РАССТРОЙСТВО В СЕРИИ КНИГ С. КОЛЛИНЗ «ГОЛОДНЫЕ ИГРЫ»

Серия книг С. Коллинз «Голодные игры» – это цикл произведений в жанре подростковой антиутопии, сюжет которых заключается в принудительных играх на выживание среди подростков с 12 до 18 лет. В данном произведении ярко раскрывается тема трансформации личности в экстремальных условиях, в том числе и у главной героини Китнисс Эвердин.

Китнисс – девушка, победившая в 74-х Голодных играх, возвращается домой, но на этом её сражение не заканчивается. Правда теперь она сражается не с другими людьми, а с собой. Наиболее ярко у Китнисс проявляются признаки посттравматического стрессового расстройства.

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) возникает как отсроченный или затянувшийся ответ на стрессовое событие (краткое или продолжительное) исключительно угрожающего или катастрофического характера, которое может вызвать глубокий стресс почти у каждого.

На примере главной героини мы можем увидеть различные проявления ПТСР согласно Международной классификации болезней 10-го пересмотра:

1. Эпизоды повторяющихся переживаний травмирующего события в навязчивых воспоминаниях («кадрах»). Китнисс преследуют яркие воспоминания, она снова и снова переживает смерти своих соперников и союзников. Смерть Руты (союзницы Китнисс) - наиболее частый и болезненный для девушки «флешбэк». Она видит гибель Руты от копья,

видит её лицо, а также слышит песню-символ девочки, что тоже становится сильнейшим триггером для главной героини.

2. Отчужденности от других людей. Возвращаясь домой, Китнисс изолируется от своих близких, не общается с семьёй и друзьями, поскольку считает, что они не могут её понять.

3. Избегания действий и ситуаций, напоминающих о травме. Лес – место, которое девушка любила всей душой, это был её второй дом, где она находила покой. Но после возвращениях с Голодных игр лес становится для неё «врагом», он напоминает ей арену, где ей пришлось выживать и убивать.

4. Перевозбуждение и выраженная сверхнастороженность, повышенная реакция на испуг – ещё один признак ПТСР, наиболее ярко выраженный у Китнисс. Скрежет вентилятора и стук металлической двери заставляют девушку вздрагивать, она сразу же отпрыгивает и встаёт в боевую стойку, готовая защищаться. Громкие звуки для неё – признак опасности.

5. Бессонница. По приезде домой Китнисс не может спать. Она пытается уснуть в шкафу, поскольку маленькое и замкнутое пространство кажется ей безопасным. Но и это не приносит ей нормальный сон. Если девушке и удаётся заснуть, то очень поверхностно, от любого звука она сразу же просыпается.

С вышеупомянутыми симптомами часто связаны тревожность и депрессия, и не редкостью являются идеи самоубийства. Смерть сестры во время бомбёжки города окончательно ломает Китнисс. Она не ест, ни с кем не говорит и абсолютно не реагирует на людей, единственное чего она хочет – это умереть. Она говорит, что понимает, что должна чувствовать ярость и боль, но чувствует лишь пустоту. Эта пустота и является показателем депрессии Китнисс.

Состояние девушки свидетельствует о том, что даже если человек сможет выжить в тяжелейших условиях, это очень сильно отразится на его психике, изменит его личность. И психическое восстановление будет намного сложнее и дольше физического.

КСОДЕРЖАНИЮ

М. В. МАГДИСЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. С. Коверец

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Подросток находится на рубеже возрастов. Он уже не в детстве, но еще не вступил в юность. Это пограничное положение носит неустойчивый характер, что влечет за собой массу противоречий и трудностей. То, что побуждало школьника активно учиться и познавать новое уже не актуально, а дальние перспективы еще не доступны. Увеличивается учебная нагрузка, изучаемых предметов становится больше, коллектив педагогов растет. Соответственно растут и требования, предъявляемые к ученику. Эти факторы могут способствовать отчуждению ребенка от познавательного процесса.

Для эмоционально-волевой сферы подростка характерны интенсивные и аффективно насыщенные проявления. На малейшую критику или замечание может последовать очень эмоционально-негативная реакция. Раздраженность, недоверие, слабость самоконтроля сопутствуют подростковому возрасту. Это приводит к обрывочности действий и оказывает влияние на учебный процесс. Но, с другой стороны, если деятельность вызывает у школьника бурные положительные эмоции, то он может долго и сосредоточенно ею заниматься [1]. Получается, что эффективность деятельности зависит о степени заинтересованности подростка. При положительной эмоциональной вовлеченности они способны к длительной и сосредоточенной деятельности, а реакция на критику может быть резкой и импульсивной.

А. А. Волочков провел исследование, целью которого стало выявление возрастных особенностей профиля разноуровневых индивидуальных свойств обучающихся в зависимости от их учебной активности. Было выявлено, что от младшего школьного к старшему подростковому возрасту значимость учебной активности в развитии индивидуальности возрастает. При этом наблюдается своеобразный парадокс: при очевидном и хорошо известном в возрастной психологии снижении роли учебной деятельности в развитии индивидуальности подростка значимость учебной активности резко нарастает. Учебная активность выражает меру субъектности обучающегося в системе образовательных взаимодействий, меру того шага в учебной деятельности и ее развитии, который делает сам ученик [2].

Важную роль в учебной активности подростка играет ответственность. Осознание подростком своей ответственности определяется целым рядом факторов. К ним относятся познавательные, мотивационные, характеро-

логические, ситуативные и прочие. Виды ответственности различаются тем, что они являются формой контроля либо с позиций личности, либо с позиций общества. Принимая ответственность на себя, подросток имеет внутренний источник активности, выступающий двигателем его развития. При этом немаловажным фактором в формировании субъектности подростка является учитель. Педагогу следует помогать ученикам, осваивать соответствующую роль и организовать процесс обучения через актуализацию и обогащение их личного опыта. Для формирования субъектной позиции ученика в обучении образовательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы ученик переходил от управления со стороны учителя учебной деятельностью к самоуправлению, от внешнего контроля к самоконтролю, от внешней оценки к самооценке. Учитель становиться помощником ученика, создает условия и стимулирует его личностный рост, познавательную активность и самостоятельность. А ученик становиться активным и заинтересованным участником учебного процесса [3].

Таким образом, учебная активность подростков представляет собой сложное, многокомпонентное явление, формирующееся на пересечении личностной мотивации, педагогического взаимодействия и степени выраженности субъектной позиции обучающегося. Эффективное включение подростка в учебную деятельность возможно лишь при наличии устойчивого интереса к содержанию, осознания собственной роли и ответственности в образовательном процессе, а также при поддержке со стороны педагога, способного выявить и актуализировать индивидуальные ресурсы ученика. Таким образом, учебная активность подростка – это не только показатель его познавательной вовлеченности, но и отражение глубинных процессов становления личности в условиях образовательной среды.

Литература

1. Касаткина, Н. Э. Возрастные особенности подростков и методы организации образовательного процесса / Н. Э Касаткина, Е. С. Брыксина // Вестн. Кемеровского гос. ун-та, 2014. – № 3. (59). – С. 75–78.

2. Волочков, А. А., Возрастная динамика профиля индивидуальности в зависимости от учебной активности (от школы до вуза) / А. А. Волочков // Вестн. Пермского гос. гуманитарно-педагогического ун-та. – 2017. – № 1. – С. 51–68.

3. Худотеплова, Е. Н. Личная ответственность подростка в формировании учебной успешности в различных видах внеурочной деятельности / Е. Н. Худотеплова // Казанский педагогич. журн.. Психол. науки. – 2001. – № 8. – С. 12–18.

КСОДЕРЖАНИЮ

М. Г. МАДОЯН
Россия, Пятигорск, ФГБОУ ВО «ПГУ»
Научный руководитель – С. А. Лысенко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ НА ОСНОВЕ ФИЛЬМА «МАТРИЦА»

Фильм «Матрица» – это научно-фантастический боевик, снятый сестрами Вачовски. «Матрица» повествует о мире, что является лишь иллюзией, воссозданной машинами, которые поработили человечество. С точки зрения психологии, в этом фильме хорошо продемонстрированы некоторые механизмы психологической защиты. Именно их предстоит рассмотреть в данной статье.

Представление о механизмах психологической защиты сформировалось в рамках психоаналитического направления в психологии. Психологическую защиту составляет ряд специфических приемов переработки переживаний, нейтрализующих патогенное влияние, которое эти переживания могут оказывать. Представление о психологической защите было введено Фрейдом и разрабатывалось его дочерью А. Фрейд. Наиболее распространено определение В. Ташлыкова: защитные механизмы – это «адаптивные механизмы, направленные на редукцию патогенного эмоционального напряжения, предохраняя от болезненных чувств и воспоминаний и дальнейшего развития психологических и физиологических нарушений». Все защитные механизмы обладают двумя общими характеристиками: а) они, как правило, бессознательны; б) они искажают, отрицают реальность [1].

На примере фильма «Матрица» можно наглядно рассмотреть несколько основных механизмов психологических защит, а именно отрицание и проекцию. Отрицание – механизм психологической защиты, который заключается в отрицании, неосознавании какого-либо психотравмирующего обстоятельства. В качестве механизма психологической защиты отрицание реализуется при любых внешних конфликтах и характеризуется выраженным искажением восприятия действительности, когда индивид не воспринимает информацию, противо-речащую его основным установкам, представлению о мире и представлениям о самом себе [1].

Проекция. В основе механизма проекции лежит процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализуются вовне, приписываются другим людям. Агрессивный человек склонен, оценивая самого себя как личность сенситивную, ранимую и чувствительную, приписывать окружающим агрессивные черты,

проецируя на них ответственность за социально неодобряемые агрессивные тенденции [1].

В начале фильма главный герой Нео живет в Матрице, совершенно не догадываясь, что мир вокруг него искусственно создан. Когда Нео узнает правду, то резко отвергает действительность. Это настолько шокирует его, что он теряет сознание, поскольку не способен принять реальность такой, какой она является. В этом можно увидеть пример механизма психологической защиты в виде отрицания: сознанию предпочтительнее верить в иллюзию комфорта, нежели столкнуться с жестокой реальностью.

Ярким примером проекции как механизма психологической защиты является поведение агента системы Смита. Он говорит о том, что ненавидит людей и с отвращением говорит о человечестве, как о заразе, что распространилась по планете. На самом деле эти слова являются проекцией его собственной природы. Агент Смит сам является программой, которая заражает, подчиняет других при помощи внедрения в чужие тела и уничтожает личности людей.

Фильм наглядно демонстрирует то, что постоянное использование психологических защит, таких как отрицание и проекция может привести к застою и отсутствию развития личности. Личность, постоянно прибегающая к защитам подобного характера, теряет способность к осознанному выбору, поскольку поведение определяется уже не собственными ценностями, а стремлением избежать боли и неопределенности.

Именно так Нео живет до принятия «красной таблетки», он находится в состоянии отчуждения и внутреннего конфликта, поскольку ощущает, что этот мир ложен, но не решается признать это. Длительное отрицание реальности лишает личность автономности и блокирует процесс развития. Выходит, что личность перестает развиваться, поскольку все силы уходят не на познание себя, а на поддержание психологических барьеров.

Фильм «Матрица» показывает наглядно то, что механизмы психологической защиты являются естественными, но способны в некото-рых случаях привести к негативным последствиям. Без осознанного преодоления и выхода из иллюзий личность становится ограниченной, в результате чего дальнейшее саморазвитие не представляется возможным.

Литература

1. Климонтова, О. А. Механизмы психологической защиты / О. А. Климонтова // Вестн. науки и творчества. – 2018. – №12 (36). – С. 36–38

КСОДЕРЖАНИЮ

Д. А. МАТВЕЕВА
Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени М. Танка
Научный руководитель – Н. В. Козырева

РОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА И ОСВОЕНИЕ СУПРУГАМИ РОДИТЕЛЬСКИХ РОЛЕЙ КАК СЕМЕЙНЫЙ КРИЗИС

Рождение ребенка представляет собой один из наиболее значимых и трансформационных периодов в жизни семьи, так как данное событие радикально изменяет привычный уклад семьи и отношения между партнёрами. Это второй (нормативный) семейный кризис, в котором супруги осваивают новые семейные роли – отца и матери, пара превращается в триаду. Происходит реорганизация семейной системы – перераспределение ресурсов внимания и эмоциональной энергии, адаптация к социальной роли родителей, пересмотр обязанностей и способов взаимодействия [1].

Освоение роли матери и отца также связано с определенными переживаниями, с осознанием готовности к родительству и собственной компетентности в родительской роли. Кризис сопровождается напряжением, недовольством друг другом и эмоциональным дистанцированием, ростом конфликтов, связанных с уходом за ребенком и бытовыми проблемами. У супругов появляется ощущение, что партнёр перестал быть равным членом пары и воспринимается исключительно как родитель или помощник по хозяйству. Психологические исследования (С. Любомирская, 2010) показывают, что данный кризис характеризуется различиями в ожиданиях партнеров относительно родительства, так как каждый привносит в супружескую жизнь собственные сценарии и представления о распределении обязанностей. Это влечёт за собой разочарование, чувство вины и взаимные обвинения.

Важным аспектом семейной ситуации является физическая и эмоциональная нагрузка, с которой сталкивается мать, включающая хронический дефицит сна, усталость и стресс, что снижает её способность к поддержанию эмоциональной близости с партнером и увеличивает вероятность возникновения эмоциональной дистанции. Одновременно послеродовой период сопровождается изменениями самооценки, приоритетов и ценностей личности, что требует времени и поддержки для перестройки как личной идентичности, так и семейной динамики. Необходима адекватная внешняя поддержка со стороны партнера в виде распределения бытовых обязанностей и участия в уходе за ребенком, поскольку её отсутствие усиливает чувство одиночества и напряжение в отношениях. Нарушение коммуникации между супругами и снижение открытости в выражении собственных потребностей, а также проявление пассивной помощи, поверхностных извинений или недостаточной эмоциональной вовлеченности создают циклы непродук-

тивных конфликтов и ещё больше отдаляют партнёров друг от друга, отмечает А. Карпавичус [1].

Не менее значимым фактором является потеря эмоциональной близости и интимности на фоне постоянной усталости и забот о ребёнке, что усиливает чувство отчуждения и создаёт ощущение несоответствия ожиданий и реалий совместной жизни. Повышение бытовой и финансовой нагрузки, изменение режима дня и ограничение свободного времени создают постоянные триггеры для ссор и претензий, увеличивая риск хронического конфликта и даже развода, особенно если пара не обращается за профессиональной помощью и не предпринимает осознанных действий по перераспределению обязанностей и содержательному и/или функциональному наполнению семейных ролей.

Существуют разнообразные способы разрешения кризиса освоения супругами родительских ролей. При этом ресурсы его разрешения могут быть как внешними, так и внутренними. В частности, современные исследования нейропсихологов (Э. Хукзема, 2022) показывают, что беременность и ранний послеродовой период сопровождаются значительными изменениями в мозге матери, включая уменьшение объема серого вещества и перестройку подкорковых структур, отвечающих за базовые функции, эмоции и мотивацию, что, по мнению специалистов, облегчает восприятие потребностей новорожденного и способствует более эффективной заботе о ребенке, который не может выразить свои желания словами. Данные изменения сохраняются на протяжении нескольких лет и формируют нейропластичность, необходимую для адаптации к новой социальной роли, что демонстрирует биологическую основу родительской готовности и необходимость внешней поддержки со стороны партнёра для сохранения эмоциональной устойчивости матери.

Таким образом, период после рождения ребенка представляет собой сложный многоаспектный процесс, влияющий на физическое, эмоциональное и социальное состояние родителей, трансформирующий привычные роли, влияющий на распределение обязанностей, изменяющий коммуникацию и снижающий уровень интимной близости, при этом одновременно открывая новые возможности для развития родительских ролей, укрепления семейной структуры и формирования долгосрочных стратегий поддержки ребенка. Эффективная адаптация к этим изменениям требует системной работы пары, честного обсуждения ролей и обязанностей, практической и эмоциональной поддержки матери, при необходимости, привлечения профессионального психолога, что существенно снижает риск хронического семейного кризиса, обеспечивая более гармоничное и устойчивое взаимодействие внутри семьи.

Литература
1. Карпавичус, А. Развод после рождения ребенка [Видеозапись] / А. Карпавичус // Кризис триады в семье. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://www.youtube. com/watch?v= ikP0LVRoe5M. – Дата доступа: 07.10.2025.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. С. МАЦУКЕВИЧ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. С. Будько

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воображение является важным аспектом познавательной активности. Упражнения, направленные на его развитие, способствуют формированию у детей представлений о геометрических фигурах и их свойствах. Изучение геометрии через воображение позволяет детям не только воспринимать абстрактные понятия, но и визуализировать их, что делает обучение более увлекательным и понятным.

С целью оценки уровня развития воображения с использованием геометрического материала у детей старшего дошкольного возраста было организовано исследование на базе ГУДО «Детский сад № 79 г. Бреста», в котором приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста.

Проведённое исследование с применением методики «Танграм» [1] позволило всесторонне оценить уровень развития воображения и способности к трансформации геометрических фигур у детей дошкольного возраста. Данная методика включала задания на точное воспроизведение заданных фигур по образцу, а также творческую работу по созданию оригинальных композиций из геометрических элементов, что позволило выявить как уровень логического мышления, так и степень креативности и гибкости мышления у детей.

Согласно количественным результатам исследования, высокий уровень освоения задания был зафиксирован у 20 % детей. Эти дети не только безошибочно воспроизводили фигуры по заданным образцам, но и проявляли значительную творческую активность, создавая оригиналь-ные композиции. К примеру, используя всего две треугольные фигуры, они могли сложить образ бантика, а также придумывать нестандартные образы животных, предметов или иных объектов. Такой результат свидетельствует о высоком уровне развитии воображения и способности к гибкому мышле-

нию, позволяющему видеть и преобразовывать геометрические элементы в разнообразные формы.

Средний уровень выполнения был отмечен у 55 % детей. Они демонстрировали устойчивые, но более стандартные результаты. В основном дети правильно собирали фигуры по заданным образцам, хотя иногда допускали незначительные ошибки, например, неправильно поворачивали детали или меняли их местами. В творческой части задания их работы представляли собой типичные изображения, такие как домик, ёлочка или человечек.

Низкий уровень выполнения задания был выявлен у 25 % детей. Эти участники испытывали значительные затруднения при выполнении заданий: они часто ошибались при сборке фигур по образцу, неправильно соединяли детали, путали их расположение и порядок. В творческой части задания такие дети либо не могли самостоятельно придумать оригинальные образы, либо ограничивались повторением самых простых форм, например, просто собирали квадрат из всех деталей.

Качественный анализ выполнения заданий выявил, что дети с высоким уровнем легко манипулировали геометрическими фигурами, восприни-мали их в различных ракурсах и успешно преобразовывали в новые образы, что говорит о творческом подходе и высокой познавательной активности. Дети среднего уровня уверенно копировали готовые схемы, однако их воображение оставалось в рамках привычных и стандартных шаблонов, что соответствует возрастной норме и этапу развития. В то же время дети с низким уровнем либо не понимали принципов составления фигур из отдельных частей, либо действовали методом проб и ошибок, что указы-вает на необходимость целенаправленной работы по развитию простран-ственного мышления и формирования навыков планирования и анализа.

Для комплексной оценки способности детей к созданию образов, абстрактному мышлению и логическому анализу был использован ряд и других диагностических методик, таких как «Волшебный мешочек», «Дорисуй фигуру». Применение методики «Волшебный мешочек» позволило оценить способность детей к тактильному восприятию и созда-нию образов на основе тактильных ощущений. Большинство детей успешно идентифицировали знакомые плоские геометрические фигуры (квадрат, круг) и соотнесли их с изображениями конкретных предметов (мячик, домик).

Игра «Дорисуй недостающую фигуру» оказалась наиболее сложной для участников исследования в связи с затруднениями, возникшими при определении логической последовательности фигур.

В целом, результаты исследования указывают на необходимость целенаправленной работы по развитию воображения у детей старшего дошкольного возраста. Мы предположили, что повысить уровень развития

способности к созданию образов, ассоциативному мышлению, логическому анализу и выявлению закономерностей можно посредством систематического включения развивающих игр с использованием геометрического материала.

Литература

1. Михайлова, З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З. А. Михайлова. – СПб. : Детство-Пресс, 2010. – 96 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. С. МЕНЯЙЛО
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. С. Коверец

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ СЕПАРАЦИЕЙ ОТ РОДИТЕЛЕЙ И СЕПАРАЦИОННОЙ ТРЕВОГОЙ У СТУДЕНТОВ

На пути к личностной зрелости ключевую роль играет сепарация от родительской семьи. Понятие «психологическая сепарация» было предложено М. Малер в 1955 году и трактуется как отделение ребенка от матери, благодаря которому у него формируется своё восприятие мира, чувство собственного Я [1]. Ярким признаком процесса отделения является сепарационная тревога, которая проявляется как чрезмерный страх, возникающий в связи с реальной или воображаемой разлукой с объектом привязанности и необходимостью адаптироваться к новым условиям жизни [2].

Нами было проведено исследование, целью которого было выявление психологических особенностей сепарации у студентов. Был использован опросник Дж. Хоффмана «Psychological Separation Inventory» (PSI) в адапта-ции В. П. Дзукаевой, Т. Ю. Садовниковой и опросник «Измерение сепараци-онной тревоги у лиц старше 18 лет» ASA–27 (Adult Separation Anxiety Questionnaire) в адаптации А. А. Дитюк. Результаты обработки данных представлены в таблице.

Таблица – Значения коэффициента ранговой корреляции Спирмена взаимосвязи между сепарацией от родителей и сепарационной тревогой, r_s

Сепарация	Шкалы сепарации	Сепарационная тревога
от матери	конфликтологическая	-0,33**
	эмоциональная	-0,374**

	аттитиюдная	-0,314*
	функциональная	-0,353**
от отца	конфликтологическая	-0,284*
	эмоциональная	-0,338**
	аттитюдная	-0,308*
	функциональная	-0,364**

Примечание: знаком «*» в таблице обозначены уровни статистической значимости: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Отрицательная корреляция между конфликтологическим аспектом сепарации и сепарационной тревогой (мать: $r_s = -0,33$; отец: $r_s = -0,284$) указывает на то, что студенты, успешно разрешившие конфликты с родителями, испытывают меньшую тревогу при отделении. Они не боятся несогласия с родителями и чувствуют себя увереннее в своей способности самостоятельно принимать решения.

Отрицательная корреляция между эмоциональным аспектом сепарации и сепарационной тревогой (мать: $r_s = -0,374$; отец: $r_s = -0,338$) свидетельствует о том, что студенты, эмоционально независимые от родителей, не испытывают интенсивной тоски, грусти и беспокойства при отделении. Эмоционально зрелый человек способен удовлетворять свои потребности не только в общении с родителями, но и находить источники эмоциональной поддержки в других и в самом себе.

Отрицательная корреляция между аттитютдным аспектом сепарации и сепарационной тревогой (мать: $r_s = -0,314$; отец: $r_s = -0,308$) означает, что студенты, у которых развита способность самостоятельно формировать мнение, основываясь на личном опыте и собственных убеждениях, чувствуют себя более автономными и независимыми в процессе отделения от родителей. Они также более позитивно воспринимают сам процесс сепарации, рассматривая его как естественный этап развития, поэтому для них не характерен высокий уровень сепарационной тревоги.

Отрицательная корреляция между функциональным аспектом сепарации и сепарационной тревогой (мать: $r_s = -0,353$; отец: $r_s = -0,364$) указывает на то, что уверенность в собственных силах и опыт самостоятельной жизни снижают потребность в родительской поддержке, формируют устойчивую внутреннюю опору и, следовательно, снижают уровень тревоги.

Таким образом, результаты указывают на статистически значимую отрицательную взаимосвязь между уровнем сепарационной тревоги

и степенью выраженности процесса сепарации как от матери, так и от отца. Это означает, что существует устойчивая тенденция: по мере усиления процесса сепарации от родителей, уровень испытываемой студентом сепарационной тревоги, как правило, снижается. И наоборот, если процесс сепарации затруднен или не завершен, уровень сепарационной тревоги остается высоким. Таким образом, можно предположить, что успешное прохождение этапа сепарации способствует снижению эмоционального дискомфорта и тревоги, связанных с отделением от родительской семьи.

Литература

1. Малер, М. Процесс сепарации-индивидуации и формирования идентичности / М. Малер // Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды / М. Малер, Д. Мак-Девитт. – М.: Геррус, 2005. – С. 158–172.

2. Харитонова, А. А. Исследование сепарационной тревоги студентов в связи с их социально-психологическими характеристиками / А. А. Харитонова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2022. – № 3. – С. 62–74.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. С. МЕНЯЙЛО
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. С. Коверец

ОСОБЕННОСТИ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

В течение своей жизни человек проходит через определенные этапы, успешное преодоление которых существенно влияет на его будущее. Одним из ключевых моментов на пути к достижению личностной зрелости является процесс отделения молодого человека от родительской семьи. М. Малер разработала теорию сепарации и индивидуации, которая описывает фазы развития личности. С точки зрения данной теории, сепарация – это явление отделения ребенка от матери, благодаря которому у него формируется свое восприятие мира, чувство собственного Я [1].

Нами было проведено исследование, основной задачей которого было определение уровня сепарации от родителей у студентов первого курса. Был использован опросник Дж. Хоффмана «Psychological Separation Inventory» (PSI) в адаптации В. П. Дзукаевой, Т. Ю. Садовниковой [2]. Результаты обработки данных представлены в таблице.

Таблица – Уровень сепарации студентов от родителей, в %

Сепарация	Шкалы сепарации	Уровни сепарации		
		высокий	средний	низкий
от матери	конфликтологическая	87,5	12,5	0
	эмоциональная	41,3	55,5	3,2
	аттитиюдная	46	50,8	3,2
	функциональная	66,7	30,2	3,1
от отца	конфликтологическая	87,5	12,5	0
	эмоциональная	50	44,6	5,4
	аттитюдная	46,4	48,2	5,4
	функциональная	62,5	30,4	7,1

Исходя из представленных данных, можно провести анализ каждого из типов сепарации.

По шкале конфликтологической сепарации были выявлены высокие показатели как в отношении матери (84,1 %), так и отца (87,5 %), что свидетельствует об отсутствии неразрешенных противоречий в детско-родительских отношениях. Это создает прочную основу для здоровой и конструктивной коммуникации, а также указывает на высокий уровень доверия и открытости в общении.

Высокий уровень эмоциональной сепарации (41,3 % от матери и 50 % от отца) говорит о том, что значительная часть студентов уже осознает свою независимость и способна переживать жизненные процессы без постоянного обращения к родителям за поддержкой. Отмечается значительное количество студентов со средней степенью эмоциональной сепарации: 55,5% от матери и 44,6% от отца. Это может указывать на то, что, несмотря на стремление к независимости, студенты все же сохраняют потребность в одобрении и поддержке со стороны родителей.

Высокий уровень аттитюдной сепарации (46 % от матери и 46,4 % от отца) указывает на наличие у студентов собственной картины мира и личных жизненных целей. Значительное количество студентов имеют среднюю степень аттитюдной сепарации (50,8 % от матери и 48,2 % от отца), что может свидетельствовать о том, что они в данный момент находятся

в процессе формирования своих собственных убеждений и моделей поведения.

Высокий уровень функциональной сепарации (66,7 % от матери и 62,5 % от отца) указывает на то, что большинство студентов способны принимать решения и ставить цели без постоянной помощи родителей. Это свидетельствует о способности молодых людей справляться с вызовами взрослой жизни. Однако наличие 30 % студентов со средней степенью функциональной сепарации показывает, что некоторым из них может быть сложно полностью освободиться от участия родителей в принятия решений.

Результаты исследования показывают, что студенты первого курса успешно проходят этап отделения от родителей, демонстрируя растущую независимость. Учитывая важность студенческого периода как переходного этапа ко взрослой жизни, успешная сепарация становится ключевым фактором формирования самостоятельной личности, готовой внести вклад в развитие общества.

Литература

1. Малер, М. Процесс сепарации-индивидуации и формирования идентичности / М. Малер // Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды / М. Малер, Д. Мак-Девитт. – М. : Геррус, 2005. – С. 158–172.

2. Дзукаева, В. П., Опыт использования русскоязычной версии опросника PSI (Psychological Separation Inventory) в изучении сепарации взрослых детей с родителями / В. П. Дзукаева, Т. Ю. Садовникова // Психол. диагностика: науч.-метод. и практ. журн. – 2014. – № 3. – С. 3–20.

КСОДЕРЖАНИЮ

Е. Н. МИКОЛАЙЧУК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. С. Коверец

ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Проблема воли, несмотря на длительную историю изучения, остается одной из кардинальных в психологической науке. Особую остроту она приобретает в контексте анализа личностного и профессионального становления в студенческом возрасте для формирования зрелых механизмов саморегуляции. Традиционные подходы, рассматривающие волю как монолитный конструкт, эпистемологически недостаточны для объяснения сложной и зачастую противоречивой динамики академического и социального поведения современных студентов.

В отечественной психологии фундаментальные основы для изучения волевой регуляции были заложены в трудах В. А. Иванникова, который определяет волю как высшую психическую функцию, обеспечивающую сознательное управление поведением и деятельностью через создание дополнительного побуждения к действию [1]. Данный подход позволяет преодолеть редуцированное понимание воли как простого «волевого усилия» и рассматривать ее в качестве сложного, многокомпонентного механизма личностной саморегуляции. В студенческом возрасте происходит интериоризация социальных требований и их трансформация во внутренние ценностные ориентации, что делает волевую регуляцию центральным звеном в структуре личности.

Волевые качества, такие как целеустремленность, настойчивость, самостоятельность и решительность, представляют собой не просто изолированные атрибуты, а системно организованную иерархическую структуру [2, с. 112]. Функциональная состоятельность этой структуры детерминирует академическую и социальную успешность субъекта образовательного процесса. Тем не менее, когерентность данной структуры у студентов далеко не всегда очевидна. Е. П. Ильин указывает на неоднородность развития отдельных волевых качеств, отмечая, что высокое развитие одних может компенсировать низкий уровень других, создавая уникальный индивидуальный «профиль» волевой сферы [2, с. 145]. Данный аспект, имеет принципиальное значение для анализа поведенческих паттернов студентов.

Эмпирические исследования вносят коррективы в устоявшиеся представления о гармоничном развитии волевой сферы в период обучения в вузе. Наблюдается отчетливая диссоциация между мотивационно-целевым и операционально-исполнительским компонентами волевой регуляции. Студенты первых курсов, демонстрируя высокие показатели по шкале целеустремленности, зачастую оказываются несостоятельными в ситуациях, требующих планомерного и систематического проявления настойчивости и самоконтроля для достижения этих целей [3]. Инференция – феномен обусловленный спецификой современной образовательной среды, ориентированной на проектную и зачастую краткосрочную активность, что не способствует формированию устойчивых паттернов преодоления долгосрочных трудностей.

Другой значимой особенностью является гетерохронность развития волевых качеств. Если на первом-втором курсах ведущую роль играют адаптивные качества, такие как исполнительность и организованность, то на старших курсах на первый план выходят инициативность, самостоятельность и решительность, связанные с необходимостью профессионального самоопределения. Задержка в развитии

инициативности и самостоятельности у значительной части студентов старших курсов является одним из ключевых факторов, препятствующих их успешному переходу от учебной деятельности к профессиональной.

Сравнительный анализ показывает наличие различий в структуре волевых качеств у студентов различных направлений подготовки. Студенты инженерно-технических специальностей, демонстрируют более высокие показатели настойчивости и выдержки, тогда как для студентов гуманитарных направлений более характерно развитие инициативности при более низких показателях исполнительности. Подобная дифференциация, вероятно, является следствием как первичного профессионального отбора, так и специфики требований, предъявляемых учебным процессом в различных предметных областях.

Таким образом, волевая сфера личности студента представляет собой сложную, динамичную и зачастую внутренне противоречивую систему. Ее развитие не является линейным и автоматическим процессом, а детерминировано сложным взаимодействием внутренних предпосылок и внешних, образовательных, условий. Установленная диссоциация между целеполаганием и реализацией, а также гетерохронность развития ключевых волевых качеств ставят под сомнение эффективность традиционных педагогических подходов, имплицитно предполагающих наличие у студентов уже сформированной волевой сферы. Пассивное наблюдение за «естественным» созреванием волевых качеств является эпистемологически несостоятельным и практически бесперспективным подходом. Вследствие чего, разработка и внедрение целенаправленных психолого-педагогических программ, направленных на диагностику и коррекцию структурных деформаций в волевой сфере личности, представляется не просто желательной, а абсолютно необходимой мерой для повышения качества подготовки современных специалистов.

Литература

1. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: монография / В. А. Иванников. – СПб. : Питер, 2006. – 208 с.

2. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.

3. Шульга, Т. И. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе / Т. И. Шульга // Вопр. психол. – 1994. – № 1. – С. 115–122.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. А. МИХАЛЬЧУК

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

Научный руководитель – В. С. Глинка

ВОСПИТАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ: НА ПРИМЕРЕ ГУО «СРЕДНЯЯ ШКОЛА аг. ЗНАМЕНКА» БРЕСТСКОГО РАЙОНА

В число основных направлений воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь входит воспитание здорового образа жизни. Оно направлено на осознание обучающимися здоровья как ценности, их физическое совершенствование [1]. В данной публикации рассматривается работа по данному направлению в сельской школе на примере ГУО «Средняя школа» аг. Знаменка» Брестского района в период с сентября 2020 по август 2024 года. Анализируется работа именно этого учреждения образования, так как автор является его выпускником.

В Знаменской средней школе был организован комплекс мероприятий по пропаганде ЗОЖ и профилактике вредных привычек. Учреждение образования принимало участие в информационном проекте «Школа – территория здоровья». В школе были оформлены соответствующие стенды с актуальной информацией, осуществлялся выпуск тематических плакатов и буклетов. Общешкольные акции борьбы со СПИДом, алкоголем, курением, наркотиками включали в себя выставки рисунков и плакатов, анкетирование учащихся, тематические беседы, встречи со специалистами. Так, в 2022/2023 уч.г. с участием врача-нарколога было проведено 3 круглых стола: «Профилактика употребления наркотических веществ», «Воздействие на организм наркотических веществ», «Береги своё здоровье». На сайте школы, на стендах, в мессенджерах были размещены материалы на тему «Спайс: признаки проявления наркотического опьянения, последствия употребления». В 2023/2024 уч.г. популяризации здорового образа жизни содействовали экскурсии учащихся 8 и 9 классов в легкоатлетический манеж Брестского ЦОРа по лёгкой атлетике и в зал олимпийской славы Брестского областного центра поддержки спорта.

Не все дети способны быстро справиться с повышенной тревожностью в стрессовой ситуации. Поэтому в учреждении образования значительное место занимала работа по укреплению психического здоровья учащихся. По данному направлению социально-педагогическая и психологическая служба школы осуществляла консультирование, диагностику, коррекционно-развивающую работу. Были проведены циклы занятий «Введение в школьную жизнь», «Первый раз в пятый класс», «Путь к успеху», «Я готов к испытаниям!», «Уверенность». Следует отметить и работу школы с родителями: в реализовывавшийся в учреждении образова-

ния республиканский проект «Родительский университет» была включена тема «Здоровая семья – здоровый ребёнок», в начальных классах проводился праздник «Папа, мама, я – спортивная семья!».

Важной составной частью работы по формированию ЗОЖ являются занятия физкультурой и спортивно-массовые мероприятия. В исследуемый период на базе Знаменской средней школы функционировали 2 кружка от ДЮСШ «Прибужье», в том числе «Белая ладья» (по шашкам и шахматам). Дети имели возможность посещать факультативы «Играем в футбол» и «Шахматный всеобуч». Был организован подвоз учащихся 3–4 классов в агрогородок Томашовка в БРФСЦ «Звёздный» с целью обучения их плаванию. Ежемесячно каждую вторую субботу в школе проводился День здоровья. Традиционными стали мероприятия «Спортландия», «Октябрята – спортивные ребята», «Пионерия – спортивная страна». В зимний период, если погодные условия соответствовали, на школьном стадионе прокладывалась лыжня. Летом на базе школы организовывалась работа спортивно-оздоровительного лагеря от ДЮСШ «Прибужье», количество учащихся в нём составляло 15–17 человек. Следует отметить, что большой вклад в дело развития физкультурно-спортивной работы в школе внесли учителя физической культуры и здоровья С.Н. Ятченя и С.А. Манько.

Эффективность работы Знаменской школы по воспитанию ЗОЖ подтверждается достижениями её учащихся. Ежегодно её представители принимали участие в районной круглогодичной спартакиаде по физической культуре, на протяжении ряда лет школа занимала в ней призовые места. Можно выделить и другие достижения обучающихся. Например, в 2020/2021 уч.г. футбольная команда заняла 1-е место на районных и 2-е место на областных соревнованиях «Кожаный мяч», учащийся 8 класса М. Сахарчук – 2-е место на областной спартакиаде школьников по лёгкой атлетике, учащаяся 6 класса А. Сверба – 3-е место на районных соревнованиях «Снежный снайпер». В 2023/2024 уч.г. на районной олимпиаде по ЗОЖ А. Найбич был удостоен диплома II степени (учитель С.И. Левай).

Таким образом, в учреждении образования проводится системная работа с целью воспитания у учащихся здорового образа жизни. Прежде всего, она осуществляется путем формирования у них ценностного отношения к здоровью и приобщению к занятиям физкультурой и спортом.

Литература
1. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи на 2021–2025 гг.[Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.brsu.by/sites/default/files/ovr/programma_nepreryvnogo_vospitaniya_21-25_0.pdf. – Дата доступа: 09.10.2025.

КСОДЕРЖАНИЮ

И. Н. МОЛОДКИНА-МАКАРЕВИЧ
Республика Беларусь, Барановичи, БарГУ
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И СУИЦИДАЛЬНОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ:ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ

Актуальность темы обусловлена тем, что стресс возникает в сложной и/или новой ситуации, в случае риска, конфликта – т. е. в тех ситуациях, которые постоянно сопровождают любого человека на протяжении всей жизни. При этом острый и/или хронический стресс может провоцировать поведение, выходящее за нормативные рамки, в том числе и саморазрушающее поведение в разных его формах.

Все факторы, вызывающие стресс, можно разделить четыре группы:

1. Стрессоры деятельности которые возникают при осуществлении человеком деятельности, которая имеет цель. Данные стрессоры являются чаще всего эустрессором и могут усилить деятельность индивида, выступать в виде стимулятора.
2. Стрессоры оценок, которые влияют на человека во время осуществления целенаправленного действия или до него. К таким стрессорам относятся: защита дипломной работы, соревнования, выступления перед публикой, воспоминания о неуспехе.
3. Стрессоры, возникающие при рассогласованности деятельности при конфликтах.
4. Природные и физические стрессоры: физические травмы, природные катаклизмы, хирургические вмешательства.

Студенческий стресс обычно возникает из-за необходимости адаптироваться к новым социальным условиям, изменившемуся содержанию учебной деятельности, в связи с обилием информации, из-за приближающейся сессии (экзаменационный стресс). Особенно сильно подвержены стрессу студенты первого курса.

В психологии нет единого определения понятию «стрессоустойчивость». В современной научной литературе проблему

стрессоустойчивости студентов рассматривали такие ученые как Л. А. Китаев-Смык, М. В. Коврова, А. В. Либина, В. И. Моросанова, А. О. Прохоров, А. А. Реан, Ю. Е. Сосновикова и др. К примеру, Б. Х. Варданян определяет стрессоустойчивость как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психологической деятельности в эмоциональной ситуации как свойства личности, способствующие высокой продуктивности деятельности в экстремальном пространстве. Таким образом, повышение стрессоустойчивости любого человека является первоочередной задачей в сохранении и укреплении психологического здоровья. Особое внимание необходимо обратить на людей в образовательном процессе, так как именно студент в дальнейшем будет являться сотрудником, а может и руководителем ведущих организаций и учреждений.

Взаимосвязь стрессоустойчивости у студентов с другими аспектами, например, в сочетании с высоким уровнем суицидально ориентированного поведения, может привести к печальным последствиям. Поэтому изучая данные взаимосвязи в структуре личности можно заранее просчитать возможные последствия и не допустить их.

Суицидальное поведение – проявление суицидальной активности: мысли, намерения, высказывания, угрозы, попытки, покушения. Это вариант поведения личности, характеризующийся осознанным желанием покончить с собой (цель – смерть, мотив – разрешение или изменение психотравмирующей ситуации путем добровольного ухода из жизни), то есть любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни (согласно результатам исследований российских ученых Шведчикова Ю.С). Основным направлением психологической деятельности педагогов-психологов в учреждениях образованиях заключается в просвещении, предупреждении, профилактике и научении совладания со стрессовыми ситуациями, быстрому восстановлению после перегрузок.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. В. МОМОТ
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО «МелГУ»
Научный руководитель – С. В. Мельникова

ВОЗРАСТНОЙ КРИЗИС КАК СЛОЖНЫЙ ПЕРИОД ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Проблемы жизнедеятельности студенческой молодежи в настоящее время приобретает все большую актуальность, так как это социальная

группа являетмя стратегически важной для функционирования государства.

Одной из проблем в жизнеустройстве современной молодежи является переживание кризисных периодов. Кризисные ситуации неразрешимы процессами предметно-практической и познавательной деятельности. Ппроблемы решения кризисных ситуаций не могут быть устранены способами из прошлого жизненного опыта. На почве пережитой кризисной ситуации могут возникать (или обостряться) различные функциональные нарушения, а затяжной хронический кризис приводит к социальной дезадаптации, невротическим и психосоматическим расстройствам, суицидальному поведению [1].

Поэтому целью нашего исследования является изучение литературных данных по тематике «кризис» и выявление критических периодов в жизнедеятельности человека.

Данные научных исследований показывают, что наиболее сложными периодами в жизни человека являются возрастные кризисы, которые возникают при переходе от одной возрастной ступени к другой и связаны с системными преобразованиями в сфере социальных отношений, деятельности и сознания.

Авторы рассматривают возрастные кризисы в следующих аспектах: половое созревание; начало супружеской жизни; отцовство и материнство; кризис середины жизни; кризис менопаузы; болезнь; кризис предпенсионного возраста; «узелковый период».

Во время переживания подросткового кризиса подросткам трудно контролировать свои эмоции и половое созревание, им свойственно стремление к независимости от родителей, возникает первая любовь. Начало супружесва это — адаптация партнеров к нуждам и потребностям друг друга, необходимость научиться жить вместе.

Следующий период - беременность, рождение ребенка требуют осознания разницы между состояниями «только мы вдвоем» и «мы – семья». А возраст 33–40 лет просо делит жизнь пополам. Происходит накопление противоречий, возможна утрата смысла жизни, обесценивание всего, что достиг человек. Могут быть перемены в работе, кругу друзей, личной жизни. Гендерные особенности переживания этого вида кризиса: мужчины – последний шанс сделать свое дело, страх снижения потенции; женщины – уход из семьи взрослых детей, потеря привлекательности. Мужчины, переживающие этот кризис, становятся непредсказуемыми даже для самих себя.Крис менопаузы это – многосторонний кризис женщины, ее мужа, их отношений. Потеря способности к деторождению может восприниматься как окончание определенной фазы жизни, возможны депрессивные состояния, в этот период присоедяняются

заболевания, в результате которого человек становится частично или полностью нетрудоспособным. С началом заболевания для некоторых людей заканчивается жизнь, к которой они привыкли. Больному необходимо смириться с инвалидизацией, а близким людям – приспособить свою жизнь к произошедшим изменениям и заботиться о нем. В предлпенсионный период автоматически изменяется социальный статус человека. Некоторые люди находят возможность работать лучше, чем их коллеги, пребывающие в кризисе среднего возраста. Психологически возникает необходимость принять свое прошлое, жизненную историю, все, что успел сделать в этой жизни. Узелковый период символический, не имеет временных рамок. Условно – это когда человек, готовясь к смерти, по православному обычаю собирает вещи «в узелок» и хранит их, психологически, он существует как бы в двух мирах. Некоторые люди позволяют себе больше, стремясь получить то, чего у них не было, – поздняя любовь, творчество, большая свобода [2].

Таким образом возрастные кризисы это – периоды онтогенеза характеризуются резкими психологическими изменениями, когда личность человека приобретает новое психологическое качество – модальность. Форма, длительность и острота возрастного кризиса могут значительно варьировать в зависимости от индивидуально-типологических особенностей личности, макро- и микросоциальных условий, педагогической системы в целом. Знание периодизации и психологических проблем каждого кризисного периода позволит представителям студенческой молодежи оптимально проектировать свое будущее жизненное пространство.

Литература

1. Ромек, В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.

2. Целуйко, В. М. Психологические проблемы современной семьи / В. М. Целуйко. – Екатеринбург : У-Фактория, 2007. – 496 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. В. НАУМЧИК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ МУЖЧИНОЙ И ЖЕНЩИНОЙ У СТУДЕНТОВ

В современном обществе взаимоотношения между мужчинами и женщинами остаются одной из наиболее сложных и многогранных тем, пронизывая личную жизнь, профессиональную деятельность и

общественные институты. Исследование является актуальным в современном обществе из-за трансформации гендерных ролей, нестабильности отношений, влияния медиа, проблем насилия и изменений в семейных моделях. Также анализ представлений об отношениях между мужчиной и женщиной позволяет выявить скрытые предубеждения и стереотипы, которые негативно влияют на них.

Социальные представления – это сложное когнитивное образование человека, которое связывается с множеством психических явлений, таких как – память, убеждения, идеологии и верования. Большинство этих когнитивных образований еще не до конца изучены, и скорее всего, не могут быть изучены в принципе, что определенно усложняет понимание психических процессов [1]. С. Московичи применяет следующую дефиницию: «Под социальными представлениями мы понимаем совокупность понятий, выражений и объяснений, порожденных повседневной жизнью... В нашем обществе они выполняют ту же роль, что и мифы, и верования в традиционных обществах...» [2]. Отношения между мужчиной и женщиной как объект социальных представлений имеют сложную структуру, включающую представления о ролях, гендерных стереотипах, любви, сексуальности, партнерстве, браке, семье и других аспектах, формируясь под влиянием культуры, образования, СМИ, личного опыта и межличностных отношений.

Было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение социальных представлений об отношениях между мужчиной и женщиной у студентов. В исследовании приняли участие 105 студентов в возрасте от 17 до 22 лет (n = 69 – девушки, n = 36 – юноши). Представим данные методики «Рисунок мужчины и женщины» Н. М. Романовой, обработка которых проводилась на качественном уровне.

Анализ гендерных установок показал, что у юношей преобладает индифферентность (52,78 %), что указывает на слабую полоролевую дифференциацию, а у девушек доминирует установка на опору (46,38 %), отражающая мягкость и дружелюбие. У обеих групп также выражены независимость и притяжение, что может свидетельствовать как о неуверенности, так и о самодостаточности, а низкие показатели сотрудничества, изоляции и агрессии говорят о редком восприятии противоположного пола в деятельностном ключе и минимальной враждебности.

Анализ гендерных аттитюдов личности выявил гендерные различия в аттитюдах к противоположному полу: у юношей преобладает восприятие партнера как непонятного объекта (55,56 %), что отражает их меньшую склонность к романтизации отношений, тогда как у девушек доминирует романтический объект (33,33 %), что подчеркивает эмоциональную

значимость отношений. Крайне низкие показатели по таким аттитюдам, как сверхценный, осуждаемый, сексуальный и угрожающий объект, свидетельствуют об отсутствии выраженной объективизации или негативном восприятии партнера. Средние значения по функциональному и малоценному объекту указывают на прагматичное отношение к взаимодействию с лицами противоположного пола у части респондентов или слабую значимость таких отношений. В целом, результаты демонстрируют, что большинство испытуемых избегают крайних оценок партнера, сохраняя нейтрально-неопределенный или романтизированный ттип отношений к нему.

Исходя из результатов, можно прийти к выводу, что девушки демонстрируют большую подверженность социальным представлениям и установкам. Их поведение в отношениях характеризуется выраженной эмоциональной вовлеченностью – от сочетания потребности в близости с защитной независимостью до гиперопеки. Юноши же проявляют большую автономию, что выражается в эмоциональной отстраненности, индифферентности и ориентации на функциональные аспекты отношений. Важно отметить, что у представителей обоих полов практически отсутствуют крайние формы восприятия партнера (идеализация, открытое осуждение или объективизация), что может свидетельствовать о конструктивных тенденциях в построении межличностных отношений.

Литература

1. Почебут, Л. Г. Социальная психология / Л. Г. Почебут, И. А. Мейжис. – СПб. : Питер, 2010. – 672 с.

2. Московиси, С. От коллективных представлений к социальным / С. Московиси // Вопр. социологии. – 1992. – № 2. – С. 82–96.

3. КСОДЕРЖАНИЮ

А. В. НАХВАТ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – С. Л. Ящук

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА У СОТРУДНИКОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Адаптация – это процесс ознакомления сотрудника с деятельностью организации, принятия им тех правил и норм, которые в ней существуют, выработки профессионального поведения в соответствии с этими требова-

ниями, то есть установление взаимоотношений между специалистом и организацией.

Под адаптационным личностным потенциалом подразумеваются адаптивные способности индивида, его психологические особенности, которые определяют успешность адаптации и способность человека выполнять все профессиональные требования [1].

Проведенные исследования указывают на то, что одним из составляющих компонентов адаптационного потенциала выступают:

– особенности нейрофизиологической системы и психодинамические характеристики личности. Это устойчивая составляющая (по И. А. Красильникову;

– биопластический (по С.Т. Посоховой);

– уровень нервно-психической устойчивости (по А.Г. Маклакову) и др.

Одной из задач проведенного исследования являлось изучение взаимосвязи стажа трудовой деятельности с состоянием нервно-психического напряжения.

Выборка представлена 40 сотрудниками, продавцами сети магазинов спортивной одежды и обуви «MY SPORT» г. Бреста и Минска с разным опытом трудовой деятельности.

На первом этапе проведенного исследования все респонденты были распределены на основании стажа работы. Согласно полученным данным, 29 человек (73 %) работают на предприятии от 1 до 5 лет (это первая группа), 11 человек (27 %) – от 5 до 10 лет (это вторая группа).

Для решения данной задачи была использована методика :

- шкала нервно-психического напряжения Т.А. Немчина [2].

Опишем результаты, полученные респондентами по шкале нервно-психического напряжения Т.А. Немчина.

У 23 человек (58 %) обнаружена умеренная нервно-психическая напряженность. У данных респондентов наблюдаются признаки дискомфорта. У них присутствует тревога и готовность действовать в соответствии с условиями ситуации. Полученные данные свидетельствуют о том, что респонденты подвержены влиянию, при этом весьма значимому ситуаций, возникающих ситуативно и приводящих к высокой степени мотивации субъекта. В первой группе признаки тревоги выявлены у 17 человек (58 %), во второй группе – у 6 человек (55 %).

9 человек (22 %) имеют чрезмерно выраженную нервно-психическую напряженность, это значит, что у них присутствует сильный дискомфорт, высокая тревога, они испытывают ощущение страха. Можно предположить, что такое состояние сотрудников является следствием наличия фрустраций и конфликтов в сфере их значимых отношений. Воз-

можным вариантом их деятельности выступает наличие у них мыслей, связанных с предвосхищением неблагоприятного хода развития событий для осуществления их деятельности. В первой группе таких 7 человек (24 %), а во второй – 2 человека (18 %).

У 8 человек (20 %), согласно результатам проведенного исследования, выявлена слабая нервно-психическая напряженность. У них незначительно выражено состояние дискомфорта, психическая активность адекватна ситуации, они способны с готовностью действовать в соответствии с условиями ситуации. В первой группе таких 5 человек (17 %), во второй – 3 человека (27 %).

Таким образом, согласно результатам исследования, более половины сотрудников имеют умеренную нервно-психическую напряженность. Четверть сотрудников первой группы и пятая часть сотрудников второй группы имеет чрезмерно выраженную нервно-психическую напряженность.

Сравнив полученные результаты двух групп, мы видим, что сотрудники второй группы имеют более низкий уровень выраженности нервно-психической напряженности. Можно предположить, что сотрудники, проработавшие более 5 лет достаточно продуктивно применяют свои личностный адаптационный потенциал.

При этом сотрудники, имеющие стаж менее 5 лет, т.е. начинающие осваивать свою профессиональную деятельность, подвержены воздействию со стороны внешней среды и адаптационные механизмы в ситуациях социального взаимодействия: поведенческая регуляция, коммуникативные способности, уровень моральной нормативности обладают низкой нервно-психической устойчивостью.

Литература

1. Реан, А. А. Психологическая адаптация личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПБ. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

С. А. НИМАЩУК
Россия, Мелитополь ФГБОУ ВО «Мел ГУ»
Научный руководитель – М. Л. Шаповалова

ПРИМЕНЕНИЕ СТУДЕНТАМИ АРТ-ТЕРАПИИ КАК КОПИНГ СТРАТЕГИИ В РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В УСЛОВИЯХ СВО

В процессе интеграции новых регионов РФ принципиальную важность приобретает социальная адаптация и психоэмоциональная

состояние молодежи и студентов. В настоящее время в процессе лабильности политической и социально-экономической обстановке в стране возрастает психологическая нагрузка на студенческую молодежь.

Известно, что студент как человек определенного возраста и как личность, может быть охарактеризован с трех сторон: социальной, в которой отражаются общественные отношения, с психологической, представляющей собой единство психических процессов, состояний и свойств личности, и биологической. Учитывая, что студенческая молодежь — это базис государства, вопросы социальной адаптации, позитивное психоэмоциональное состояние, конструктивный выбор копинг-стратегии, является актуальным.

Одним из методов регуляции психоэмоционального состояния и выбора копинга является арт-терапия – форма психологической помощи, основанная на использовании различных видов художественного творчества в целях диагностики, коррекции и поддержки эмоционального состояния человека.

Арт-терапия – это метод коррекции и развития посредством художественного творчества. Ее уникальность для психологов можно объяснить тем, что, в отличие от основных коррекционно-развивающих направлений, арт-терапия использует «язык» визуальной и пластической экспрессии., что особенно актуально при работе со студентами в условиях СВО.

Среди основных терапевтических задач арт-терапии можно выделить: эмоциональную разрядку и регуляцию переживаний через визуальное самовыражение; развитие самопознания и понимания собственных потребностей; повышение самооценки и уверенности в себе через признание значимости творческого продукта; формирование опыта безопасного контакта, эмпатии и доверия; преодоление психологических барьеров, стресса и посттравматических состояний.

Основными методами в арт-терапии применяемые при регуляции психоэмоциональном состояния и выбора копинг-стратегии считаются изотерапия, песочная терапия, музыкотерапия, драматерапия.

Перспективным является использование изобразительного искусства, так как данный метод имеет множество разных техник применения, среди которых техники: марания, акватушь, монотипия, рисование клубком, рисование историй, рисование по кругу, парное рисование, «каракули» или штриховка, пластилиновая композиция, рисование эмоций, рисование пальцами, рисование на воде, рисование на стекле и пр. Упражнения по изотерапии в психологическом консультировании при правильной организации процесса является инструментом для изучения чувств, идей и событий, развития

межличностных навыков и от ношений, укрепления самооценки, уверенности, создания более уверенного образа себя как личности.

Таким образом, арт-терапия представляет собой не просто способ эмоциональной разрядки, а многоплановую систему психологической поддержки в сложных жизненных ситуациях. Она сочетает в себе спонтанность и структурность, эмоциональность и анализ, индивидуальность и групповое взаимодействие, раскрывая в человеке его внутренние ресурсы, способность к регуляции эмоционального состояния и личностному росту.

Учитывая, что арт-терапия направлена на решение внутренних и межличностных конфликтов, кризисных ситуаций и формирует активную жизненную позицию, этот вид психотерапии может быть выбран студентами новых регионов как копинг-стратегия в регуляции эмоционального состояния.

КСОДЕРЖАНИЮ

А.С. ОВАДОВИЧ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. А. Гузюк

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПСИХИКУ ЧЕЛОВЕКА

Информационные технологии в современном мире стали занимать значимую роль в жизни каждого человека. Более того, сейчас тяжело найти или представить ребенка, который смог бы обходится без ежедневного использования информационных устройств. Дети используют такие современные технологии, как планшеты и смартфоны, а также образовательные технологии, включающие информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), проектную и исследовательскую деятельность, геймификацию, виртуальную и дополненную реальность, а также онлайн-обучение. Кроме того, существуют специальные технологии для развития, такие как робототехника, и здоровьесберегающие технологии для улучшения физического состояния.

За последние 20 лет наблюдается скачок в когнитивном и социальном развитии детей, связанный с доступом к новым технологиям, что влияет на их мышление, коммуникацию и восприятие мира. На данный момент растет тенденция на так называемый «успех ради успеха» среди не только детей, а также их родителей. Если ребенок не владеет навыками ментальной арифметики или не рассказывает в 2 года наизусть сказки родители воспринимают это как проблему в его развитии и тогда они искус-

ственно форсируют приобретение ребенком этих навыков, создавая стрессовую нагрузку для психики.

В этой статье мы решили изучить вопрос влияния технологического прогресса на развитие и психику человека.

В 1932–1934 годах Лев Выготский вывел два уровня развития: зона актуального развития – это уже освоенные ребенком навыки, которые он может выполнять самостоятельно. В зависимости от возраста, в эту зону входят разные достижения: у младенца это могут быть базовые моторные навыки, а у школьника - способность решать задачи определенного уровня сложности, опираясь на уже усвоенные правила и факты. Развивающее обучение должно быть направлено на зону именно ближайшего развития, т.е. когда ребенок успешно справляется с задачей под руководством другого человека, он переводит ее в зону актуального развития, после чего он готов к освоению новых задач.

Что будет, если мы будем предлагать ребенку те задачи, к которым он еще не готов с психологической точки зрения?

Нами проводилось исследование ауто-агрессии у подростков. Выборка составила 40 человек. Так, одной наиболее востребованной коппинг-стратегией оказалась: бегство-избегание (94 % респондентов). Вероятно, что подростки склонны избегать решения проблемы, а не брать ответственность за свои действия. Дети, психологически не готовые к конкуренции, могут реализовывать тревожно-неуверенный или агрессивно-нетерпеливый типы конкурентного поведения, отличающиеся высоким стремлением избегания соревновательных видов деятельности и неуверенностью в первом случае и импульсивностью и ориентацией на победу любой ценой. Все это фрустрирует потребность в безопасности.

На сегодняшний день чуть ли не каждая семья заменяет телефоном свое пребывание с ребенком – Плачешь, устал? На мультик посмотри. Не знаешь? Поиграй в телефоне. На фоне постоянного предъявления гаджетов в психике ребенка формируется вполне понятная идея: «Телефон (планшет, компьютер) – решение любой проблемы, которая возникнет у меня на пути, мой спасательный круг». Л. С.Выготский писал: «Игра - это воображаемая реализация ребенком желаний, которых он в реальной жизни пока реализовать не может». Практически это прогнозирование и моделирование будущей жизни» [1]. Однако, существует значительная разница между играми, в которые играют дети современности (в основном это виртуальные игры) и нашими реальными (ролевыми, реализуемые в жизни). Эта разница заключается в том, что ролевая игра ставит ребенка перед жизненным выбором, вызывая в нем фрустрацию.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод о том, что у активного развития технологий в последние десятилетия есть влияния на развитие и психику детей:

Положительное влияние: доступ к образованию, развитие цифровых навыков, стимулирование познавательной активности, возможность развития.

Отрицательное влияние: снижение физической активности, способности к глубокому анализу информации, желания общаться с реальными людьми, искажение концентрации внимания. Формируется клиповое мышление, избегание решения проблем в реальном мире, увеличивается уровень стресса, тревожности, появляеться зависимость от гаджетов и раздражительность, а также готовые развлекательные форматы могут снижать способность к самостоятельной фантазии.

Чтобы минимизировать негативное влияние технологий на психику и развитие ребенка, важно установить четкие правила по времени использования гаджетов, создать альтернативы в виде других активностей (спорт, чтение, творчество), поощрять живое общение и личным примером показывать баланс между реальным и виртуальным миром, а так же не перегружать ребенка информацией и следить за адекватной нагрузкой в период его развития (как физической, эмоциональной, так и интеллектуальной).

Литература

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Психология развития. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

В. В. ОВСЕЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. Ю. Ульянова

ДВИГАТЕЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ-ХОРОШИСТОВ И ОТЛИЧНИКОВ

Проблема учебной мотивации в подростковом возрасте является одной из центральных в педагогической психологии. Как отмечал Л. С. Выготский, именно в этот период происходит перестройка социальной ситуации развития и структуры мотивационной сферы [1]. Подросток, стоящий на пороге самоопределения, ищет личностный смысл в учебной деятельности, который зачастую отходит на второй план, уступая место общению со сверстниками. В этом контексте классическое представление Л. И. Божович о том, что «учебная мотивация – это внутренние побужде-

ния, которые формируют личность школьника и определяют её основные направления» [2, с. 167], приобретает актуальность, требуя перехода от теоретического осмысления к практическому анализу конкретных мотивационных побуждений.

Современная образовательная парадигма, к сожалению, часто остается заложницей «отметочной» системы, где главным показателем успеха становится балл, а не реальный познавательный интерес. Это приводит к тому, что внутренние мотивы, являющиеся истинным «двигателем» развития, подменяются внешними – стремлением к одобрению, избеганием наказания и давлением со стороны взрослых. В результате формируется феномен «выученной беспомощности», когда ученик теряет способность к самостоятельному познанию.

С данной целью выявления внутреннего двигателя учебной мотивации у подростков-отличников и хорошистов было организовано и проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 17 г. Бреста». Выборку исследования составили учащиеся 5-х классов (n = 40). В качестве инструмента использовалась методика «Мотивы учебной деятельности», содержащая 12 вопросов, направленных на выявление отношения к учебе, учебных целей и побуждающих факторов. Процедура включала анонимное заполнение опросника. Проведенный анализ данных выявил системные различия в мотивационных профилях, позволяющие говорить о принципиально разных «двигателях» учебной деятельности.

Анализ полученных данных показал разрыв в мотиве содержания (90,9 % у отличников в сравнении с 65,5 % у хорошистов). Эта разница в 25,4 % является существенной. Для отличника учеба – это интеллектуальный вызов и источник познавательного удовольствия. Отличник учится не для оценки, а потому, что ему интересно. Его познавательная потребность становится самоподкрепляющимся механизмом: чем больше он знает, тем интереснее становится узнавать новое. У хорошиста интерес к содержанию также присутствует, но он носит более ситуативный, неустойчивый характер и часто зависит от внешних факторов. Это свидетельствует о несформированности познавательной мотивации как стержневой личностной черты.

Значительное превосходство отличников как в широких социальных (54,5 % и 34,4 %), так и в узких социальных мотивах (63,6 % и 31 %) опровергает стереотип об отличнике-одиночке. Напротив, успешный ученик активно использует социальные ресурсы: сотрудничает с одноклассниками, обсуждает учебный материал, тем самым углубляя свои знания. Социальная активность становится инструментом познания и эмоциональной поддержки. Для хорошиста же социальная сфера часто существует отдель-

но от учебной. Его общение может не быть интегрировано в учебный процесс, что лишает его этого важного ресурса и сужает мотивационную базу.

Проведенный анализ позволяет сделать выводы, что «внутренний двигатель» академической успешности у подростков базируется на:

1. доминировании внутренней познавательной мотивации, то есть на интересе к содержанию материала;

2. интеграции учебной деятельности в широкую социальную сеть, как активное сотрудничество и поддержка младших подростков.

Таким образом, развитие мотивации – это не добавление внешних стимулов, а культивирование внутренних ресурсов личности, что является залогом не только академических достижений, но и успешного обучения в течение всей последующей жизни.

Литература

1. Выготский, Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский. – Собр. соч.: В 6 т.– М, : Педагогика, 1984. – 462 с. – Т. 4.

2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.

3. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

В. И. ОВЧАРОВА
Республика Казахстан,
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. В. Северин

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К УЧЕБЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мотивация – это совокупность внутренних и внешних факторов, которые побуждают человека к деятельности, определяют её направленность, интенсивность и устойчивость. В педагогике она играет важнейшую роль, так как именно мотивация обеспечивает интерес ребёнка к обучению и познанию мира. Для успешного обучения необходимо понимать, что мотивация формируется по-разному на разных этапах и зависит как от личностных особенностей, так и от социальной среды.

Так, дошкольников лучше всего мотивировать через игру. В этом возрасте ведущей деятельностью ребенка является игровая, поэтому любые новые знания он легче усваивает в процессе сюжетно-ролевых или подвижных игр. Например, можно предложить малышу стать «маленьким

исследователем» или «сказочным героем», который выполняет задания и получает награды. Важную роль играет поощрение: похвала, яркие эмоции, совместное обсуждение успехов.

Младших школьников, напротив, хорошо стимулируют задания с элементами соревнования, творческие проекты, использование красочных материалов, мультимедийных ресурсов. Об этом писали такие психологи и педагоги, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова. Например, Маркова в своих трудах отмечала, что мотивация младших школьников формируется через познавательный интерес, а также через ощущение успеха от выполненного задания. Л.С. Выготский ввел понятие *«зона ближайшего развития»,* доказывая, что ребенок лучше всего усваивает материал, если получает помощь в освоении того, что немного превышает его текущие возможности. А.Н. Леонтьев связывал мотивацию с деятельностным подходом, указывая, что именно деятельность формирует и поддерживает познавательные интересы.

Также еще один неплохой способ мотивации у детей, который может быть немного затратным для учителя, – это система наград. Например, когда я работала вожатой в детском лагере, мы использовали «звездочки» за выполненные задания. Главное правило учителя в таком методе – быть справедливым и не обделить никого вниманием. В первое время полезно вести блокнот с отметками: кто и за что уже получил награду. Первые недели звёздочки получают все дети, чтобы вызвать интерес и вовлечённость. Позже их стоит давать только за действительно заслуженные достижения, но при этом важно не унижать и не принижать тех, кто по каким-то причинам пока не справляется. Такая система помогает поддерживать интерес, дисциплину и желание стараться.

Мотивацию в учебном процессе стали изучать довольно давно, и интерес к этой теме не угасает до сих пор. В зарубежной педагогике одним из первых серьезных исследователей был Б.Ф. Скиннер, разработавший концепцию оперантного научения. Он доказал, что любое поведение можно закрепить при помощи системы подкреплений - положительных (похвала, награда, поощрение) или отрицательных (замечание, отсутствие ожидаемой награды). В образовательном процессе эти идеи нашли отражение в применении поощрений за правильное выполнение заданий, что способствует формированию устойчивой учебной мотивации у детей.

Другой важный педагог и философ – Джон Дьюи считал, что обучение должно строиться на принципе *«учение через деятельность»*. Он утверждал, что знания не должны быть отвлечёнными, а должны формироваться в ходе практической работы, решения реальных задач и взаимодействия с окружающим миром. Такой подход актуален и сегодня: например, на уроках можно использовать проекты, эксперименты или ис-

следовательскую деятельность, что усиливает познавательный интерес ребёнка.

Особое внимание в развитие мотивации уделяется в методике М. Монтессори. Её подход основан на убеждении, что у каждого ребенка есть врожденное стремление к познанию, и задача педагога – не заставлять учиться, а создать такую среду, где ребенок сам выбирает, чем заниматься. В «Монтессори-классах» дети работают с развивающими материалами в своем темпе, учатся самостоятельно планировать и доводить дело до конца. Такой подход формирует внутреннюю мотивацию: учеба воспринимается не как обязанность, а как радость открытия. Учитель в этой системе не контролёр, а внимательный помощник и наблюдатель.

В советской педагогике значительный вклад внес В.А. Сухомлинский, который подчеркивал, что без эмоциональной вовлеченности ребёнка обучение становится формальным. Он писал о том, что каждый урок должен приносить радость открытия, вызывать удивление и желание учиться. По его мнению, учитель обязан заботиться не только о передаче знаний, но и о духовном развитии личности, ведь истинная мотивация рождается из внутреннего интереса к предмету и уважения к учителю.

Таким образом, научные исследования зарубежных, так и рускоязычных ученых показывают, что мотивация в обучении является сложным многокомпонентным процессом. Идеи педагогов активно используются в образовательной практике и помогают выстраивать уроки так, чтобы они были не только полезными, но и интересными для учеников.

Интересно рассмотреть, как формируется мотивация к учебе у детей в других странах. Например, в Китае к вопросам дисциплины подходят очень строго. Уже в детском саду детей учат самостоятельности: они сами обслуживают себя, помогают друг другу, принимают участие в уборке. При этом высокая требовательность и система поощрений способствуют развитию у ребёнка ответственности и привычки к труду. Здесь мотивация основана на дисциплине, уважении к старшим и коллективной ответственности. В США, напротив, упор делается на индивидуальность и свободу самовыражения. Нередко можно увидеть, как дети приходят в школу в пижамах или костюмах - это часть школьной культуры, направленной на снятие излишнего напряжения и создание комфортной среды. Мотивация строится на выборе: ученики могут самостоятельно определять темы проектов, формы представления материала. В результате формируется внутренняя мотивация к учебе через интерес и самореализацию. В Финляндии, которая считается одной из самых успешных образовательных систем, акцент делается на внутренней мотивации и сотрудничестве. В младших

классах почти нет домашних заданий и отметок, главная цель – сохранить у ребёнка естественный интерес к обучению и доверие к учителю.

Таким образом, подходы в разных странах различаются: где-то акцент на дисциплине и обязанностях, где-то – на свободе и личном интересе. Но цель у всех одна – воспитать успешного и мотивированного ученика.Важно понимать, что мотивация тесно связана с потребностями человека. Например, когда человек голоден, у него возникает потребность, которая становится мотивацией к действию – купить еду или приготовить ее. В учебном процессе этот принцип работает аналогично: у каждого ученика должна быть своя «потребность в учении», будь то желание получить знания, похвалу, одобрение или награду.

Для меня как студентки отличной мотивацией является стипендия: это конкретный результат моего труда и подтверждение успеха. Для дошкольников и младших школьников можно придумать похожие «символические поощрения». Например, выдавать «талон» на одно невыполненное домашнее задание или «талон» на автоматическую хорошую оценку (без придирок). Такие элементы создают у ребёнка ощущение выбора и свободы, а вместе с тем стимулируют к дальнейшим усилиям.

Этой весной я проходила практику в государственной школе в Казахстане, в городе Кокшетау. Там я решила попробовать разные методы мотивировать детей к учебе. Например, на уроке «Познание мира» с темой *«Круговорот воды в природе»* я провела ролевую игру. Дети распределили роли: «тучки», «капли», «река», «солнце» и др. Такой подход вызвал большой интерес у ребят: они активно включались в процесс, обсуждали роли и лучше запомнили материал. После игры они записали основные выводы в тетради. Получается, что в ходе такого урока у ребёнка активировались сразу несколько каналов восприятия: зрительный, слуховой, моторный.

Также в процессе практики я использовала иллюстрации, видеоматериалы, а иногда и стихотворную форму объяснения. Я заметила, что детям это очень нравится: они слушают внимательнее, реагируют эмоционально и гораздо быстрее усваивают материал.

Таким образом, можно сделать вывод: мотивация в учебном процессе – это не что-то абстрактное, а реальный инструмент в руках учителя. При правильном подходе можно увлечь детей, сделать даже сложный материал доступным и интересным. А главное – мотивировать учащихся совсем не трудно. Наоборот, это делает уроки живыми и увлекательными не только для детей, но и для самого учителя.

КСОДЕРЖАНИЮ

Л. Э. ОСИПЯН
Россия, Пятигорск, ФГБОУ ВО «ПГУ»
Научный руководитель – С. А. Лысенко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРЕССА НА ОСНОВЕ ФИЛЬМА «НА САМОМ ДНЕ ОКЕАНА»

«На самом дне океана» (1999 года) – американская драматическая кинокартина, повествующая о семье, пережившей утрату и глубокие потрясения, повлекшие за собой последствия для всей семьи Каппадора. Сюжет завязывается на пропаже маленького мальчика по имени Бен Каппадора, который неожиданно для всех, бесследно исчез из-под присмотра матери семейства – Бет Каппадора. Этот травматический опыт становится катализатором для развертывания широкого спектра стрессовых реакций.

Психологический разбор фильма позволяет выявить множество аспектов протекания стрессовых реакций, как индивидуальных, так и групповых, раскрывая их влияние на межличностные отношения и личностное развитие.

В своем труде «Стресс без дистресса» известный канадский ученый Ганс Хуго Бруно Селье определяет стресс как неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование [1]. Именно этим определением мы будем оперировать при анализе фильма. В своей книге Г. Селье выделил три фазы общего адаптационного синдрома (ОАС), называемого стрессом. И описанные в книге фазы соответствуют реакции главной героини Бет на пропажу сына.

Первая фаза «реакция тревоги», которой характерны черты низкой сопротивляемости и чрезмерные реакции на раздражители [2]. На начальном этапе, после исчезновения Бена, Бет находится в состоянии острого стресса. Это проявляется в компульсивных действиях, таких как бесконечные поиски, попытки найти хоть какие-то зацепки, игнорирование собственной безопасности и потребностей. Ее мысли полностью поглощены единственной целью – вернуть сына. Эмоционально она находится в состоянии крайнего напряжения. Сон нарушен, аппетит отсутствует, любая мелочь может спровоцировать слезы или взрыв гнева. Так фотография сына спровоцировала истерику Бет, проявляющуюся борьбой и укусами со стороны женщины, которой в последствии потребовалась помощь медицинского персонала.

Вторая фаза «стадия резистентности». Действие стрессора совместимо с возможностями адаптации, организм сопротивляется ему. Признаки реакции тревоги практически исчезают, уровень сопротивления поднимается значительно выше обычного [2]. Для второй стадии характерна постоянная

активность и работоспособность Бет. Она неустанно работала с полицией, организовала центр для поиска сына, где была активно вовлечена в деятельность.

Третья фаза «стадия истощения». После длительного действия стрессора, к которому организм приспособился, постепенно истощаются запасы адаптационной энергии. Вновь появляются признаки реакции тревоги, но теперь они необратимы, и индивид погибает [2]. Острый стресс, как правило, проявляется быстро и неожиданно. Его крайней степенью является шок. Если человеку не удается справиться с ситуацией шока, и он постоянно возвращается к ней, вспоминает пережитое, то острый стресс переходит в хронический [3]. Как раз это мы и видим на примере главной героини, у которой сниженная активность, большую часть своего времени она принимает седативные средства, которые заставляют ее спать, теряет вес, регулярно забывает забрать старшего сына со школы, не реагирует на плач новорожденной дочери и забывает покормить ее. Стресс Бет проявляется не только на психологическом, но и на физиологическом уровне.

Последствия стресса для Бет Каппадоры оказались не летальными, пройдя все стадии она сумела адаптироваться, справиться с длительным стрессом и его последствиями. Со временем, она начала вести активную жизнь, вернулась к работе фотографа, вновь стала справляться с ролью родителя. Отношения с мужем обрели вторую жизнь, и пережитое осталось болезненным воспоминанием, а не тем, что определяло существование Бет.

«На Самом Дне Океана» – это не просто история о поиске ребенка, это глубокое исследование того, как стресс, вызванный травмой, может десятилетиями отравлять жизнь, влияя на всех, кто оказывается в его эпицентре.

Литература

1.Стресс без дистресса : [перевод с английского] / Г. Селье ; общ. ред. Е. М. Крепса. – Москва : Прогресс, 1982. – 124 с.

2.Психология: учебно-методическое пособие для студентов медицинских специальностей / под ред. А. С. Татрова. – М. : Изд-во «Академия Естествознания», 2010. – 284 с.

3.Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие / Авт.-сост. – В. Р. Бильданова, Г. К. Бисерова, Г. Р. Шагивалеева. – Елабуга : Изд-во ЕИ КФУ, 2015. – 142 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

Д. А. ОСОПРИЛКО
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. С. Коверец

ТИП ПРИВЯЗАННОСТИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Юношеский возраст – это период взросления человека как физически, так и психологически, изменение его психических функций, смены социальных ролей и внутренних противоречий. Данный этап развития характеризуется стремлением обрести свое место в социуме. Масштабное событие возраста – кризис идентичности, он подразумевает стремление понять себя как личность, но помимо него появляется ощущение одиночества что ведет к потребности в дружеских отношениях среди сверстников, которые позволят открыться другому и обрести понимание [2].

Привязанность – это глубокая эмоциональная связь между ребенком и его близким взрослым, является основой надежных отношений и имеет важное значение для психологического развития. Первый тип – надежная привязанность, характеризуется как благоприятная и формируется через глубокую связь с матерью, что дает ребенку безопасность и мотивацию к освоению мира и себя. Такие люди уверены в себе и умеют решать конфликты. Причина возникновения тревожного типа привязанности – страх ребенка потерять внимание родителей, он перерастает в тревожность и боязнь быть невостребованным. Третий – избегающий тип привязанности, является отклоняющим и развивается посредством лишения эмоциональной связи, дети усваивают опыт, и он перерастает в независимое поведение склонное к сокрытию переживаний, такие люди в дальнейшем боятся близких отношений из-за травматического опыта. Четвертый тип привязанности – дезорганизованный формируется при противоречивым поведением со стороны взрослых, где нет возможности выработать стратегию поведения и получить защиту, такие люди склонны к эмоциональным перепадам и деструктивному поведению [3].

В юношеском возрасте важен поиск опоры среди сверстников, что связано с ролью типа привязанности в жизненных ориентирах. С целью определения степени проявления определенных стилей поведения в отношениях у юношей и девушек было проведено исследование с использованием теста «Опросник стиля привязанности». Выборка составляла 40 человек в возрасте 19–20 лет (20 юношей и 20 девушек).

По шкале «Уверенность в себе» обе группы респондентов показали схожее распределение результатов: 85 % процентов и юношей и девушек находятся на среднем уровне, остальные 15 % – на высоком.

По шкале «Дискомфорт от близости» у юношей представлены все уровни выраженности: минимальное количество относится к высокому уровню, а большинство результатов распределено между средним (55 %) и низким (40 %) уровнем. У девушек высокие значения по данной шкале отсутствуют, при этом средний уровень встречается (75 %) чаще, чем низкий (25 %).

По шкале «Потребность в одобрении» у юношей большинство участников продемонстрировали низкие значения (80 %), тогда как средний уровень зафиксирован лишь у 20 %. У девушек также преобладает низкий уровень (70 %) по сравнению со средним (30 %).

По шкале «Поглощенность отношениями» у юношей преобладают низкие показатели (около половины выборки), тогда как у девушек чаще встречается средний уровень. По шкале «Второстепенность отношений» как у юношей, так и у девушек доминируют низкие значения, причем у девушек этот показатель выражен особенно значительно. По шкале «Избегание» средний уровень чаще наблюдается у юношей (порядка 60 %), тогда как у девушек преобладают низкие значения. Напротив, по шкале «Тревожность» средние показатели чаще фиксируются у девушек, тогда как у большинства юношей результаты относятся к низкому диапазону.

Таким образом, пролеживаются выраженные гендерные различия: девушки придают отношениям большее значение, а юноши склонны уделять им меньше внимания. Избегающий тип привязанность у юношей проявляется преимущественно на среднем уровне и встречается чаще, чем у девушек. В отношении тревожной привязанности наблюдается обратная тенденция: у девушек она выражена в большей степени, чем у юношей. Следовательно, можно предположить, что юноши более склонны к эмоциональному дистанцированию, тогда как девушки – к усиленной включенности в отношения и страху их потери.

Литература

1. Чурило, Л. С. Общая характеристика психического развития в юношеском возрасте / Л. С. Чурило // БГПУ им. М. Танка [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://bspu.by/blog/churilo/article/lection/lekciya-obshaya-harakteristika-psihicheskogo-razvitiya-v-yunosheskom-vozraste – Дата доступа: 19.09.2025.

2. Привязанность – ключ к здоровым отношениям: [Электронный ресурс] // Пси-77.ру. – Режим доступа: https://www.psy-77.ru/blog/privyazannost-klyuch-k-zdorovym-otnosheniyam/ – Дата доступа: 19.09.2025.

КСОДЕРЖАНИЮ

Е. А. ПАНАСОВА, К. С. ДВОРЕЦКАЯ
Республика Беларусь, Барановичи, БарГУ
Научный руководитель – А. С. Кипель

К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНОМ И ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Дошкольный возраст является этапом интенсивного психического развития ребенка, начиная с развития когнитивных процессов, эмоций и заканчивая возникновением сложных личностных образований. Отсюда, основной задачей современной системы образования становится обеспечение оптимальных условий для когнитивного развития детей в дошкольном возрасте. В свою очередь когнитивное развитие влияет на особенности эмоциональной сферы дошкольников. Так Л. С. Выготский отмечал, что эмоциональное и когнитивное развитие находятся в тесной взаимно обусловливающей динамической связи друг с другом. К примеру, развивающееся наглядно-образное мышление способствует дифференциации эмоций и приобретению ребенком первых навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции [1]. В данном контексте особый интерес вызывает проблема страхов у детей дошкольного возраста. Так дети среднего дошкольного возраста начинают осознавать всю сущность реального мира и ограниченность своих возможностей. Возникающий при этом страх защищает дошкольника от излишнего риска, регулирует деятельность, поведение, уводит от возможности получения травмы, выполняя охранительную функцию. Но когда страх не исчезает долгое время, то у ребенка возникает состояние психического напряжения, скованности; поведение становится более пассивным, развивается отгороженность, замкнутость [2].

Целью нашего исследования является выявления взаимосвязи уровня развития мышления и страхов у детей среднего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе ГУДО «Детский сад № 10 г. Барановичи». В исследовании с разрешения родителей приняли участие 40 детей среднего дошкольного возраста от 4 до 5 лет. Данные о наличии страхов у детей и уровня развития мышления были получены нами в ходе диагностического обследования детей среднего дошкольного возраста с помощью методик: опросник А.И. Захарова на наличие страхов у детей; методика «Рыбка» В.В. Холмовской для исследования уровня наглядно-образного мышления.

По данным протоколов диагностирования произведена количественная и качественная интерпретация результатов обследования. Так у 42 % испытуемых был выявлен средний уровень развития наглядно-образного мышления по показателю умения действовать по образцу, что характеризуется недостаточно полным и точным анализом схематического изображения. Детям требовалась

помощь со стороны взрослого в организации последовательного конструирования рыбки, обращение внимания ребенка на схему. У 33% испытуемых был выявлен низкий уровень по показателю умения действовать по образцу (конструирование рыбки осуществлялось путем проб и ошибок, свои действия исправляли только при прямом показе взрослым образца действия). При этом у испытуемых со средним и низким уровнем развития наглядно-образного мышления присутствовали такие страхи, как страх незнакомых людей (характерен для 22 % детей), сказочных персонажей (присутствует у 26 % детей). Доминирующим страхом являлся страх темноты (41 % испытуемых). Также у детей с низким уровнем наглядно-образного мышления был выявлен страх одиночества, который не является возрастной особенностью и к 4 годам должен быть пережит ребенком.

Высокий уровень наглядно-образного мышления выявлен у 25 % испытуемых. Они проводили самостоятельный анализ схемы рыбки и на основе этого анализа без затруднений воспроизводили конструкцию. У них были выявлены страхи: боязнь животных (50 % испытуемых), боязнь нападения (19 % испытуемых), страх перед сказочными персонажами (Баба-Яга, Бармалей, Кощей и других) у 16 % испытуемых. Также у 10 % испытуемых присутствовал страх темноты, а у 5 % – страх перед смертью своих родителей и себя самого. Более выраженным являлся страх животных (53 % опрошенных детей). Можно отметить сохранившийся страх сказочных персонажей и боязни темноты. Но это является нормой в развитии детей среднего дошкольного возраста. Страх перед животными можно объяснить через расширение знаний ребенка об окружающем мире. Таким образом, высокий уровень развития мышления у детей среднего дошкольного возраста ведет к возникновению у них страхов к абстрактным объектам (страхи войны, смерти, нападения, смерти родителей, аварий, катастроф). В то же время, дошкольники со средним и низким уровнем развития мышления склонны чаще испытывать страхи темноты, одиночества, замкнутого пространства, сказочных персонажей, боли и уколов. Все это говорит о наличии динамики в возникновении и проявлении различных страхов в среднем дошкольном возрасте и о наличии взаимосвязи уровня развития мышления и страхов у дошкольников.

Литература

1. Запорожец, А. В. Развитие мышления / А. В. Запорожец // Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М. : Владос, 2012. – С. 183–246.

2. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – М. : Академия, 2004. – 288 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

В. В. ПАНАСЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ЛЮДЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА

Расстройства пищевого поведения (РПП), особенно среди подростков и молодых людей, представляют собой серьезную проблему, с которой столкнулось современное общество. Одним из факторов, способствующих развитию этих расстройств, по утверждению ученых и практиков, является самооценка, играющая ключевую роль в формировании личностной идентичности и поведения. Цель данного исследования заключается в определении взаимосвязи самооценки и пищевого поведения подростков и молодых людей.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики: тест отношения к приему пищи для оценки склонности к расстройствам пищевого поведения; методика Т. Дембо-С. Рубинштейн для определения самооценки испытуемых. Выборка состояла из 120 человек, разделенных на четыре группы по возрасту и полу: 30 девочек-подростков, 30 мальчиков-подростков, 30 девушек, 30 юношей.

В первую очередь, обратимся к анализу результатов, полученных при изучении самооценки подростков и молодых людей (см. таблицу).

Таблица – Выраженность показателей самооценки у подростков

Уровень самооценки	Количество подростков				Количество молодых людей			
	девочки		мальчики		девушки		юноши	
	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %	абс. знач.	в %
заниженная	8	27	11	36	6	20	4	13
адекватная	19	63	18	60	22	73	24	80
завышенная	3	10	1	3	2	7	22	7

Данные, представленные в таблице, наглядно демонстрируют наличие межполовых дифференцированных паттернов самооценки в исследуемой выборке. Так, признаки низкого уровня самооценки, маркирующего дисфункционалные паттерны самовосприятия, идентифицированы у 27 %

девочек, и 36 % мальчиков, 20 % девушек и 13 % юношей. Как показали данные, адекватная самооценка, характеризующаяся конгруэнтностью между реальным и идеальным-Я, а также сбалансированной рефлексией личностных дефицитов и компетенций, верифицирована у 63 % девочек и 18 % мальчиков, 73 % девушек и 80 % юношей.

Далее охарактеризуем уровень самооценки подростков и молодых людей, склонных и не склонных к нарушениям пищевого поведения (см. рисунок).

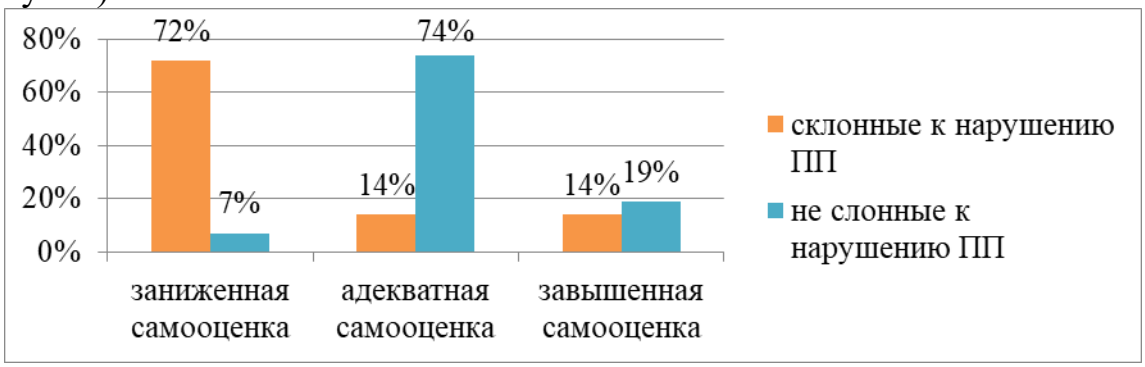


Рисунок – Уровень самооценки подростков и молодых людей, склонных и не склонных к нарушениям пищевого поведения

Результаты исследования демонстрируют статистически значимую корреляцию между склонностью к девиантному пищевому поведению и нарушениями самооценочного профиля. У лиц с риском нарушений пищевого поведения детерминирующая роль гипертрофированной (неадекватно заниженной) самооценки подтверждена на высоком уровне значимости ($p \leq 0{,}01$). Одновременно в группе без пищевой девиации выявлена устойчивая корреляция со сбалансированной (адекватной) самооценкой.

Сравнительные анализ полученных данных показал, что у подростков с РПП чаще наблюдается либо заниженная, либо завышенная самооценка, что подтверждает гипотезу о связи между уровнем самооценки подростков и их склонностью к пищевым расстройствам. В группе молодых людей с РПП наблюдается выраженный дефицит в самооценке, что коррелирует с повышенным риском возникновения нарушений пищевого поведения.

Результаты исследования подтверждают наличие связи между самооценкой и склонностью к расстройствам пищевого поведения. У подростков с пониженной самооценкой наблюдается склонность к ограничительному типу пищевого поведения. В группе молодых людей также выявлены особенности: среди тех, кто страдает от РПП, наблюдается выраженная негативная оценка собственного тела, что подтверждается тенденцией к искажению восприятия своего тела и к попыткам его «коррекции» через диеты и физические нагрузки.

Данное исследование подтверждает важную роль самооценки в развитии расстройств пищевого поведения как у подростков, так и у молодых людей. Выявленные закономерности свидетельствуют

о необходимости включения коррекции самооценки в программы профилактики и лечения РПП. На основании данных исследования можно рекомендовать дальнейшее изучение возрастных и половых различий в проявлениях самооценки и пищевых расстройств для разработки более эффективных психологических интервенций.

КСОДЕРЖАНИЮ

Д. М. ПАНЬКО
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. С. Будько

ВЫЯВЛЕНИЕ СТЕПЕНИ ОСВОЕНИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С целью выявления степени освоения сформированности количественных представлений у детей среднего дошкольного возраста было проведено исследование на базе государственного учреждения дошкольного образования «Детский сад № 25 г. Бреста». В исследовании приняли участие воспитанники в возрасте от 4 до 5 лет, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы.

Для диагностики уровня сформированности количественных представлений у детей среднего дошкольного возраста были использованы следующие методики: «Счет предметов» (Е.В. Колесникова), «Игровая диагностика математического развития дошкольников» (А.А. Петрикевич), «Соотнесение количества» (И.А. Пономараева, В.А. Позина).

Представленные диагностические методики позволяют комплексно оценить уровень сформированности количественных представлений у детей 4–5 лет в соответствии со следующими критериями: умение осуществлять счетные операции в пределах 10, навыки установления количественных соответствий между группами объектов, а также понимание и правильное использование в речи базовых математических понятий («больше-меньше», «поровну»).

На основании предложенных методик были определены уровни сформированности количественных представлений у детей 4–5 лет**.**

Высокий уровень (8–9 баллов) предполагает уверенный счет в пределах 10 без ошибок и самостоятельное установление количественного соответствия между группами объектов.

Средний уровень (5–7 баллов) допускает наличие 1–2 ошибок. При выполнении заданий разрешается частичная помощь взрослого в виде дополнительных пояснений или повторения инструкции.

Низкий уровень (4 и ниже баллов) предполагает, что дети затрудняются в счете, допуская много ошибок, причем даже с помощью взрослого.

По результатам проведенной диагностики высокий уровень выявлен у 25 % детей в экспериментальной группе и 16,6 % – в контрольной.

Ответы детей характеризуются уверенным счетом в пределах 10, самостоятельным устанавливанием количественного соответствия между группами объектов и самостоятельным выполнением заданий. Они активно и правильно употребляют в речи математические понятия «больше», «меньше», «поровну», а также выполняют все диагностические задания без помощи взрослого, проявляя интерес к предложенным заданиям. Эти дети безошибочно используют математические понятия и демонстрируют осознанное понимание количественных отношений.

Средний уровень – 41,6 % и 50 % соответственно, показали дети, которые в целом справились с базовыми заданиями, но допустили 1–2 ошибки при счете, некоторые нуждались в помощи педагога и не всегда точно использовали математическую терминологию. Они смогли установить количественные соответствия лишь после наводящих вопросов («Покажи, где столько же?»). Их результаты свидетельствуют о необходимости дополнительной работы в области развития количественных представлений.

Наиболее тревожным является низкий уровень – по 33,4 % в обеих группах. Дети этой категории испытывали значительные трудности: не смогли считать до 10 без ошибок, некоторые путались в заданиях. Большинство из них пропускали или повторяли числа при счете, не могут устанавливать количественные соответствия между группами («Не знаю, где поровну»), либо не использовали понятия «больше-меньше», либо применяли их ошибочно. Такие результаты указывают на необходимость разработки индивидуальной коррекционной программы в области развития количественных представлений.

Анализ результатов диагностики позволяет сделать вывод о преобладании среднего уровня развития количественных представлений у детей среднего дошкольного возраста, при этом значительная часть воспитанников демонстрирует низкий уровень сформированности данных навыков, что проявляется в затруднениях при выполнении счетных операций, тогда как высокий уровень отмечается не более, чем у каждого четвертого ребенка. количества детей, которые уверенно оперируют математическими понятиями и успешно справляются с предложенными заданиями.

Мы предположили, что повысить уровень сформированности количественных представлений у детей среднего дошкольного возраста можно

посредством использования игры-драматизации по народным сказкам, поскольку такие игры сочетают в себе игровую, творческую и познавательную деятельность, которая позволяет в увлекательной форме развивать количественные представления.

КСОДЕРЖАНИЮ

Д. В. ПАРШУТОВИЧ
Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы
Научный руководитель – А. И. Янчий

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СВОБОДЕ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Представление выступает как универсальная категория для описания всего спектра когнитивных структур психики — от биологически детерминированных форм до социально сложных конструкций, от точных отображений реальности до полностью вымышленных образов. В психологии под представлением понимается образ, возникающий при отсутствии непосредственного восприятия объекта, но основанный на прошлом опыте. Подтверждение этому мы находим у С.Л. Рубинштейна, который писал, что воображение есть воспроизводимый образ предмета, который основывается на нашем прошлом опыте [1]. Обычно, воображение определяют как вторичные образы, то есть такие, которые воспроизводятся в памяти, а не формируются в процессе непосредственного восприятия.

Важно различать разные типы представлений. Помимо образов, связанных с непосредственным восприятием, существуют представления иного рода. Это относится к пониманию абстрактных понятий, таких как справедливость, счастье, демократия или свобода. Эти представления принципиально отличаются от перцептивных. У них нет специфического сенсорного восприятия – их нельзя увидеть, услышать или потрогать. Такие представления формируются не путем непосредственного восприятия, а в процессе сложной интеллектуальной и социальной переработки информации [2].

Юношеский возраст представляет собой критический этап, когда формируется способность к рефлексии, самоопределению и автономии. Именно в этот период представления о свободе приобретают личностный смысл и становятся важным показателем внутреннего взросления. Именно исследование О. Б. Степановой (2020), проведённое на базе Московского государственного психолого-педагогического университета, было направлено на выявление возрастных особенностей представлений о свободе у подростков, старших школьников и студентов [3].

Данное исследования подчеркивает, что в юношеском возрасте происходит качественное преобразование представлений о свободе. Особенностью данного возрастного этапа является переход от восприятия свободы как отсутствия внешних ограничений к её пониманию как осознанной внутренней позиции, предполагающей ответственность за сделанный выбор. Такая трансформация мировоззрения играет ключевую роль в личностном становлении, поскольку формирует основу для зрелого, ответственного поведения и осознанного самоопределения во взрослой жизни.

Также было проведено исследование в 2015 г. в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова под руководством С.В. Молчанова было проведено исследование, направленное на изучение взаимосвязи между развитием личностной автономии и формированием моральных ориентаций у юношей. Исследование выявило, что высокий уровень автономии способствует более зрелым моральным ориентирам и внутреннему ощущению свободы [4].

Результаты данных исследований подчёркивают значимость развития автономии и ответственности в юношеском возрасте и могут быть полезны для создания эффективных программ психологической поддержки.

Таким образом, на наш взгляд, перспективным направлением будущего исследования может стать более детальное изучение влияния семейного воспитания и межличностных отношений на формирование представлений о свободе и автономии в юношеском возрасте. Особый интерес для нас представляет роль взаимодействия с ровесниками и значимыми взрослыми в становлении самостоятельности и способности к осознанному свободному выбору. Такое исследование позволит глубже понять механизмы формирования автономии и выявить различия в восприятии свободы у юношей и девушек.

Литература

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

2. Песков, В. П. Об изучении структуры представлений [Электронный ресурс] / В. П. Песков // Экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9. – № 4. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ob-izuchenii-struktury-predstavleniy. – Дата доступа: 14.10.2025.

3. Степанова, Н. А. Особенности представлений о свободе в юношеском возрасте [Электронный ресурс] / Н. А. Степанова // Экспериментальная психология. – 2020. – Т. 13. – № 1. – DOI: 10.17759/exppsy.2020130107 – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/exppsy/archive/2020_n1/Stepanova. – Дата доступа: 14.10.2025.

4. Молчанов, С. В. Особенности морального самоопределения и представлений о свободе в юношеском возрасте [Электронный ресурс] / С. В Молчанов., О. В. Алмазова, О. Н. Посысоев // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11. – №4. – С. 44-52. – DOI:10.17759/chp.2015110402 – Дата обращения: 15.10.2025.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. С. ПЕРЕХОДЬКО
Республіка Беларусь, Барановичи, БарГУ
Научный руководітель – В. Ю. Москалюк

ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПА НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

На сегодняшний день вопрос направленности личности молодых людей рассматривается, прежде всего, с позиции их социальной активности, которая проявляется в умении создать свое дело, реализовать личностные стремления в социальном мире как для собственного развития, так и на благо общества. В трудах различных авторов направленность обозначается по-разному: как динамическая тенденция (С. Л. Рубинштейн), смыслообразующий мотив (Д. А. Леонтьев), доминирующее отношение (В. Н. Мясищев), основная жизненная направленность (Б. Г. Ананьев).

Как интегральная характеристика личности, направленность – это универсальная основа любых ее проявлений, реализующихся в отношении к миру, людям, самому себе, деятельности. Направленность личности – это совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций [1].

Целостная система установок, ценностных ориентаций, интересов личности, ее жизненная позиция по отношению к труду, к другим людям, к обществу в целом активно формируется в раннем юношеском возрасте.

Нами было проведено эмпирическое исследование, позволившее определить тип направленности личности обучающихся в раннем юношеском возрасте. С этой целью использовалась методика определения доминирующей личностной направленности И.Д. Егорычевой [2]. В исследовании приняли участие 100 учащихся 10-х классов: 50 юношей и 50 девушек.

Согласно полученным данным, гуманистический тип направленности присущ 73 % испытуемым (37 % составляют девушки, 36 % – юноши. Для данного типа направленности характерно отсутствие стремления к абсолютной автономии, но в то же время они признают право каждого на свободное самоопределение как индивидуально, так и в рамках группы.

Главной ценностью для человека с данным типом направленности выступает личность. Гуманистическая направленность с индивидуалистической акцентуацией отмечается у большинства респондентов, что позволяет говорить о том, что ранний юношеский возраст характеризуется периодом становления самосознания и в фокусе личности оказывается она сама со своими целями, стремлениями и самостоятельными способами их достижения. Гуманистический тип направленности с альтруистической акцентуацией наблюдается среди 6 % испытуемых, для которых характерно преимущественно положительное отношение к другим. Центральным мотивом поведения и критерием нравственной оценки для личности выступают интересы другого человека или группы. Также для данной акцентуации характерна готовность бескорыстно жертвовать собственными интересами на благо других.

Эгоцентрический тип направленности выявлен у 20 % испытуемых (9 % девушек и 11 % юношей), для которых в центре внимания находятся они сами, их мысли и суждения, деятельность и результаты труда, а их активность сосредоточена на себе, собственных интересах, проблемах. Личность стремится к признанию обществом ее особой ценности, для нее характерна требовательность к оценке других, принимая их настолько, насколько они похожи на нее саму, согласны с ее мнением, разделяют ее симпатии и антипатии. Эгоцентрический тип направленности чаще всего сочетается с индивидуалистической акцентуацией, для этих респондентов характерно преимущественно положительное отношением к себе, при негативном отношении к обществу. Эгоистическая акцентуация эгоцентрического типа направленности выявлена у трети респондентов, которым свойственно преимущественно отрицательное отношение к обществу, при положительном отношении личности к себе. Основой характеристики первой акцентуации является меньшая жесткость и нетерпимость личности по отношению к обществу, когда второй свойственна полная центрация на себе.

У нескольких респондентов – 5 % определена негативистическая (суицидальная направленность личности). Такой человек не приемлет ни себя, ни других, переживает свою несостоятельность как крайне дискомфортное внутреннее состояние. Наименьшее количество испытуемых отнесены к социоцентрическому типу направленности – 2 %. Их отличает, прежде всего, то, что личность не приемлет себя, не верит в свои силы, самостоятельное достижение результатов в жизни. При этом индивид уверен, что другие достигнут желаемого с легкостью, по крайней мере, гораздо проще, чем он.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке развивающих программ для обучающихся в раннем юношеском возрасте,

направленных на развитие коммуникативных навыков, целеполагания и повышения самооценки. На их основе можно разрабатывать тренинговые и учебные занятия, способствующие развитию самосознания обучающихся.

Литература

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

2. Егорычева, И. Д. Психологические особенности личностной направленности подростка и возможности ее коррекции: дисс…канд. психол. наук : 19.00.07 / Егорычева Ирина Дмитриевна. – М., 1994. – 219 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

М. В. ПЕТРУЧИК
Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина.
Научный руководітель – О. В. Чумакова

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ РАЗНЫХ СТУПЕНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Особенности стиля педагогической деятельности связаны с целями, уровнем образования и личностными качествами учителя. Разные этапы обучения требуют разного подхода: на начальных этапах более эффективен демократический стиль, а на старших авторитарный или либеральный. Развитие стиля происходит через самообразование и участие в профессиональных мероприятиях. Актуальность исследования стиля педагогического общения обусловлена его влиянием, которое он оказывает на личность обучающихся, на возникновение конфликтов и разногласий между участниками педагогического процесса. Если бы можно было получить более четкое представление о том, какому стилю педагогического общения соответствует то или иное поведение в проблемной ситуации, то многих, а возможно и всех конфликтов, возникающих в школе, можно было бы избежать. От выбора стиля педагогического общения зависит весь учебный процесс. Педагогика эта одна из наук, которая открывает перед личностью творческие перспективы развития. Человек достиг современного уровня своего развития только благодаря знаниям, которые он накапливал в течении жизни, передавались из поколения в поколение. Именно учитель является «стержнем» при передаче этих знаний.

В педагоге должно совмещаться умение подхода к любому ребенку вместе с его профессионализмом и беспринципностью.

Для изучения стилей педагогической деятельности было проведено эмпирическое исследование. Применялись опросник стилей деятельности П. Хони, А. Мэмфорд. (методика позволяет определить, какой стиль преобладает в деятельности человека); тест Голланда (методика часто используется для определения профессионального личностного типа).

В данном исследовании приняли участие работники учреждений образования г. Бреста. Выборка составила 62 человека.

Мы разделили на две группы: первую группу составили учителя школ; вторую группу – преподаватели высшего учебного заведения.

Когда человек выбирает профессиональную среду, соответствующую своему типу, то он будет эффективно работать, достигнет выдающихся успехов и будет получать удовлетворение от работы.

Чем больше набранное количество баллов, тем сильнее в личности человека выражены черты данного типа.

Глядя на диаграмму мы можем сделать вывод, что у учителей с артистичным (A) типом личности преобладает рефлексирующий стиль деятельности, с социальным (S) типом личности – теоретический стиль деятельности, исследовательский (I) тип личности – рефлексирующий тип деятельности, предприимчивый (E) – рефлексирующий, реалистичный (R) – теоретик и деятель, традиционного (C) типа личности выявлено не было (Рисунок 1).

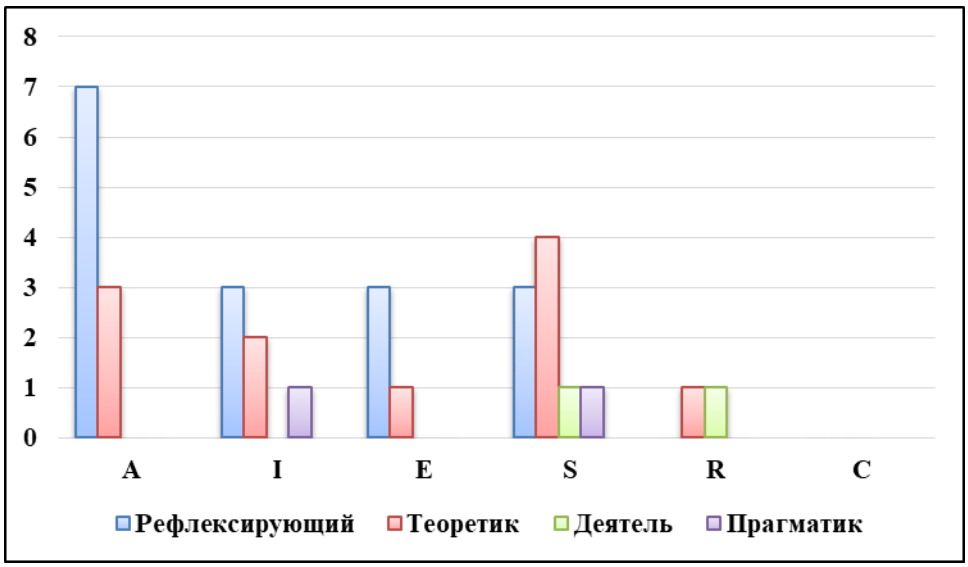


Рисунок 1 – Соотношение стилей и типов педагогической деятельности учителей

Анализируя диаграмму мы можем сделать вывод, что у преподавателей с артистичным (A) типом личности преобладает рефлексирующий (7 человек) и теоретический (7) стили деятельности. У педагогов со смешан-

ными стилями деятельности - артистичный тип личности (A) – 3 человека, социальным (S) типом личности – прагматический стиль деятельности (2), исследовательский (I) тип личности – прагматический тип деятельности (1) , предприимчивый (E) – теоретик (2), реалистичный (R) – теоретик (2), традиционного (C) – рефлексирующий (1) и смешанный (1) типы личности. Учитель, применяющий рефлексирующий стиль руководства, считается наиболее эффективным педагогом, поскольку: он тщательно обдумывает ситуацию и рассматривает ее с разных сторон; предоставляет возможность заранее подготовиться, изучить материал; не имеет негативных установок и не демонстрирует негативное отношение; не стереотипны в оценке и поведении.

Ориентируясь как на процесс, так и на результат, такой учитель планирует процесс преподавания и обучения, шаг за шагом разрабатывает всю учебную программу, внимательно следит за уровнем знаний (сильных и слабых) всех учеников, постоянно закрепляет и повторяет учебную программу и проверяет знания учащихся.

В классах, с демократичными учителями ученики активнее взаимодействуют при решении учебных задач, конкуренция менее важна, а процесс обучения в целом воспринимается учениками более позитивно. Демократический стиль преподавания положительно влияет на эмоциональную сферу учеников.

Авторитарного стиль общения, используемый учителем, вызывает у ребёнка тревогу, депрессию, чувство никчемности, неспособности добиться успеха. Как следствие этого состояния, у детей развиваются неврозы на почве учебных неудач.

Являясь образцом нравственного поведения, учитель может выполнять разнообразные воспитательные задачи, эффективно влияет на развитие нравственного сознания, социальной активности, положительных мотивов деятельности и устойчивого интереса к учёбе.

КСОДЕРЖАНИЮ

Я. С. ПИЛИПУК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина
Научный руководитель – Е. С. Коверец

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Людям присуща естественная потребность в установлении прочных, эмоционально значимых связей с другими. Качество межличностных отношений напрямую влияет на психоэмоциональное состояние личности.

В.Н. Мясищев в середине XX века ввел понятие «психологического отношения», определив его как систему индивидуальных и сознательных связей человека с действительностью. Он отмечал, что эти отношения формируются на протяжении всей жизни человека, отражают его личный опыт, особенности эмоциональных реакций и способы взаимодействия с окружающим миром. А.А. Бодалев рассматривал понимание другого человека как активный процесс, включающий не только оценку его качеств, но и осмысление мотивов поведения. Познавая другого человека, личность неизбежно сталкивается с отражением собственных установок, эмоций и способов взаимодействия, что делает общение важным средством самопонимания и саморазвития. Эту идею развивают и современные исследования: С.А. Халитова подчеркивает, что межличностные отношения выступают важным фактором личностного развития, влияющим на работоспособность, настроение и общее психоэмоциональное состояние человека.

Межличностные отношения представляют собой систему эмоционально окрашенных взаимосвязей между людьми, складывающихся в процессе взаимодействия. На их развитие влияют многочисленные факторы: возраст, пол, национальность, особенности темперамента, социальный статус, профессиональная принадлежность и даже физическое состояние личности [1].

Структура межличностных отношений включает когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Когнитивный аспект отражает восприятие и оценку партнера, аффективный – эмоциональное отношение к нему, а поведенческий – конкретные формы взаимодействия. Гармоничное сочетание этих компонентов обеспечивает позитивное восприятие других людей и способствует успешной адаптации в обществе.

В современной психологии предложено множество классификаций межличностных отношений. Среди основных выделяют: знакомство, приятельство, товарищество, дружбу и любовь. Знакомство характеризуется поверхностным контактом, приятельство основано на симпатии и желании общения, товарищество формируется в совместной деятельности, дружба – на доверии и общих интересах, а любовь является высшей формой эмоциональной привязанности. Е.П. Ильин классифицировал отношения по эмоциональной окраске и форме проявления: официальные и неофициальные, деловые и личные, рациональные и эмоциональные, субординационные и паритетные. Такое многообразие подходов отражает сложность и многомерность самого феномена общения между людьми [2]. При этом развитие межличностных отношений имеет динамический характер: они зарождаются, укрепляются, достигают определенного уровня близости и могут ослабевать или разрушаться. Наиболее устойчивыми считаются связи,

формирующиеся в совместной деятельности, где общие цели и ответственность способствуют доверительным связям.

Так, межличностные отношения представляют собой сложный и многогранный феномен. Они не только определяют успешность социальной адаптации человека, но и помогают реализовать себя, находить поддержку, достигать целей и адаптироваться к изменениям среды. Благоприятные, эмоционально теплые отношения обеспечивают внутренний комфорт и уверенность, тогда как разрушенные связи приводят к изоляции и тревожности. Понимание закономерностей их формирования позволяет выстраивать конструктивное общение, избегать конфликтов, а также создавать атмосферу доверия и взаимопонимания, способствующую личностному развитию и гармонизации человека в обществе.

Литература

1. Гукова, Д. А. Межличностные отношения / Д. А. Гукова, Л. А. Тухужева, Б. М. Бегиева // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 26 (38). – С. 100–101.

2. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 576 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

В. В. ПЛАКСИНА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Ю. Е. Иванюк

ТРЕВОЖНОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Повышенный уровень тревожности может оказывать негативное влияние на учебную деятельность, социальную адаптацию, психическое и физическое благополучие подростков, а также на формирование их личностных характеристик. З. Фрейд исследовал тревогу как функцию, не акцентируя внимания на тревожности. К. Спилберг одним из первых четко разграничил понятия «тревога» и «тревожность».

Тревожность – это устойчивая тенденция воспринимать мир как угрожающий, предчувствовать обреченность и ощущать неуверенность даже при минимальной опасности. Это влияет на эффективность деятельности: высоко тревожные люди лучше справляются с простыми задачами, но хуже – с комплексными.

Физиологическое влияние тревожности проявляется в постоянной активации, связанной с тревогой, которая может привести к истощению

желёз и ухудшению здоровья. Важно различать нормальную и невротическую тревожность для своевременного вмешательства.

Нормальная тревожность – адекватная реакция на угрозу, мобилизующая ресурсы и не мешающая жизни (например, беспокойство перед экзаменами). Она временна и исчезает после разрешения ситуации.

Невротическая тревожность несопоставима с опасностью, иррациональна и не поддается регуляции. Она возникает из внутренних конфликтов (например, навязчивые мысли о смерти или панический страх перед обыденными ситуациями).

В социализации тревожность важна для формирования независимости. Нормальная тревога помогает адаптации, но невротическая, связанная с несоразмерными угрозами, негативно влияет на личность и социальное развитие.

Распознавание невротической тревожности сложно, требует детального анализа случая, учета индивидуальных особенностей, жизненного опыта и сопутствующих заболеваний. Восприятие тревожности субъективно и зависит от оценки ситуации и порога чувствительности к стрессу.

В заключение, подчеркнем, что тревожность – это сложный, многогранный психологический конструкт, включающий в себя как кратковременные эмоциональные переживания (тревогу), так и устойчивые личностные характеристики (тревожность). Тревога выступает как ситуативная реакция на конкретный стрессовый фактор, проявляющаяся через физиологические симптомы, такие как учащенное сердцебиение, потливость и дрожь. В отличие от нее, тревожность является устойчивой чертой личности, определяющей предрасположенность к переживанию тревоги в разнообразных ситуациях. Важно отметить, что высокий уровень личностной тревожности значительно повышает уязвимость к ситуативной тревоге, делая человека склонным к переживанию тревоги даже в нейтральных условиях. Особое внимание следует уделять подросткам, которые в силу специфики возрастного периода и переживаемых ими интенсивных изменений, особенно чувствительны к негативному воздействию тревожности. Это требует целенаправленных усилий со стороны родителей, педагогов и специалистов, направленных на создание поддерживающей среды и развитие адаптивных механизмов совладания со стрессом, что будет способствовать гармоничному развитию личности и предотвращению долгосрочных негативных последствий.

КСОДЕРЖАНИЮ

П. Ю. ПОШЕЛЮК
Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

Научный руководитель – Ю. Е. Иванюк

ПРОБЛЕМА ВНИМАНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В связи с быстро меняющимся миром благодаря развитию цифровых технологий проблема внимания современных подростков представляется актуальной. Изменения в технологической среде затронули не только личную жизнь, но и процесс реализации психических функций. С одной стороны, развитие информационных технологий значительно расширило диапазон доступного материала для свободного изучения, позволило без затруднений связываться с людьми из различных уголков мира. Тем не менее, тесный контакт с устройствами и беспрерывность доступа Интернет-сети не только повлияли на повседневную жизнь, но и качественно изменили процессы восприятия и обработки информации.

Актуальность проблемы обусловливается активным развитием технологий, вследствие чего происходят изменения в развитии личности, поведении в обществе, протекании психических процессов. Подростки, являющиеся наиболее уязвимой группой в силу возрастных особенностей, являются заметным примером воздействия технологических устройств.

Изучая особенности подростков, М. Пренски описал основные черты молодого поколения, выделяя у них особый характер мышления. Канадский ученый Д. Таппскот в своих работах предлагал термин «особого поколения», отличающегося грамотностью и осведомленностью в отличие от своих родителей. **Ими** был выделен ряд особенностей современных подростков, таких как: **т**рудности в живом общении, неспособность установить контакт и поддержать диалог в реальном мире; **и**нфантилизация; **п**рокрастинация или склонность откладывать дела на потом; **с**нижение волевых качеств;

Другая отличительная характеристика внимания современного поколения – способность запомнить не содержание информации, а ее местонахождение. Современные подростки чаще запоминают расположение на сайте необходимого материала, не удерживая в памяти содержание прочитанного.

Подростки обладают такой характерной чертой, как клиповое мышление, т. е. восприятие информации через короткие и яркие фрагменты без особого погружения в суть. Это вызывает неспособность составить целостную картину окружающего мира, что негативно влияет на изучение информации и способность к системному анализу.

Новое поколение обладает исключительным навыком многозадачности **для** выполнения нескольких дел одновременно. Но, не смотря на позитивные черты, постоянное одновременное осуществление ряда задач

приводит к неспособности сосредоточиться на одном деле не отвлекаясь, фокусируясь на одном источнике информации. Это приводит к снижению продуктивности, ухудшению качества выполнения задач, требующих длительной концентрации и продолжительной вовлеченности.

Обобщая особенности внимания молодежи, возникшие за счет внедрения современных устройств в повседневную жизнь, внимание характеризуется низкой устойчивостью, повышенной переключаемость и поверхностным познанием.

Таким образом, изучение особенностей внимания современных подростков является актуальной темой для обсуждения и проведения анализа. Более конкретное понимание и учет характерных черт внимания подрастающего поколения благоприятно повлияет на образовательный процесс, социализацию, разработку различных методик и рекомендаций.

КСОДЕРЖАНИЮ

И. В. ПУГОВКИНА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. Ю. Ульянова

ПРОБЛЕМА СТРЕССА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Проблема стресса в современном обществе и, в особенности, в образовательной среде, приобретает большие масштабы. Актуальность проблемы стресса в образовательной среде особенно высока в контексте студенчества. Студенческий возраст представляет собой критический период развития, связанный с множеством единовременных изменений: академическая перегрузка, стресс в сессионные периоды, необходимость самостоятельной организации деятельности, финансовые трудности, построение новых социальных связей и часто – отделение от родительской семьи [1; 2]. Совокупность этих факторов создает особую среду, где стресс становится неотъемлемой частью повседневной жизни, а его хронические формы негативно сказываются на академической успеваемости, психическом и физическом здоровье студентов.

Классическая концепция стресса была предложена Гансом Селье в 1936 году. Согласно его теории, в ответ на воздействие стрессоров любой природы в организме возникает неспецифическая реакция – общий адаптационный синдром, направленный на восстановление нарушенного гомеостаза. В случае умеренного воздействия эта реакция мобилизует организм, однако при длительном или интенсивном стрессе наступает стадия истощения, что приводит к срыву адаптационных механизмов.

Ключевым для понимания современной трактовки стресса является понятие воспринимаемого стресса, введенное в научный обиход психологом Ричардом Лазарусом. Если теория Г. Селье фокусировалась на физиологической неспецифической реакции, то Р. Лазарус и его последователь Шелдон Коэн сместили акцент на когнитивную оценку ситуации самим индивидом. Воспринимаемый стресс – это степень, в которой жизненные ситуации оцениваются человеком как непредсказуемые и неконтролируемые. Таким образом, одна и та же объективная ситуация (например, экзамен) может вызывать разный уровень стресса у разных студентов, в зависимости от их личностных особенностей, предыдущего опыта и уверенности в своих силах.

С целью определения особенностей проблемы стресса среди представителей поколения альфа было организовано и проведено специальное исследование. Исследование проводилось на базе УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина». В исследовании приняли студенты 3 курса (n = 20). В качестве метода исследования использовалась методика воспринимаемого стресса, PSS-14. Данная методика состоит из 14 вопросов с вариантами ответов «очень часто», «часто», «иногда», «почти никогда», «никогда». На основе выборов респондента ему присваиваются баллы в соответствии с ключом, предоставленным автором. Далее, на основе суммы набранных баллов определяется уровень воспринимаемого стресса. Результаты анализа данных по методике представлены на рисунке 1.

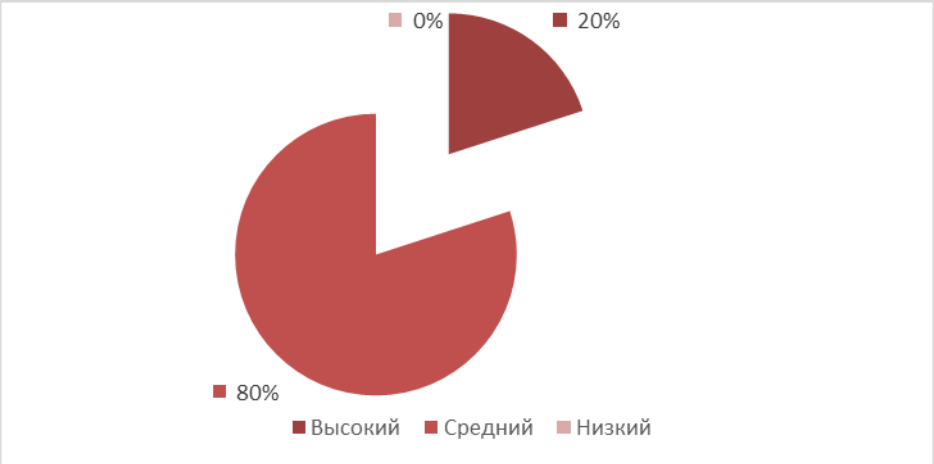


Рисунок 1 – Диаграмма уровней воспринимаемого стресса студентами

Анализ результатов, представленных на рисунке, констатирует, что большинство респондентов испытывают средний уровень стресса. В свою очередь, число студентов, испытывающих высокую степень стресса, не так

велико, либо диагностировано на уровне случайности. Студенты с низким уровнем воспринимаемого стресса не выявлены. Однако факт выявления студентов с высоким уровнем воспринимаемого стресса и отсутствие студентов с низким уровнем подтверждает существование обозначенной проблемы.

Обобщение полученных данных позволяет сделать следующие заключения:

1. Проблема хронического стресса является распространенной в студенческой среде.

2. Наличие значительной доли респондентов со средним (80 %) и высоким (20 %) уровнями стресса служат основанием для разработки конкретных рекомендаций и целенаправленной работы по профилактике стресса для студентов, направленных на коррекцию стрессогенных компонентов образа жизни.

Таким образом, для профилактики негативных последствий учебного стресса и повышения качества академической и личной жизни студентов целесообразно внедрение в образовательную среду психологических программ и тренингов, направленных на развитие адаптивных копинг-стратегий, обучение техникам эмоциональной саморегуляции и тайм-менеджмента, развития навыков стресс-менеджмента.

Литература

1. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – Москва : ПЕР СЭ. – 2006. – 528 с.

2. Курясев, И. А. Стресс и стрессоустойчивость студентов / И. А. Курясев // Вестник РУДН. Серия Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2013. – №. 5. – С. 64–67.

КСОДЕРЖАНИЮ

К. В. РАПЕЙКО
Республика Беларусь, родно, ГрГУ имени Я. Купалы
Научный руководітель – А. И. Янчий

МУЗЫКА В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Подростковый возраст характеризуется активным поиском идентичности, формированием ценностей, мировоззрения и стремлением к самовыражению. Музыка занимает важное место в жизни каждого человека, отражая его внутренний мир и эмоциональные переживания [1]. В связи с этим мы попытались изучить вопросы о том, какое место музыка занимает в повседневной жизни подростков, какие жанры наиболее популярны сре-

ди подрастающего поколения, а также мотивы прослушивания тех или иных жанров музыки.

В рамках исследования нами было проведено анкетирование среди учащихся Средней школы № 32 имени Т.Г. Ларионовой г. Гродно и других школ Гродненской области. В выборку вошли 79 учащихся, среди которых 24 (30,37 %) составили мальчики и 55 (69,62 %) – девочки. Возраст участников варьировался от 14 до 17 лет. Анкетирование включало в себя 5 вопросов, предназначенных для выявления музыкальных предпочтений подростков, а также для понимания роли музыки в их жизни.

По результатам исследования на вопрос «Ваши любимые виды искусства?» более 30 % опрошенных учащихся ответили, что их предпочтение отдаётся музыке. Другими видами искусства подростки увлекаются в меньшей степени – кино (20 %), литература (13 %), архитектура и живопись (по 10 %). Полученные нами данные свидетельствуют о том, что более 60 % респондентов в свободное время слушают музыку, а 15 % занимаются пением и игрой на музыкальных инструментах. Лишь 3 % отметили, что музыка для них не имеет значения.

Более того, на вопрос о времени, проведенном за прослушиванием музыки, 33 % опрошенных ответили, что слушают музыку более двух часов в день, а 28 % отметили, что делают это постоянно. Эти данные свидетельствуют о том, что музыка является неотъемлемой частью повседневной жизни современных подростков.

Отвечая на вопрос о мотивах прослушивания музыки, 83,75 % респондентов отметили, что она поднимает им настроение, а 68,75 % считают, что музыка успокаивает. Таким образом, музыка становится своеобразным инструментом, который помогает справляться с эмоциональными трудностями, улучшая общее самочувствие и создавая позитивный настрой. Интересно, что лишь 3,75 % опрошенных слушают музыку, чтобы стать частью сообщества, а всего 6,25 % – ради самообразования. Эти цифры могут свидетельствовать о том, что, в действительности, для большинства подростков музыка не воспринимается как средство социальной интеграции или образовательного процесса. Вероятно, это связано с тем, что в современном мире музыка чаще ассоциируется с личным опытом и эмоциональным состоянием, а не с коллективными активностями или учебными целями [2].

Касательно музыкальных предпочтений, самыми популярными жанрами стали рэп (53,75 %), зарубежный рок (50 %) и поп-музыка (41,25 %). Меньшее число выборов собрали рок-н-ролл (32,5 %), хип-хоп (31,25 %) и классическая музыка (30 %). Зарубежная эстрада, блэк-металл и джаз выбрало 26,5% респондентов и наименьшее число выборов имели такие жан-

ры как электронная музыка, отечественный рок, народная музыка, отечественная эстрада и шансон (14,82 %, 13 %, 12,5 %, 12,5 % 11,25 %).

Несмотря на разношёрстность предложенных жанров, по результатам анкетирования оказалось, что они обладают примерно одинаковыми мотивами к прослушиванию. Независимо от жанра предпочитаемой музыки, в среднем, 85,66 % всех ответов респондентов показали, что она поднимает настроение подростков. Также высокие результаты были обнаружены при подсчете данных мотива «Она меня успокаивает» – в среднем 48,46 % выборов. Также следует отметить, что среди всех жанров, любители классической музыки в большем процентом соотношении (79,17 %) отметили, что данный жанр помогает им успокоиться, в то время как слушатели рок-н-ролла и шансона собрали меньше всего выборов в данном мотиве: 37,04 % и 33,33 %.

Следующими мотивами к прослушиванию стали выражение внутреннего «Я» и гармонизация внутреннего состояния слушателя, что собрали, в среднем, 40,10 %, 37,96 % выборов среди слушателей всех жанров. Следует отметить, что мотив «Выражение внутреннего «Я» выбирает большая часть подростов, предпочитающих электронную музыку, отечественный рок и эстраду, а также среди любителей народной музыки. Меньшие результаты показали такие жанры как хип-хоп, рэп и зарубежный рок.

Самыми непопулярными мотивами оказались мотив образования и мотив «Быть частью сообщества» – 7,27 %, 2,5 % выборов в среднем среди всех жанров музыки.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в действительности музыка является неотъемлемой частью жизни подростов. Музыка выступает не только как средство развлечения, а, в первую очередь, как способ поднятия настроение и эмоционально разрядиться, вне зависимости от жанра, предпочитаемого к прослушиванию.

Литература

1. Русяева, Т. А. Музыка в системе ценностей подростков / Т. А. Русяева // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №12. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/muzyka-v-sisteme-tsennostey-podrostkov – Дата доступа: 10.02.2025.

2. Хрущ, О. И. Методы регуляции эмоционального состояния / О. И. Хрущ, Н. В. Саранская // Амурский науч. вестн.. – 2013. – № 3. – С. 190–196.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. В. РАПИНА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Васильева

ВЗАИМОСВЯЗЬ АУТОАГРЕССИИ И ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ У ПОДРОСТКОВ

Актуальность проблемы аутоагрессивного поведения в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте в последние годы заметно возросла и вызывает серьезный интерес у психологов и педагогов. Период жизни с 13 до 18 лет многими авторами объединяется в единый возрастной этап и рассматривается как подростковый возраст. Это объясняется тем, что социальная ситуация развития молодых людей этого возраста имеет множество сходных характеристик: продолжение обучения в средней школе, зависимость от родителей, незрелость личности. На основании этого мы исследовали молодых людей в возрасте 16–18 лет как представителей подросткового возраста.

Подростковый возраст сопровождается глубокими психофизиологическими перестройками: формирование идентичности, усиление эмоциональной лабильности и смена социальных ролей требуют повышенного внимания со стороны взрослых. В условиях стресса, эмоцио-нальных трудностей и нарастающего дискомфорта у части подростков может возникать склонность к самоагрессии как способу справляться с внутренним напряжением. Родительские отношения играют двойствен-ную роль – они могут служить ресурсом поддержки или, напротив, усиливать риск аутоагрессии. Недостаток эмоциональной близости, игнорирование потребностей, гиперконтроль или пренебрежение со стороны родителей способствуют формированию негативного самовосприятия и повышают вероятность самоповреждающего поведения [1].

Аутоагрессия является специфической формой психологического неблагополучия, способная привести к тяжелым последствиям как для самого молодого человека, так и для его окружения. Изучение личностных характеристик, предрасполагающих к аутоагрессии, а также поиск эффективных мер профилактики и лечения остаются ключевыми задачами современной практической психологии и воспитательной работы.

Целью нашего исследования стало выявление характера взаимосвязей между аутоагрессией и детско-родительским отношениями, в частности, отношениями с матерью у старшеклассников как представителей подросткового возраста. Выборку исследования составили старшеклассников. Из них 20 мальчиков и 20 девочек. Для сбора эмпирических данных мы использовали шкалу аутоагрессивного поведения и методику «Под-

ростки о родителях» (Е. Шафер). Для выявления взаимосвязей между обнаруженными у респондентов показателями мы использовали критерий ранговой корреляции Спирмена. Полученные данные представлены в таблице.

Таблица – Взаимосвязи между аутоагрессией и отношениями с матерью у подростков, r_s

Шкалы отношений с матерью	Взаимосвязь с аутоагрессией		
	всего (n = 40)	юноши (n = 20)	девушки (n = 20)
позитивный интерес	- 0.699***	-0.568*	-0.595**
директивность	- 0.417**	-0.482*	-0.591**
враждебность	0.655***	0.73***	0.577**
автономность	0.675***	0.826***	0.648**
непоследовательность	0.036	-0.366	0.651**

Примечание: в таблице знаком «*» обозначены уровни статистической значимости для N = 40: * – при $p \leq 0,05$ (0,31); ** – при $p \leq 0,01$ (0,4).

На основаниях корреляционного анализа можно выявить значимую связь между аутоагрессией подростков и их отношениями с матерью. Как следует из таблицы, чем ниже позитивный интерес и директивность матери, тем выше склонность к аутоагрессии у их детей. Данный факт указывает на то, что недостаток эмоциональной поддержки и четких границ со стороны матери усиливают эмоциональное напряжение у подростоков и становятся фактором возникновения аутоагрессивного поведения. Враждебность и автономность матери также положительно коррелируют с аутоагрессией респондентов, в особенности у мальчиков. Это может быть связано с возникновением у подростков чувства отвержения или гипернезависимости, что вынуждает их направлять агрессию на себя.

Полученные результаты имеют важное теоретическое значение, углубляя понимание механизмов формирования аутоагрессии в юношеском возрасте, и практическую ценность для разработки профилактических программ, направленных на коррекцию детско-родительских отношений и развитие адаптивных стратегий поведения у подростков.

Литература

1. Егоров, А. Ю. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров, С. А. Игумнов. – СПб. : Речь, 2005. – 436 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. В. РАПИНА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Васильева

ПРОБЛЕМА АУТОАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

На сегодняшний день аутоагрессивное поведение рассматривается как одна из типичных форм подростковых девиаций [1]. Анализ отечественной и зарубежной литературы обнаруживает множество синонимичных терминов, описывающих поведение, связанное с причинением физического вреда собственному телу: «аутоагрессивное поведение», «саморазрушающее поведение», «аутодеструктивное поведение», «самоповреждающее поведение», и др. В основе всех этих терминов лежит феномен разрушения личностью своей физической и психической целостности.

Аутоагрессия – вид деструктивного поведения, при котором агрессия по каким-либо причинам не может быть обращена на раздражающий объект и направляется человеком на самого себя. Аутоагрессия выражается в самоунижениях, самообвинений, нанесений собственному телу телесных повреждений, саморазрушительном поведений (алкоголизме, наркоманий, выборе опасных профессий, экстремальных видов спорта).

У подростков с аутоагрессия может стать стереотипной реакцией на стрессовые ситуации, приводя к формированию установки на саморазрушение. Основные характеристики подростков, склонных к аутоагрессии, включают проблемы саморегуляции, отсутствие мотивации, уход от реальности, низкий уровень самосознания и самоуважения [2].

Старший подростковый возраст – важный переходный этап от детского возраста к взрослой жизни. Многие исследователи рассматривают ранний юношеский возраст (с 16 до 18 лет) как продолжение подросткового, и поэтому распространяют задачи развития юношества на подростковой возраст. Этот период характеризуется неравномерным развитием как на межиндивидуальном, так и на внутрииндивидуальном уровне. Это время формирования личности, подготовки к труду, семейной жизни и гражданской ответственности. Задачи развития включают принятие внешности, усвоение половых ролей, установление зрелых отношений с ровесниками, эмоциональную независимость от родителей, подготовку к профессиональной карьере и браку, формирование

ответственного поведения и системы ценностей. В ранней юности часто наблюдается «спутанная идентичность», которая при неблагоприятных условиях может привести к «диффузной идентичности». Это связано с изменением представлений о себе и восприятием окружающих, что может проявляться в девиантном поведении [3].

Физические изменения, такие как быстрый рост и половое созревание, сопровождаются внутренними перегрузками и органической ленью. В этом возрасте активно развиваются нравственные чувства, характер и социальные роли. Волевые качества, такие как целеустремленность, дисциплинированность и уверенность, играют здесь важную роль. Подростки с низкой самооценкой особенно чувствительны к критике и склонны к изоляции. Факторы риска в юношеском возрасте включают семейные конфликты, насилие, негативные влияния сверстников, физические и эмоциональные травмы, низкую самооценку и пессимистичное мировоззрение.

Детско-родительские отношения играют ключевую роль в формировании личности ребенка, влияя на его эмоциональную стабильность, социальные навыки и поведение. Психоаналитический подход подчеркивает важность взаимодействия с родителями, особенно с матерью, для эмоционального развития ребенка. К. Хорни указывает на влияние «базовой тревоги» из-за отношений с родителями.

Исследования Г. Е. Сухаревой и В. А. Гурьевой показывают, что неблагоприятная семейная обстановка способствует патологическому развитию личности. М. И. Рыбалко отмечает, что гиперопека или безнадзорность могут вызывать отклоняющееся поведение. При этом подростки из неблагополучных семей часто проявляют аутоагрессию [2].

Таким образом, аутоагрессия, как форма самовыражения и реакции на внутренние и внешние конфликты, становится особенно актуальной в период юности, когда молодые люди сталкиваются с множеством изменений и вызовов. Детско-родительские отношения играют ключевую роль в формировании психоэмоционального состояния подростка. Позитивные и поддерживающие отношения с родителями могут снизить риск аутоагрессии, в то время как недостаток эмоциональной поддержки, критика или чрезмерный контроль могут усугубить внутренние конфликты и способствовать проявлению аутоагрессивного поведения.

Литература
1. Яковлев, Б. П. Аутоагрессия: современные проблемы и тенденции: учеб. пособие / Б. П. Яковлев, О. Г. Литовченко. – Ростов н/д. : Феникс, 2006. – 384 с.
2. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – М. : ТЦ «Сфера» : Юрайт – М, 2001. – 159 с.
3. Бандура, А. Подростковая агрессия : Изучение влияния воспитания и семейн. отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс; [пер. с англ. Ю. Брянцевой, Б. Красовского]. – Москва : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 508 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

И. Ю. РАПИНЧУК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

В современном обществе человек сталкивается с многочисленными факторами, провоцирующими эмоциональное напряжение и стрессовые реакции, что оказывает значительное воздействие на психику. Формирование и проявление индивидуальных особенностей психических процессов, а также свойств личности в ходе жизнедеятельности определяет поведенческие паттерны и специфику профессиональной активности. Эти особенности отражаются во взаимодействии с окружающими и часто воспроизводятся в межличностных контактах, со временем закрепляясь в структуре личности как устойчивые характеристики [1].

Работа педагога относится к видам профессиональной деятельности с высокой психологической нагрузкой и множеством стрессоров. Накопление недовольства и негативных переживаний на фоне длительных волевых усилий и интенсивной интеллектуальной работы приводит к снижению работоспособности как на физическом, так и на психическом уровне. В результате формируется хроническое утомление и проявляются стрессовые симптомы психофизиологического характера. Важнейшим компонентом эффективности школьного учителя считается способность контролировать собственное эмоциональное состояние в условиях стресса, т. е. уровень его устойчивости к стрессу [2].

Профессиональное напряжение стало одной из наиболее актуальных проблем для работников различных сфер. Среднестатистические обзоры показывают, что каждый четвертый сотрудник испытывает выраженный стресс на рабочем месте; примерно один из пяти отмечает постоянную

усталость; один из восьми регулярно сталкивается с головными болями. Учитывая современные условия труда, особое значение приобретает развитие навыков управления стрессовыми ситуациями наряду с поиском эффективных способов адаптации – их осмыслением, контролем и совершенствованием. Уровень сформированности этих компетенций существенно влияет не только на удовлетворенность жизнью и качество межличностного общения, но также напрямую определяет профессиональные достижения человека [3].

Профессия педагога связана с межличностным общением и поэтому отличается интенсивностью и напряженностью психоэмоционального состояния, относится к той профессиональной сфере, которая наиболее подвержена влиянию эмоционального выгорания. В современных условиях данный синдром имеет официальный диагностический статус. Сегодня учитель обязан решать такие задачи, которые требуют серьезных педагогических усилий. Новое содержание учебных предметов, новые формы и методы преподавания, поиск эффективного пути воспитания, необходимость учета стремительных изменений, происходящих в обществе и информационном поле преподаваемой дисциплины, – с этим может справиться лишь психологически здоровый, профессионально компетентный, творчески работающий учитель. Здоровье педагога во многом обусловливает психологическое здоровье учащихся. Совокупность многочисленных психических и эмоциональных факторов способна вызвать у педагогов неудовлетворенность, ухудшение самочувствия и настроения, накопление усталости. Данные физиологические показатели связаны с напряженностью работы, приводящей к профессиональному кризису, стрессу, психическому и эмоциональному истощению и выгоранию. Эти процессы ведут к снижению уровня профессиональной деятельности учителя, ему становится трудно справляться с возложенными на него обязанностями, он теряет творческий настрой в отношении преподаваемой дисциплины [2; 3].

В педагогической деятельности специалист выполняет многоаспектные функции, должен преобразовывать себя в рамках профессии, переосмысливать свои ожидания, преодолевать психологические барьеры в развитии и развивать у себя профессионально-важные качества. Педагогический процесс является динамичным и педагогу следует быстро и мобильно реагировать на изменяющиеся условия, и зачастую справиться с высокой нагрузкой в своей деятельности он не способен, из-за чего и могут проявляться вспышки гнева, снижаться профессиональная активность и ухудшаться самочувствие [4].

Таким образом, проблема эмоционального выгорания современных педагогов в силу стрессогенности их профессиональной деятельности обладает несомненной актуальностью и практической значимостью.

Литература

1. Никифоров, Г. С. Психология здоровья / Г. С. Никифоров. – СПб. : Речь, 2002. – 256 с.

2. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2019. – 105 с.

3. Ронгинская, Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психол. журн. – М. : Наука, 2002. – № 3. – С. 85–95.

4. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач // Журн. практ. психолога. – 1998. – № 7. – С. 4–9.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. А. РОЖКО
Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы
Научный руководитель – Т. В. Гижук

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ БЛИЗОСТИ С ОТЦОМ И ИЗБЕГАЮЩЕГО ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ У ВЗРОСЛОЙ ЛИЧНОСТИ

С раннего детства личность учится взаимодействовать с самыми разными людьми: начиная от отношений с родителями и заканчивая созданием семьи с любимым человеком. В ходе взаимодействий у личности возникает привязанность – эмоциональные узы, которые берут свое начало в самом раннем возрасте и влияют на дальнейшую жизнь [1].

Существующая в современной психологии теория привязанности говорит о том, что на формирование привязанности влияет качество взаимоотношений с родителями в детстве. В зависимости от того, как родители воспитывают, проявляют свою любовь к ребенку, у него формируется либо надежная, либо ненадежная привязанность. Надежная привязанность является фактором адаптивного поведения в будущих взаимоотношениях, в то время как ненадежная может стать причиной психологических трудностей. Среди типов ненадежной привязанности выделяют тревожный, избегающий и тревожно-избегающий. Избегающая привязанность проявляется в виде отстраненного поведения во взаимоотношениях (в частности – романтических). Люди с таким типом привязанности могут избегать серьезных отношений, близости, важных разговоров. Ненадежная привязанность, в том числе избегающий тип, может сформироваться под влиянием осо-

бенностей детско-родительских отношений: чрезмерная строгость, холодность со стороны родителей, закрытость, отстраненность, недостаточное участие в жизни ребенка [1].

Целью данного исследования было изучение взаимосвязи между эмоциональной близостью с отцом в детском возрасте и избегающим типом привязанности у взрослой личности. Выборка составила 51 человек. В качестве стимульного материала использовались такие методики, как Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская) и Опросник оценки привязанности у взрослых AAQ (Adult Attachment questionnaire). Для проверки гипотезы был проведен корреляционный анализ (коэффициент корреляции r-Спирмена).

В таблице представлены результаты исследования взаимосвязи между эмоциональной близостью с отцом и избегающей привязанностью взрослой личности.

Таблица – результаты анализа эмоциональной близости
отца с детьми и избегающей привязанности личности

Наименование шкал взаимодействия с отцом	Избегание
Эмоциональная близость – дистанция	-0,0296
	$p<0,05$

Из таблицы следует, что между показателями эмоциональной близости с отцом и показателями избегания прослеживается обратная взаимосвязь. Это значит, что при более высоких показателях эмоциональной близости показатели избегания более низкие – и наоборот. Учитывая особенности избегающего типа привязанности, такие результаты можно объяснить следующим: человек, в детстве которого наблюдалась отстраненность и дистанция со стороны отца, во взрослом возрасте будет ожидать подобного от близкого человека в лице партнера. Соответственно, будет вести себя отстраненно, поскольку прошлый опыт показал, что ответа на проявления близости он не получит [2].

Таким образом, гипотеза о взаимосвязи между эмоциональной близостью со стороны отца в период детства и избегающим типом привязанности взрослой личности была подтверждена. Эти результаты могут найти свое отражение в психологии развития, семейной психологии, и применяться для психотерапевтической работы со взрослыми личностями, сталкивающимися со сложностями в построении отношений в силу ненадежной привязанности.

Литература
1. Бриш, К. Х. Терапия нарушений привязанности: от теории к практике / К. Х. Бриш. – Москва : Когито-Центр, 2012. – С. 31–68.
2. Рожко, А. А. Взаимосвязь качества детско-родительских отношений и типа привязанности личности / А. А. Рожко, Т. В. Гижук // Ступени: сборник научных статей студентов, магистрантов и аспирантов / УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»; ред. О. Г. Митрофанова ; отв. ред. Т. В. Парфёнова. – Гродно : ГрГУ им. Янки Купалы, 2025. – С. 177–182.

КСОДЕРЖАНИЮ

Е. А. РОМАНЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. В. Северин

ЭМОЦИИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СПОРТСМЕНОВ

Эмоции играют большую роль в жизни человека. Особенно важное значение они имеют для спортсменов, спортивной деятельности. Переживание необходимых эмоций может стимулировать успешность выступления спортсмена, придавать эмоциональную окраску и смысл его действиям. Проблема состоит в том, что не все спортсмены могут управлять своим эмоциональным состоянием, преодолевать стресс и переживать необходимые эмоции для повышения результативности участия в соревнованиях. В связи с этим приобретает актуальность развития у спортсменов навыков эмоциональной устойчивости и приемов преодоления стресса. Это будет способствовать повышению их результативности и оптимизации спортивной подготовки [1].

Цель работы состоит в определении степени эмоциональной устойчивости спортсменов.

Методы и организация исследования**.** Исследование осуществлялось в 2025 году, в г. Бресте. Выборка была составлена случайным образом из 40 спортсменов-футболистов. Возраст респондентов варьировался от 18 до 20 лет. Применялись методики: 1) тест на определение эмоциональной устойчивости Р. Дэвидсона и Ш. Бегли, 2) тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона.

Применение методик позволило получить следующие результаты.

Для диагностики эмоциональной устойчивости применялся тест Р. Дэвидсона и Ш. Бегли. Полученные результаты наглядно в графическом виде представим в виде рисунка.

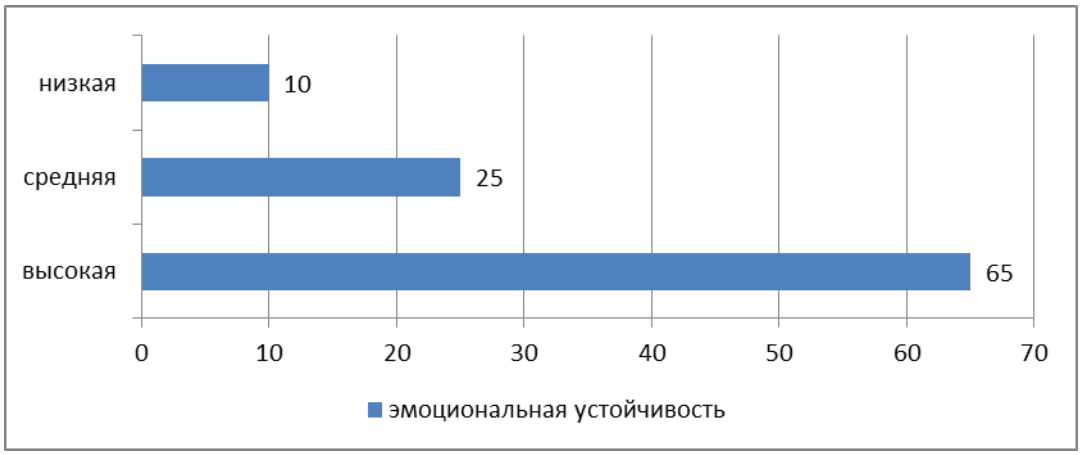


Рисунок – Выраженность эмоциональной устойчивости спортсменов

На рисунке представлены результаты проведенной диагностики. Так, у большей части спортсменов-футболистов выявлен высокий уровень эмоциональной устойчивости (65 %), средний уровень – характерен для 25 % опрошенных. Только у 10 % респондентов выявлен низкий уровень стрессоустойчивости.

Применение методики С. Коухена и Г. Виллиансона позволило определить уровень стрессоустойчивости спортсменов. Для большинства респондентов характерен высокий уровень стрессоустойчивости (68 %), средний уровень стрессоустойчивости обнаружен у 22 % опрошенных спортсменов, низкий уровень – у 10 % респондентов.

Таким образом, имеется схожесть данных по обеим методикам. Для спортсменов-футболистов, у которых был выявлен высокий уровень эмоциональной устойчивости, характерен также и высокий уровень стрессоустойчивости.

Полученные результаты свидетельствуют об достаточно хорошей работе спортивных тренеров, психологов по развитию навыков эмоционального регулирования состояний спортсменов, приемов преодоления стресса.

Литература

1. Ильин, Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2017 – 352 с.:

КСОДЕРЖАНИЮ

П. Д. САВЧУК

Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы
Научный руководитель – Г. Ф. Михальченко

ДОВЕРИЕ К СЕБЕ И ЛЮДЯМ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ПСИХОЛОГА

В современном обществе наблюдается тенденция к обобщению жизни, увеличению индивидуальной автономии, приводящей к социальному отчуждению, одиночеству и недопониманию между людьми. Растет недоверие к окружающим, что приводит к утрате таких ценностей, как взаимопомощь, поддержка, добросердечие. Э. Эриксон писал: «Проблема психологии доверия – это вечная проблема, имеющая отношение ко всем формам жизни, деятельности, поведения и сознания человека» [1, с. 147].

Ученые, занимающиеся изучением доверия, выделяют несколько уровней доверия: базовый, личностный, социальный, культурный. Каждый из этих уровней представляет собой важный аспект в контексте понимания механизмов формирования и проявления доверия в различных сферах жизни [2]. В зарубежной социальной психологии, в частности англоязычной, доверие трактуется как система убеждений по отношению к миру и самому себе. Работы таких ученых, как Т. Говир, Т. Ямагиши, Дж. Роттер, Ш. Хант, Р. Морган и отражают этот подход. В отечественной психологической науке доверие чаще всего анализируется в контексте социально-психологического воздействия, а также в связи с авторитетностью и лидерством.

Важным критерием успешности и эффективнсти терапии являются доверительные отношения между терапевтом и клиентом. Доверие – это одно из ключевых профессиональных качеств психолога, поскольку оно формирует основу для успешного взаимодействия и терапии, создает условия, в которых клиент испытывая неопределенность и уязвимость, чувствует себя в безопасности. Доверие строится на таких качествах, как эмпатия, честность, открытость, активное слушание, профессионализм, конфиденциальность и искренний интерес к клиенту.

В современной психологической литературе доверие к себе определяется как способность полагаться на себя в процессе решения каких-либо жизненных задач [4]. Доверяя себе, профессиональный психолог будет открыт, честен и искренен по отношению к клиенту. И только тогда эта работа будет помогать в решении проблем клиента.

Пилотажное исследование доверия к себе и людям у психологов, имеющих практический опыт консультирования семь-десять лет, проведенное с помощью контент-анализа, обнаружило некоторые особенности. В структуре доверия к себе ключевыми выступают опора на внутренние

критерии, проявляющаяся в ориентации на собственные ценности и интуицию при принятии профессиональных решений, принятие профессиональной неопределенности. Важным элементом является рефлексивная уверенность, которая предполагает осознание границ своей компетенции без самообвинения и аутентичность в контакте, понимаемая как согласованность внутренних переживаний и внешних проявлений в терапевтических отношениях.

В структуре доверия к людям выделяется дифференцированность доверия, означающая избирательное доверие к различным аспектам личности клиента, и толерантность к уязвимости – способность сохранять доверие при столкновении с сопротивлением и переносом. Доверие включает в себя: верность своего слова, честность как с самим собой, справедливость, выполнение обещаний, открытость, искренность.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что доверие к себе и к людям является не просто личностным свойством, а фундаментальным профессиональным качеством психолога. Формирование и развитие доверия как интегративного профессионального качества, объединяющего верность своим принципам, честность, открытость и искренний интерес к другому, должно стать одной из приоритетных задач в профессиональной подготовке и личностном росте психолога-практика.

Литература

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; под общ. ред. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 340 с.

2. Мышляева, Т. В. Доверие в современном обществе: подходы к анализу / Т. В. Мышляева // Вестн. Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. Соц. науки. – 2006. – № 1 (5). – С. 301–307.

3. Роджерс, К. Становление личности. Взгляд психотерапевта / К. Роджерс. – Москва : Ин-т общегуман. иссл., 2021. – 314 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

Д. А. САКОВИЧ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. С. Будько

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Формирование познавательного интереса у детей 3–4 лет является важной задачей дошкольного образования. Познавательный интерес вы-

ступает как ключевой фактор успешного освоения геометрических представлений у детей младшего дошкольного возраста, способствуя активному и осмысленному усвоению материала.

Теория Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития приобретает особое значение при формировании геометрических представлений. Согласно этому подходу, познавательный интерес возникает и развивается в ситуации, когда ребенок с помощью взрослого открывает для себя новые свойства геометрических объектов, выходящие за рамки его текущих возможностей, но доступные для понимания при грамотном педагогическом сопровождении.

Разработка методов формирования геометрических представлений у детей 3–4 лет должна опираться на фундаментальные положения возрастной психологии и дошкольной педагогики. Согласно исследованиям Л. С. Выготского, в младшем дошкольном возрасте происходит становление знаково-символической функции сознания, что создает благоприятную почву для освоения геометрических эталонов. При этом, как отмечал А. В. Запорожец, познавательная деятельность в этом возрасте носит эмоционально-образный характер, что обуславливает необходимость эмоционального вовлечения ребенка в процесс познания.

Исследования в области дошкольной педагогики (В. И. Логинова, П. Г. Саморукова) подчеркивают, что познавательный интерес представляет собой сложное интегративное качество личности, формирующееся на стыке эмоциональных, интеллектуальных и волевых процессов. В контексте геометрического развития это качество проявляется в устойчивом стремлении ребенка к исследованию пространственных свойств предметов, их форм и взаимного расположения.

Эффективность методов развития познавательного интереса определяется соблюдением системы дидактических принципов:

1. Принцип наглядности требует опоры на непосредственное восприятие геометрических объектов. В младшем дошкольном возрасте реализуется через:

– предметную наглядность (манипулирование объемными фигурами);

– образную наглядность (использование иллюстраций);

– символическую наглядность (условные обозначения форм).

2. Принцип деятельности (А. Н. Леонтьев) предполагает, что геометрические представления формируются только в процессе активных действий с объектами. Это согласуется с положениями теории деятельности, где подчеркивается роль практических действий в развитии мышления.

3. Принцип интеграции отражает необходимость объединения различных видов детской деятельности (игровой, познавательной, продуктивной) для целостного восприятия геометрических понятий.

Для развития познавательного интереса и формирования геометрических представлений у детей младшего дошкольного возраста можно использовать различные методы, такие как игра, практические действия, сравнение фигур и предметов, а также использование разнообразных материалов.

А. В. Белошистой выделены следующие способы развития познавательного интереса:

1. Игра. Строительные игры с кубиками, мозаики и логические игры, способствуют развитию пространственного мышления и знакомству с геометрическими фигурами.

2. Практические действия. Дети могут обследовать предметы, ощупывая их, рассматривать, а также строить различные конструкции из геометрических фигур.

3. Сравнение. Сравнение фигур по размеру, цвету, форме, а также сравнение геометрических фигур с окружающими предметами помогает детям лучше понять геометрические понятия.

4. Обследование материалов. Использование различных материалов, таких как картона, пластилина, мягких игрушек, позволяет детям ощутить форму и размер фигур, а также развивает их творческие способности.

5. Использование изображений. Использование карточек с геометрическими фигурами, игрушками или предметами, которые имеют схожую форму, для более наглядного представления и развития визуального мышления. Использование различных объектов для манипулирования помогает детям лучше понимать свойства геометрических фигур.

6. Рассматривание и ощупывание. Эти способы позволяют детям не только увидеть форму, но и почувствовать ее руками, пальцами [4].

Таким образом, мы предположили, что формирование геометрических представлений у детей младшего дошкольного возраста будет проходить наиболее эффективно в процессе развития познавательного интереса.

Литература

1. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики / А. В. Белошистая. – М. : Владос, 2015. – 400 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

Е. А. САКОВСКАЯ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – О. В. Чумакова

ОСОБЕННОСТИ ВЕДУЩЕЙ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ

И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ И КОМАНДНЫМИ ВИДАМИ СПОРТА

На сегодняшний день вопросы, связанные с изучением спортивной мотивации и степени выраженности отдельных черт личности у спортсменов различных видов спорта являются предметом широкого круга исследований. Различные виды спорта предъявляют специфичные требования к двигательной активности спортсменов, а также к их физическим и психическим качествам. Вопрос об особенностях формирования личности подростков и их мотивации к достижению цели в условиях командных и индивидуальных занятий спортом относится к числу малоизученных и является актуальным.

Спортивная деятельность формирует у подростка конкретные личностные и психологические особенности, оказывающие влияние на формирование образа «Я» на эмоциональном и поведенческом уровнях. Известно, что высокий уровень сформированности образа «Я» способствует адекватному самопознанию и самооценке. В области спортивной психологии, в частности – спортивной мотивации (А. Ц. Пуни, Ю. Ю. Палайма, А. Пилоян и другие) специалисты сходятся во мнении о том, что потребности и мотивы спортсмена могут быть неосознанными, полуосознанными или осознанными. В то же время цели всегда осознаваемы, поскольку, мысленно представляя их, спортсмен пытается в идеальной форме разрешить противоречие между требованиями и условиями спортивной деятельности, с одной стороны, и своими возможностями, и способностью приспособиться к этим требованиям – с другой. Таким образом, цель выступает регулятором активности спортсмена и влияет на выбор конкретных средств для достижения желаемого результата.

Целью данного исследования является выявление личностных особенностей подростков, занимающихся профессиональной спортивной деятельностью, а также определение ведущей спортивной мотивации у спортсменов, осваивающих индивидуальные и командные виды спорта. База исследования: БО ЦОР по гребле и БО ЦОР по водным видам спорта. В исследовании приняли участие 60 подростков-спортсменов в возрасте 14–15 лет, из них 30 занимаются академической греблей как командным видом спорта на профессиональном уровне и 30 – спортивным плаванием как индивидуальным видом спорта.

Для решения исследовательских задач применялись следующие методики: опросник «Характерологические особенности личности Г. Айзенка» (модификация Т. В. Матолина), восьмицветовой тест Люшера

(ЦТО), экспресс-методика «Мотивы спортивной деятельности» (автор Г. В. Лозовая).

Среди подростков, занимающихся индивидуальным спортом, по темпераменту 8 человек – сангвиники, 5 человек – холерики, 5 – меланхолики, 12 – флегматики. Показатели уровня тревожности в этой группе следующие: среди спортсменов с темпераментом «Меланхолик» 3 человека (10 % от выборки) имеют средний уровень тревожности, 2 человека (6,6 %) – низкий уровень. Показатели тревожности у подростков с темпераментов «сангвиник» в этой выборке: 6 человек (20 %) – низкий уровень тревожности, 2 человека (6,6 %) – средний уровень. Показатели тревожности у подростков с темпераментом «холерик»: 4 человека (13,3 %) – низкий уровень тревожности, 1 человек (3,3 %) – средний. Показатели тревожности у подростков с темпераментом «флегматик»: 7 человек (23,3 %) – низкий уровень тревожности, 4 человека 13,3 %) – средний уровень, 1 человек (3,3 %) – высокий уровень.

Среди подростков, осваивающих командный спорт (гребля академическая), по темпераменту 16 человек – сангвиники, 6 человек – холерики, 6 человек – флегматики, 2 – меланхолики. Среди подростков с темпераментом «меланхолик» 1 человек (3,3 %) имеет низкий уровень тревожности, 1 человек (3,3 %) – средний уровень тревожности. Показатели тревожности у подростков с темпераментом «сангвиник» в этой выборке: 10 человек (33,3 %) – низкий уровень тревожности, 6 человек (20 %) – средний. Показатели тревожности у подростков с темпераментом «холерик»: 6 человек (20 %) – низкий уровень тревожности. Среди подростков с темпераментом «флегматик»: 3 человека (10 %) имеют низкий уровень тревожности, 3 человека (10 %) – средний уровень.

В ходе сравнения результатов по шкале тревожность у двух выборок, установлено: у подростков, занимающихся греблей академической, 20 человек (33,3 % от общего количества испытуемых) имеют низкий уровень тревожности, 10 человек (16,6 %) – средний уровень. Среди подростков, занимающихся спортивным плаванием, у 19 человек (31,6 %) выявлен низкий уровень тревожности, у 9 человек (15 %) – средний уровень у 2 человек (3,3 %) – высокий уровень тревожности. Обращает на себя внимание то, что высокий уровень тревожности не был отмечен в выборке подростков-спортсменов, занимающихся греблей академической.

Характеризуя результаты по шкале нейротизм в выборке подростков, занимающихся командным видом спорта, можно сказать, что низкий уровень нейротизма имеют 11 человек (36,6 %), средний уровень отмечен у 16 человек (53,3 %), высокий уровень – у 3 человек (10 %).

По шкале нейротизм у спортсменов, занимающихся индивидуальным видом спорта (спортивное плавание) следующие результаты: 24 чело-

века (80 %) имеют низкий показатель нейротизма, т. е. высокий уровень эмоциональной регуляции. Средний уровень нейротизма отмечен у 5 человек (16,67 %), высокий уровень нейротизма – у 1 человека (3,33 %).

Сравнивая 2 группы подростков, можно сделать вывод, что уровень нейротизма в выборке подростков, занимающихся индивидуальным видом спорта несколько ниже, чем в группе подростков, занимающихся командным видом спорта. Следовательно, спортсмены-идивидуалы способны переживать негативные эмоции, трудности и фрустрирующие состояния несколько легче, чем подростки, занимающиеся командным видом спорта. Поскольку нейротизм характеризует эмоциональную устойчивость, можно сказать, что они также быстрее адаптируются к новым жизненным ситуациям, не испытывая при этом чрезмерного нервного напряжения, в стрессовых ситуациях они менее подвержены развитию неврозов.

Результаты исследования ведущей мотивации занятий спортом у группы подростков, занимающихся спортивным плаванием следующие: ведущим мотивом спортивной деятельности для 10 подростков (33,3 %) является «Мотивация на результат», «Мотивация на удовольствие от процесса» – 2 человека (6,67 %), «Мотивация на самосовершенствование» – 12 человек (40 %), «Мотивация на вознаграждение» – 4 человека (13,3 %), «мотивация на общение» – 0 человек, «Мотивация долженствования – 2 человека (6,67 %).

Результаты исследования ведущей мотивации занятий спортом у группы подростков, занимающихся греблей академической следующие: ведущим мотивом спортивной деятельности для 8 подростков (26,67 %) является «Мотивация на результат», «Мотивация на удовольствие от процесса» – 0 человек, «Мотивация на самосовершенствование» – 4 человека (13,3 %), «Мотивация на вознаграждение» – 8 человек (26,67 %), «Мотивация на общение» – 6 человек (20 %), «Мотивация долженствования» – 4 человека (13,3 %).

Таким образом, у спортсменов-командников (гребля), в отличие от индивидуалов (спортивное плавание) преобладают мотивы коллективистской направленности и приобретения полезных для жизни умений и навыков. У спортсменов занимающиеся спортивным плаванием, доминируют мотивы стремления к саморазвитию, улучшения здоровья и самочувствия. Кроме этого, у них наиболее ярко выражен мотив вознаграждения и спортсменам-индивидуалам характерна чрезмерная ориентация на оценку своих спортивных результатов.

Спортсмены командных видов спорта (гребля) характеризуются осознанностью общественной значимости спортивной деятельности, что подтверждается результатами проведенного нами исследования. Спортсмены

с доминированием этого мотива ставят перед собой высокие перспективные цели и увлечены занятиями спортом.

КСОДЕРЖАНИЮ

Л. В. САМОСЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – С. Л. Ящук

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Подростковый возраст – это возрастной период, ознаменованный глобальным кризисом по причине молниеносных изменений в теле и психике, с которыми организм не успевает справляться и, как следствие, испытывает сильнейший стресс. Подростку неимоверно сложно управлять своими эмоциями, переживать такие негативные чувства как боль, отчаяние, печаль, управляться с жизненными трудностями. Самые незначительные на первый взгляд неурядицы кажутся катастрофой, которую устранить просто невозможно. Регулярная удрученность загоняет подростка в угол, повисает тяжким грузом на плечах. Как следствие вышеизложенного, подростки остро ощущают одиночество и свою ненужность, часто разочаровываются и в себе, и в других людях, что, в свою очередь, приводит к пагубным привычкам, девиантному поведению.

Целью проведенного нами исследования было изучить особенности переживания разных видов одиночества в подростковом возрасте.

Респондентами являлись 50 подростков (21 девочка, 29 мальчиков), учащихся 8-ых классов одного из учреждений общего среднего образования г. Бреста. Для достижения цели исследования использовались следующие методы: измерение (методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, опросник «Одиночество» С. Г. Корчагина, диагностика переживания одиночества Е. Е. Рогова), качественный и количественный анализ полученных данных.

Проведенное эмпирическое исследование особенностей переживания одиночества в подростковом возрасте позволило сделать следующие выводы:

1. Феномен одиночества является универсальным для подросткового возраста: 100 % респондентов в той или иной степени переживают это состояние, а 80 % подростков демонстрируют низкий уровень субъективного ощущения одиночества как свидетельство нормативности данного переживания для данного возрастного периода.

2. Выявлены различия в глубине переживания одиночества респондентами: 66 % подростков испытывают неглубокое переживание возможного одиночества, 22 % – глубокое переживание актуального одиночества и 4 % – очень глубокое одиночество, требующее немедленного психологического вмешательства. Можно сказать, что несмотря на видимое благополучие в переживании одиночества, актуальным остается вопрос более тщательного и внимательного отношения к психологическим состояниям подростков со стороны взрослых (родители, педагоги, общественность).

3. Анализ различных видов одиночества показал, что наиболее распространенным является когнитивное одиночество (74 % подростков имеют низкий уровень, что является позитивным показателем), в то время как эмоциональное одиночество представляет наибольшую проблему (42 % подростков демонстрируют высокий уровень). Полученные данные свидетельствуют о том, что для детей подросткового возраста ценной сферой их жизни выступает эмоциональная сфера. Именно в этот период отсутствие принятия, любви, благодарности, доброго отношения разрушают внутренний мир подростка, делают его одиноким.

4. Корреляционный анализ выявил умеренные взаимосвязи между различными показателями одиночества, что подтверждает многомерность данного феномена и необходимость комплексного подхода к его изучению и коррекции. Полученные данные указывают на необходимость систематической работы с подростками в диаде «ребенок – взрослый». При этом особое внимание следует уделить именно тем подросткам, которые имеют высокий уровень эмоционального одиночества и требуют психологической поддержки и сопровождения в процессе их становления.

5. Обнаружены гендерные различия в переживании одиночества: девочки-подростки чаще, чем мальчики-подростки, испытывают высокий уровень субъективного ощущения одиночества, что требует учета при разработке профилактических и коррекционных программ.

6. Существует необходимость создания системы раннего выявления подростков группы риска, поскольку самостоятельное обращение за помощью среди данной возрастной группы крайне редко.

Таким образом, исследование подтвердило двойственную природу подросткового одиночества: с одной стороны, оно может служить ресурсом для самопознания и личностного развития, с другой – при определенных условиях становится фактором риска для психического здоровья

КСОДЕРЖАНИЮ

В. М. СВИТЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. В. Северин

ПРОЯВЛЕНИЯ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕВУШЕК ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ ТИПОМ ПРИВЯЗАННОСТИ

Пищевое поведение представляет собой сложный конструкт, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты, определяющие отношение человека к пище и процессу ее приема. Этот комплекс охватывает широкий спектр элементов, от сознательных диетических ограничений, основанных на религиозных убеждениях или личных предпочтениях, до бессознательного использования еды в качестве механизма совладания со стрессом или регуляции эмоционального состояния. Наряду с адаптивными, «здоровыми» моделями пищевого поведения, такими как умеренность и осознанный выбор продуктов, существуют и дезадаптивные, приводящие к расстройствам пищевого поведения (РПП), проблемам с весом и другим негативным последствиям.

РПП представляют собой «группу психогенных заболеваний, которые сопровождаются неадекватным отношением к еде и неудовлетворенностью своим телом» [1]. Чувство вины или стыда, возникающее после эпизодов переедания или применения компенсаторных средств, могут приводить к социальной изоляции и усугублению психологических проблем. Как отмечают Д. В. Иванов и А. А. Хохрина, ранние психологические конфликты и нарушения внутрисемейных отношений играют важную роль в формировании дисморфофобии и дисморфомании, лежащих в основе многих РПП [2]. В клинической практике выделяют различные типы РПП, включая нервную анорексию и нервную булимию. В то же время, среди «здоровых» моделей пищевого поведения выделяют эмоциогенный (связанный с эмоциональной регуляцией), экстернальный (ориентированный на внешние стимулы, такие как реклама или доступность пищи) и ограничительный типы.

Важным фактором, влияющим на формирование пищевого поведения, является тип привязанности, сформировавшийся в раннем детстве. Теория привязанности, разработанная Дж. Боулби, утверждает, что ранние отношения с родителями или другими значимыми взрослыми формируют устойчивые паттерны взаимодействия с окружающими, влияющие на способность человека устанавливать близкие отношения и регулировать свои эмоции. Согласно F. Amianto с соавторами, небезопасная привязанность может являться фактором риска развития РПП, при этом избегающая привязанность чаще ассоциируется с нервной анорексией а тревожно-амбивалентная – с нервной булимией [3].

Цель исследования – определить различные аспекты проявления пищевого поведения у девушек юношеского возраста с разным типом привязанности.

Для достижения указанной цели была проведена диагностика группы студентов факультета педагогики и психологии (n = 55). Для сбора данных использовались следующие методики: тест на тип привязанности Гибсона, голландский опросник пищевого поведения и шкала оценки пищевого поведения. Для обработки данных диагностики использовались методы количественного анализа с расчетом частот встречаемости ответов в абсолютных значениях и их процентном соотношении, а для оценки статистической значимости различий между группами – t-критерий Стьюдента.

Анализ данных, полученный в ходе исследования, позволил установить следующие ключевые моменты:

43,63 % (24 человека) респондентов продемонстрировали признаки ненадежных типов привязанности, что указывает на значительное распространение небезопасной привязанности в исследуемой выборке.

Выявлен относительно высокий средний показатель по субшкале, отражающей эмоциогенное пищевое поведение, что свидетельствует о значительной роли эмоциональных факторов в регуляции пищевого поведения у данной группы респондентов.

Значительная часть респондентов характеризуется высоким уровнем недоверия в межличностных отношениях, склонностью к булимии и чувством неудовлетворенности собственным телом.

Только 40 % (22 человека) респондентов показали нормальные и средние значения по всем субшкалам шкалы оценки пищевого поведения, что подчеркивает необходимость более пристального внимания к проблеме нарушений пищевого поведения у девушек.

30,9 % (17 человек) респондентов показали только нормальные и средние показатели по некоторым субшкалам методики, что указывает на относительно благополучную ситуацию с пищевым поведением у данной части выборки.

Наиболее распространенными субшкалами с нормальными показателями оказались булимия, неэффективность и перфекционизм.

Статистически значимых различий в выраженности типов пищевого поведения между группами респондентов с надежным и ненадежным типом привязанности обнаружено не было.

Таким образом, несмотря на отсутствие статистически значимых различий между группами, выявленные тенденции все же указывают на потенциальную связь между ненадежными типами привязанности и определенными нарушениями в области пищевого поведения

и психологического благополучия. В связи с этим возникает необходимость проведения дальнейших исследований с использованием более широких выборок и применением углубленных методов анализа для уточнения данной связи, а также разработки эффективных стратегий психологической помощи и профилактики нарушений пищевого поведения у лиц с ненадежными типами привязанности.

Полученные данные позволяют заключить, что понимание проявлений пищевого поведения у девушек юношеского возраста с разным типом привязанности открывает новые горизонты для разработки эффективных и научно обоснованных стратегий профилактики и коррекции расстройств пищевого поведения, а также для содействия личностному росту и существенному улучшению качества жизни. Перспективы дальнейшего исследования заключаются в изучении механизмов влияния привязанности на формирование пищевого поведения с использованием лонгитюдных исследований и применением качественных методов анализа, таких как интервью, для более глубокого понимания переживаний и мотивов респондентов.

Литература

1. Жунисова, М. Б. Психоэмоциональный стресс как предиктор типа пищевого поведения в Казахстане / М. Б. Жунисова, Ж. С. Шалхарова, Ж. Н. Шалхарова, Г. О. Нускабаева, К. Ж. Садыкова, К. М. Маденбай, А. М. Гржибовский // Экология человека. – 2015. – № 5. – С. 36–45.

2. Лаврова, Н. А. Взаимосвязь между типом привязанности и нарушением пищевого поведения / Н. А. Лаврова // Вестн. гос. ун-та просвещения. Сер. Психол. науки. – 2021. – № 1. – С. 32–46.

3. Холмогорова, А. Б. Физический перфекционизм как фактор расстройств аффективного спектра в современной культуре / Холмогорова А. Б., Дадеко А. А. // Медиц. психол. в России. – 2010. – № 3. – С. 112–141.

КСОДЕРЖАНИЮ

Е. В. СЕРГЕЮК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – С. Л. Ящук

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК К ДЕТЯМ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Семейный круг считается главной концепцией функционирования личности и одним из ключевых элементов общества. Взаимоотношения

между детьми и родителями содержат ряд подсистем домашних связей, которые рассматриваются как элементы концепции межличностных отношений.

Детско-родительские отношения в семьях с детьми, имеющими нарушения интеллектуального развития, часто имеют свои особенности, которые влияют на взаимодействие и эмоциональную атмосферу в семье. Родители таких детей могут испытывать широкий спектр эмоций, включая тревогу, стресс и даже чувство вины. Эти чувства порой могут приводить к излишней опеке или, наоборот, к дистанцированию от ребенка.

Исследования И. В. Багдасарьяна, А. Б. Игнатьева, Ю. В. Ильиных, В. В. Ткачевой и др. показывают, что характер отношений в семье и форма детско-родительских взаимоотношений имеют значительное значение в формировании детей с интеллектуальными нарушениями и их дальнейшей социализации.

Целью работы было выявление специфики родительского отношения к детям с интеллектуальной недостаточностью умеренной и тяжелой степени тяжести в дошкольном возрасте.

В исследовании приняли участие 30 родителей детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, из них 15 родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности и 15 – детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности.

Для выявления родительских установок был использован опросник родительских установок PARI (Е. Шафер, Р. Белл, адаптация Т. В. Нещерет).

Анализ полученных результатов выявил, что у родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточностью наиболее выраженными установками, касающимися отношения к ребенку, являются:

– вербализация, что выражается в побуждении ребенка проявлять высокую речевую активность (15,1);

– опасение обидеть, что выражается через стремление сформировать у ребенка чувство безопасности, страхе о том, что слова или действия могут вызвать у него отрицательные эмоции (13,9);

– чрезмерная забота – тенденция к установлению зависимых отношений, некритичное удовлетворение потребностей ребенка (13,0);

– развитие активности – склонность содействовать активному освоению ребенком окружающего мира (10,3);

– в средней степени выражены: стремление ускорить развитие ребенка (9,9), исключение вне семейных влияний (9,2), подавление агрессивности (9,6), партнерские отношения (9,0), уравнительные отношения (8,9), подавление либидо (8,6), чрезмерное вмешательство в мир ребенка (8,1);

– в меньшей степени выражены следующие родительские установки: раздражительность (7,5), подавление воли (7,1), уклонение от контакта (6,9), излишняя строгость (6,2).

У родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточностью наиболее выраженными установками, касающимися отношения к ребенку, выступают:

– раздражительность – тенденция в отношениях с ребенком проявлять вспыльчивость и другие негативные чувства (14,2);

– чрезмерное вмешательство в мир ребенка – стремление быть осведомленным о чувствах и намерениях ребенка (13,5);

– развитие активности – склонность содействовать активному освоению ребенком окружающего мира (10,6);

– в средней степени выражены: стремление ускорить развитие ребенка (10,1), опасение обидеть ребенка (10,1), исключение подавление агрессивности (9,8), вне семейных влияний (9,5), уравнительные отношения (9,1), излишняя строгость (9,0), подавление либидо (8,8), уклонение от контакта (8,6), вербализация (8,4);

– менее всего представлены такие родительские установки, как подавление воли (7,9), чрезмерная забота (7,4), партнерские отношения (6,6).

Таким образом, для родителей детей с умеренной степенью интеллектуальной недостаточности характерна склонность побуждать ребенка проявлять высокую речевую активность, опасение его обидеть, тенденция к установлению зависимых отношений, некритичное удовлетворение потребностей ребенка, склонность содействовать активному освоению ребенком окружающего мира. В то же время для родителей детей с тяжелой степенью интеллектуальной недостаточностью характерна тенденция в отношениях с ребенком проявлять вспыльчивость и другие негативные чувства, чрезмерное вмешательство в мир ребенка, ориентация на развитие его активности.

КСОДЕРЖАНИЮ

Н. В. СЫМОНИК
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. С. Коверец

СИНДРОМ САМОЗВАНЦА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Впервые термин «синдром самозванца» был введен исследовательницами П. Клэнс и С. Имс и употреблен в статье «Синдром самозванца у женщин с высоким уровнем достижений: динамика и терапевтическая ин-

тервенция». Оказалось, что женщины, имеющие высокие достижения в сферах карьеры и обучени, не испытывают чувство удовлетворенности собой и своими достижениями, но испытывают ощущение интеллектуальной фальши – свои успехи они приписывают ошибке, случайности, объясняют их переоценкой другими людьми. При этом все респонденты стойко убеждены в том, что их разоблачат, поймут, что они не заслуживают своих успехов. При этом П. Клэнс и С. Имс отмечаают, что у мужчин синдром самозванца встречается реже и проявляется менее интенсивно. Наиболее распространенные проявления данного феномена – тревожность, неуверенность в себе и своих силах, депрессия, фрустрация от невозможности соответствовать стандартам, которые присутствуют в их головах: «женщины, столкнувшиеся с феноменом самозванства, твердо убеждены в том, что они не очень умны; на самом деле, они убеждены, что им удалось одурачить любого, кто думает иначе» [1, с. 242].

При этом синдром самозванца не является самостоятельным заболеванием, так как не включен в МКБ-10. Исследователи Р. О. МакЭлви и Т. Дж. Юрак отмечают, что данный феномен можно рассматривать как временное аффективное состояние, которое может возникнуть у любого человека в ответ на условия окружающей среды [2]. К причинам данного феномена относят (J. Hibberd, 2019) завышенные ожидания общества, семейные установки и воспитание, культуру перфекционизма, высококонкурентную рабочую среду, что приводит к стремлению к совершенству, которое в свою очередь может превратиться в патологическую потребность стать лучшим. Как следствие, у человека нарушается самооценка, которая до этого была сформирована в условиях особенностей воспитания и неспособности к самопринятию, формируя в дальнейшем внутренние противоречия (К. Е. Стародубец, А. С. Самарина, 2024): в условиях трудовой деятельности отсутствуют четкие критерии оценки, что дезориентирует и затрудняет адекватное восприятие себя и своих достижений, акцентирует внимание на недостатках, что способствует усилению неуверенности в себе.

С синдромом самозванца также тесно связан перфекционизм, особенно его дезадаптивная форма, характеризующаяся страхом неудачи и самокритикой. Исследования (S. Pannhausen, K. Klug, S. Rohrmann, 2022; K. Cokley, S. Stone и др.) показывают, что: низкая самооценка может выступать посредником между дезадаптивным перфекционизмом и синдромом самозванца; сочетание дезадаптивного перфекционизма и синдрома самозванца может приводить к повышенной тревожности и депрессии; синдром самозванца демонстрирует отрицательную связь с самооценкой и положительную – с тревожностью и депрессией.

Таким образом, синдром самозванца, вызванный сочетанием внешних (ожидания общества, конкуренция) и внутренних (перфекционизм, низкая самооценка) факторов, негативно сказывается на эмоциональном благополучии и самореализации личности. Поскольку данный феномен выходит за рамки простого ощущения, он влияет на самооценку и провоцирует тревожные состояния. Его глубокое понимание и разработка эффективных методов преодоления, таких как техники когнитивно-поведенческой терапии, приобретают особую важность для психологической науки и практики. Решение данной проблемы приведет к большему количеству значительных достижений, как в науке, так и в жизни каждого индивида.

Литература
1. Clance, P. R. The imposter phenomenon in high achieving women : Dynamics and therapeutic intervention / P. R. Clance, S. A. Imes // Psychotherapy : Theory, Research & Practice. – 1978. – Vol. 15, № 3. – P. 241–247.
2. McElwee, R. O. Feeling versus acting like an impostor : real feelings of fraudulence or self-presentation? / R. O. McElwee, T. J. Yurak // Individual Differences Research. – 2007. – Vol. 5, № 3. – P. 201–220.

КСОДЕРЖАНИЮ

С. В. СЫЧЕВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Н. В. Былинская

К ПРОБЛЕМЕ ФЕНОМЕНА ЗАВИСТИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Феномен зависти в психологии значительно отличается от религиозных и философских подходов. Говоря о зависти, каждый ученый рассматривает ее с позиции своего теоретического базиса. Так, А. Адлер связывает чувство зависти с «комплексом неполноценности» истремлением к превосходству. Завистливость, по мнению автора, является одним из очевидных признаков неполноценности, но при этом, она может быть использована во благо.

М. Кляйн говорит о зависти как о гневе, возникающем из-за обладания другим человеком желаемым объектом.

Э. Фромм рассматривает зависть как специфический вид фрустрации и связывает её с такими негативными образованиями как алчность, ревность, эгоизм. Автор признает, что формирование зависти может происходить даже в самой «дружелюбной» среде. Общественные структуры по Э. Фромму сами способствуют формированию такого качества [1]. Таким образом, в его концепции можно отследить социокультурные и историко-экономические предпосылки возникновения завистливости у людей. Ученый утверждает, что зависть возникает также из нелюбви к себе. Он считает, что базисом зависти является низкая самооценка и проблематичная Я-концепция [1].

К. Хорни говорит о феномене зависти как о вытесняемом психикой явлении, источником которого является невротическое стремление личности к обладанию. Согласно подходу К. Хорни, чувство зависти развивается из-за слабости завидующего и компенсируется стремлением к власти и престижу.

Интересными являются взгляды А. Маслоу, который отмечал, что зависть возникает как фрустрация неудовлетворенных потребностей, возникающая при сравнении себя с теми, у кого эти потребности удовлетворены.

В книге «Зависть, ревность и саморазвитие» В. Каст пишет об особенностях внешнего вида завистника. Такие люди окутаны мраком, постоянно застревают. Им не хватает живости, страсти, некоторой подвижности. Неспроста существует выражение «побледнеть от зависти», поскольку сужающиеся кровеносные сосуды, вследствие чрезмерного самоконтроля и тревоги, вызывают бледность и «холодность». Черты лица со временем становятся «заостренными», губы – тонкими и плотно сжатыми [2].

Обратим внимание на современные зарубежные исследования феномена зависти. В Педагогическом колледже Колумбийского университета под руководством Д. Нумар в 1999 г. был начат исследовательский проект, целью которого было исследование женщин, столкнувшихся с завистью на рабочем месте. Когда участников опросили о их переживаниях чувства зависти, были выделены следующие основные аспекты: тоска и гнев, направленные на объект зависти; чувство неполноценности, злость на себя и на объект зависти, мотивация к успеху. В рамках данного проекта было проведено отдельное исследование, которое заключалось в изучении оценки сотрудниками одного из их успешных коллег, которого выдвинули в качестве кандидата на высокую должность. В результате, команда, дающая оценку своему коллеге, выдвинула негативные и ложные интерпретации личности кандидата, что свидетельствует о возникновении когнитивных искажений в отношении объекта зависти [3].

К. Харрис и ее аспирантка Н. Хеннигер из Калифорнийского университета в Сан-Диего занимались изучением феномена зависти в различном возрастном диапазоне. В ходе исследования были опрошены более 1700 человек в возрасте от 18 до 80 лет на их предмет зависти. Согласно полученным данным, молодые люди более завистливы, чем пожилые. В подавляющем большинстве люди завидовали представителям своего пола. Однако предмет зависти существенно менялся с возрастом. Молодые люди больше завидовали внешнему виду, романтическим отношениям, успехам в школе и социальному признанию. Зависть к денежному успеху и профессиональному росту была распространена примерно во всех возрастных группах, однако наиболее ярко была отражена в пожилом возрасте. Категория «удача» не менялась с возрастом. Мужчины чаще завидовали профессиональным успехам, а женщины – внешности. Зависть к профессиональному успеху существенно менялась

с возрастом: с 22 % среди молодых людей в возрасте 20 лет до 43 % среди тех, кому около 40 лет. Затем этот показатель снижался до 36 % среди людей старше 50 лет. К. Харрис отмечала, что важность карьерного роста могла меняться из поколения в поколение [4].

Таким образом, в зарубежной психологии понятие зависти представлено очень разнообразно, в связи с существованием большого количества психологических школ. Особую роль играют современные психологические исследования, направленные на изучение проявления зависти в повседневной жизни и ее влияния на человека и других, окружающих его людей.

Литература

1. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.

2. Каст, В. Зависть, ревность и саморазвитие / В. Каст. – СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2019. – 158 с.

3. Ambardar, P. Women's Envy in the Workplace: Contexts and Consequences / P. Ambardar // The Graduate Center, City University of New York. – 2003. – № 5. – P. 17–104.

4. Henniger, N. E. Envy across adulthood: The what and the who / N. E. Henniger, C. R. Harris // Basic and Applied Social Psychology. – 2015. – № 37. – P. 303–318.

КСОДЕРЖАНИЮ

С. В. СЫЧЕВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Н. В. Былинская

РОЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Инклюзивное образование представляет собой особую организацию учебного процесса, при котором все дети, независимо от их особенностей, обучаются вместе в обычных образовательных учреждениях (это касается всех уровней обучения). Оно получило широкое распространение благодаря расширению законодательно-правовой базы на мировом уровне и гуманизации общества. Говоря о принципах инклюзии, отметим основные: принцип равной ценности всех участников образовательного процесса, принцип доступности образования, принцип учета особенностей каждого учащегося, принцип поддержки и взаимопомощи, принцип

социальной интеграции, фокус на сильных сторонах учащихся, комплексность (роль УО, семьи, друзей, специалистов и т.д.).

Особое место интеграции в образовании отводил Л. С. Выготский, который считал, что благодаря обучению и общению с нормотипичными детьми у детей с различными нарушениями происходит компенсация имеющегося дефекта [1, с. 39]. Сегодня инклюзивное образование получило широкое распространение по всему миру, благодаря чему каждый имеет возможность не только получить качественные знания, но и реализовать себя как специалист и расширить свой круг общения. Рассмотрим основные преимущества инклюзивного образования.

Во-первых, у ребенка с особенностями развития появляется широкий круг взаимодействия, новые знакомства, опыт общения с разными людьми. Это позволяет ему не только больше узнать о психологических особенностях других людей, но и развить навыки рефлексии, найти свое место в обществе (равноценность, способность к развитию, умение строить крепкие отношения).

Во-вторых, находясь под наблюдением специалистов и в сопровождении профессиональных педагогов, ребенок учится самостоятельности и быстрее осваивает новые навыки. Также ему своевременно оказывается психологическая помощь (консультации, коррекционные программы и пр.); вносятся изменения в программу обучения, согласно темпам его развития.

В-третьих, у ребенка появляется возможность стать специалистом в конкретной области. Он не только чувствует себя важным и полезным для других людей, но и стремится к развитию, реализуя свой потенциал. Дополнительным плюсом можно считать способность такого человека (в зависимости от степени нарушения) обеспечивать себя и быть задействованным в экономике. Поэтому частично снижается его зависимость от близких в эмоциональном и финансовом аспектах.

В-четвертых, благодаря участию людей с особенностями развития в обучении, культурно-массовых мероприятиях, различных профессиональных областях другие люди начинают более спокойно и терпимо относиться к таким людям, учатся взаимодействию с ними (помощи при необходимости), повышают свой уровень психологической культуры [2].

При этом, отметим некоторые проблемы, которые возникают в современном обществе при реализации инклюзивного образования. Поскольку в образовательном процессе задействованы дети с различными особенностями (личностными, психологическими, поведенческими и т. д.), то инклюзия по-разному может негативно влиять на нормотипичных обучающихся. Во-первых, снижается качество обучения в связи

с неравномерной учебной нагрузкой в классе. Также, если патология у ребенка является ярко выраженной и имеет особые поведенческие проявления, то это может отвлекать других от обучения. Во-вторых, некоторые родители могут быть недовольны инклюзивной системой образования и провоцировать конфликты (нежелание совместного обучения с особенными детьми). Обозначим также неготовность некоторых учителей и наличие малого опыта работы (или его отсутствие) в инклюзивной среде. Что касается обучающихся с проблемами развития, то в ситуации совместного обучения неотделимой частью будет сравнение себя со здоровыми детьми, что может привести к неуверенности, чувству неполноценности, фиксации на дефекте. В неблагоприятно сложившейся обстановке в классе возможен и буллинг со стороны сверстников. Отдельно обозначим неподготовленность непосредственно учреждений для обучения особенных детей (материально-техническая база, особенности конструкции здания и др.) [3].

Несмотря на обозначенные трудности, инклюзивное образование играет большую роль в современном обществе. На наш взгляд, оно имеет больше положительных аспектов, поскольку оказывает существенное влияние на жизнедеятельность людей с особенностями психофизического развития. Существующие трудности в основном связаны с экономическими и социальными факторами, которые можно нивелировать в каждом конкретном случае.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5 : Основы дефектологии. – 369 с.

2. Скоробогатова, Н. В. Проблемы инклюзивного образования на современном этапе становления системы специального образования / Н. В. Скоробогатова / Вестн. ШГПУ. – 2015. – № 2. – С. 1–5.

3. Феталиева, Л. П. Достоинства и недостатки инклюзивного образования и интеграции / Л. П. Феталиева // Вестн. ГУУ. – 2015. – № 8. – С. 312–315.

КСОДЕРЖАНИЮ

TONG WANG
Brest, BrSU named after A.S. Pushkin
Scientific adviser – V.Y. Moskalyuk

CORRELATIONS BETWEEN THE PHENOMENA OF MENTAL HEALTH AND STRESS

In the fast-paced modern society, stress has become an inevitable part of daily life, and its intricate connection with mental health has drawn widespread attention from researchers and healthcare professionals. Stress itself is not inherently negative – moderate stress can motivate individuals to cope with challenges and improve performance. However, chronic or excessive stress often acts as a trigger, disrupting mental health and leading to a range of psychological issues.

Chronic stress exerts a profound impact on mental health by altering both psychological states and physiological processes. Psychologically, prolonged exposure to stressors erodes an individual's emotional resilience, increasing the likelihood of experiencing persistent anxiety, irritability, and low mood. Physiologically, it activates the body's hypothalamic-pituitary-adrenal (HPA) axis, causing a sustained release of cortisol – the "stress hormone." Elevated cortisol levels over time can damage the hippocampus, a brain region crucial for memory and emotional regulation, further weakening the brain's ability to manage stress and emotions.

Data from authoritative studies vividly illustrate the close link between stress and mental health disorders. According to the American Psychological Association (APA), nearly 77 % of adults in the United States report experiencing physical symptoms caused by stress, while 73 % report psychological symptoms such as anxiety or depression. A 2023 survey by the World Health Organization (WHO) found that individuals exposed to chronic stress are 2.5 times more likely to develop generalized anxiety disorder than those with low stress levels. For depression, research published in the Journal of Psychiatric Research shows that chronic work-related stress increases the risk of major depressive disorder by 30 % among working-age populations globally.

The relationship between stress and mental health is bidirectional: while stress harms mental health, poor mental health also reduces an individual's ability to cope with stress. People with pre-existing mental health conditions, such as anxiety disorders, often have hyperactive stress responses – they perceive more situations as threatening and struggle to employ effective coping strategies, creating a vicious cycle. For example, a study by the University of Cambridge found that individuals with a history of depression are 40 % less capable of regulating stress hormones during stressful events compared to mentally healthy peers.

Addressing the stress-mental health relationship requires proactive strategies at both individual and societal levels. On an individual level, adopting stress management techniques can mitigate risks: the APA reports that regular mindfulness practice reduces perceived stress levels by an average of 22 % and lowers cortisol levels by 15 % after 8 weeks of consistent practice. Physical activity

is another effective tool – WHO data shows that 150 minutes of moderate-intensity exercise per week decreases the incidence of stress-related mental health issues by 28 %. Societally, improving workplace conditions, enhancing mental health education, and expanding accessible counseling services can reduce chronic stressors and provide support for those affected.

In conclusion, stress and mental health are deeply interdependent. Chronic stress is a major risk factor for mental health disorders, and compromised mental health exacerbates stress vulnerability. By leveraging evidence-based stress management methods and building supportive social environments, individuals and communities can break the harmful cycle, fostering better mental health and resilience in the face of life's challenges.

КСОДЕРЖАНИЮ

Е. П. ТРИБУЛЬ
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П. М. Машерова
Научный руководитель – В. А. Каратерзи

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВРАЖДЕБНОСТИ И МОТИВАЦИИ К УСПЕХУ У СТУДЕНТОВ

Проблема враждебности в подростковом возрасте остается актуальной при изучении факторов, влияющих на качество межличностного взаимодействия. Враждебность – это устойчивая негативная установка, проявляющаяся в раздражительности, подозрительности и склонности воспринимать нейтральные действия как угрожающие. В отличие от агрессии как поведенческого акта, враждебность представляет собой когнитивно-эмоциональную предрасположенность, формирующую фон общения [1]. В учебной деятельности этот фактор приобретает особую значимость, поскольку мотивация напрямую влияет на успешность и адаптацию студентов [2]. Исследование направлено на выявление степени корреляции между уровнем враждебности и мотивацией к успеху у студентов, что позволяет глубже понять психологические механизмы, лежащие в основе личностных мотиваций.

Цель исследования – выявить взаимосвязь между уровнем враждебности и мотивацией к успеху у студентов вузов. Задачи включали количественную оценку этих показателей и определение характера их статистической связи. В исследовании участвовали 50 студентов очной формы обучения (28 женщин и 22 мужчины) в возрасте от 18 до 22 лет.

Для диагностики использовались: «Опросник враждебности Басса-Дарки» (BDHI) для выявления уровня враждебности; «Опросник мотивации к достижению цели» Т. Элерс, оценивающий стремление к успеху и

избегание неудач. Обработка данных включала критерий Стьюдента (t-test) для сравнения групп и коэффициент корреляции Пирсона (r) для оценки взаимосвязи между переменными.

По результатам методики Басса-Дарки, большинство студентов продемонстрировали умеренный уровень враждебности: 44 % – «повышенный», 40 % – «средний». Высокий уровень выявлен у 8 %, низкий – у 6 %, очень высокий – у 2 %. Это говорит о преобладании устойчивой, но не крайне выраженной негативной установки в межличностных отношениях.

Таким образом, исследование выявило слабые взаимосвязи между мотивацией к успеху и показателями враждебности. Зафиксирована слабая отрицательная связь между мотивацией и враждебностью ($r = –0,207$; $p = 0,015$), что указывает на тенденцию: чем выше мотивация к успеху, тем ниже уровень враждебности. В то же время связь между мотивацией и агрессивностью оказалась незначительной ($r = 0,087$; $p = 0,068$), то есть статистически не подтвержденной.

Большинство студентов (44 %) имеют умеренно повышенный уровень враждебности, не мешающий учебной деятельности. Небольшая группа (8 %) демонстрирует высокий уровень, требующий внимания специалистов, а 6 % – низкий, что может отражать пассивность.

По мотивации к успеху 50 % студентов находятся на среднем уровне, что говорит о стабильности и внутреннем равновесии, 16 % – обладают высокой мотивацией, стремятся к личному росту и достижению целей, 8 % показали низкую мотивацию, что требует дополнительных мер по их вовлечению.

Литература

1. Казначеева, Н. Б. Особенности жизнестойкости, мотивации к успеху и враждебности у студентов / Н. Б. Казначеева, О. Б. Кононова // Ярославский педагог. вестник. – 2023. – № 1 (130). – С. 134–143.

2. Ильин, Е. И. Мотивация и мотивы / Е. И. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 512 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

Д. И ТРОЩИЛО
Республика Беларусь, Барановичи, БарГУ
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРЕССА У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Обучение в колледже – критический этап личностного и профессионального становления, сопровождающийся интенсивными когнитивными, эмоциональными и социальными изменениями. В условиях возрастающей академической нагрузки, необходимости адаптации к новой социальной среде, неясности будущего и учащиеся колледжа сталкиваются с множеством стрессогенных факторов. Понимание психологических особенностей переживания стресса в этом возрасте позволяет педагогам и психологам выстраивать эффективные стратегии поддержки, направленные на сохранение психического здоровья и повышение учебной мотивации.

Классическое определение стресса было предложено Г. Селье, который рассматривал его как неспецифическую реакцию организма на любое предъявляемое требование. В дальнейшем когнитивная модель Р. Лазаруса и С. Фолкман акцентировала внимание на субъективной оценке стрессовой ситуации и доступных ресурсов совладания. Согласно этой модели стресс возникает не столько из-за самой ситуации, сколько из-за её интерпретации и способности личности справиться с ней.

В педагогической психологии стресс рассматривается как психофизиологическое состояние, возникающее в ответ на учебные, социальные и личностные вызовы, сопровождающееся напряжением и снижением адаптивных возможностей [1].

Учащиеся колледжа, как правило, находятся в возрасте от 15 до 20 лет – на границе подросткового и юношеского периодов. Этот возраст характеризуется формированием профессиональной идентичности, развитием рефлексии и самосознания, повышенной эмоциональной чувствительностью; стремлением к автономии при сохранении потребности в поддержке. Образовательная среда колледжа предъявляет к учащимся специфические требования: освоение прикладных профессиональных компетенций, прохождение практики, раннее включение в трудовую деятельность, что требует высокой степени саморегуляции, ответственности и устойчивости к неопределённости [2].

Наиболее распространёнными стрессогенными факторами в колледже являются: учебные трудности (перегрузка, сложность материала, страх неуспеха, экзаменационная тревожность); социальные факторы (конфликты с сокурсниками/преподавателями, сложности в адаптации к группе); личностные причины (низкая самооценка, неуверенность в себе, внутренние противоречия); экзистенциальные вызовы (сомнения в выборе профессии, тревога по поводу будущего, ощущение неопределённости). Формы переживания стресса варьируются от кратковременного напряжения до устойчивых состояний тревожности, апатии, эмоционального выгорания. Особое внимание заслуживают дезадаптивные копинг-стратегии –

избегание, агрессия, соматизация, которые могут усугублять ситуацию и препятствовать личностному развитию [3].

К числу ключевых психологических факторов, определяющих характер переживания стресса, относятся (Д. Гоулман, 1997; Д. В. Люсин, 2006): личностные особенности (уровень тревожности, самооценка, тип темперамента, уровень рефлексии); эмоциональный интеллект (способность распознавать, понимать и регулировать эмоции, эмпатия, эмоциональная осознанность); когнитивные установки (стиль мышления, интерпретация событий, уровень оптимизма); социальная поддержка (наличие значимых отношений, доверительных контактов, ощущение принадлежности); психологическая устойчивость (способность сохранять функциональность в условиях напряжения, наличие внутренних ресурсов). Особую роль играет эмоциональный интеллект, который обеспечивает осознанное отношение к собственным переживаниям, способствует снижению тревожности и выбору конструктивных стратегий совладания со стрессом.

Психологические особенности переживания стресса у учащихся колледжа обусловлены возрастной спецификой, образовательной средой и индивидуальными ресурсами личности. Понимание этих особенностей позволяет педагогам и психологам создавать условия для формирования стрессоустойчивости, развития эмоциональной компетентности и профилактики дезадаптивных состояний.

Литература

1. Карабанова, О. А. Возрастная психология: учебник для вузов / О. А. Карабанова. – М. : Академический проект, 2004. – 464 с.

2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : УрГПУ, 2003. – 312 с.

3. Прихожан, А. М. Психология стресса и психическая адаптация подростков / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Педагогика, 2007. – 208 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

У ПЭЙЮЙ
Китайская Народная Республика,
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. В. Северин

ПОМОЩЬ КЛИЕНТУ В РАМКАХ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ

Когнитивные искажения - это систематические ошибки в мышлении и обработке информации, которые влияют на принятие решений и восприятие реальности. Тот или иной набор когнитивных искажений присутствует у каждого человека. И на это есть свои причины.

Естественные причины возникновения когнитивных искажений:

1. Мозг любого человека стремится к алгоритмизации, упрощению процессов, поэтому возникают определенные мыслительные шаблоны. При недостатке информации мозг «достраивает» картинку, чтобы сориентироваться и сделать выводы.

2. В детстве мы усваиваем от окружающих их шаблоны мышления, чтобы быстрее ориентироваться в среде.

3. Эмоции оказывают большое влияние на процесс мышления и принятия решений [1].

Зачем знать какие есть когнитивные искажения?

Дело в том, что мышление непосредственно влияет на эмоциональное состояние и поведение, поэтому искажения запросто могут мешать. Для того, чтобы мыслить более объективно и не отрываться от реальности, полезно знать, какие существуют когнитивные искажения.

Основные типы когнитивных искажений:

Черно-белое мышление. Восприятие и мышление поляризовано, человек мыслит крайностями «или-или», «все или ничего».

Персонализация. Восприятие всего на свой счет. Что бы ни было сказано или сделано окружающими, воспринимается как обращение к нему, намёк. В информации человек ищет подтекст, обращенный к нему.

Катастрофизация. Когнитивная ловушка, усиливающая тревогу вплоть до паники. Мозг начинает достраивать ужасные последствия незначительных ошибок, человек представляет себе самый ужасный исход событий, пугается и начинает доверять такому негативному прогнозу на будущее.

Преувеличение. Человек значительно преувеличивает вероятность, значимость или последствия событий. Мелочь может приобрести колоссальные масштабы.

Преуменьшение. Человек недооценивает значимость информации или событий. А также человек может не придавать значения своим достижениям или считать их незначительными, хотя на самом деле они важны. Или же он может недооценивать свои способности и потенциал, что мешает ему достигать поставленных целей.

Чтение мыслей. Человек предполагает или утверждает, что знает мысли, чувства и мотивы других людей без достаточных на то оснований. Это может привести к недопониманию, конфликтам и ошибкам в интерпретации поведения окружающих.

Предсказывание будущего. Человек пытается предвидеть события, опираясь на неполные или неточные данные, начинает верить в свой прогноз. Чаще всего речь идет о негативном прогнозировании. Это может привести к необоснованным страхам, тревоге и стрессу.

Чрезмерные обобщения. Привычка делать глобальные выводы на основе единичных случаев. Типичный маркер данного искажения – это слова «все, все», «всегда», «никогда».

Эффект якоря. Человек чрезмерно опирается на первую полученную информацию и фильтрует остальную, если она не согласуется с «якорем». Это слишком сильная привязанность к первоначально полученной информации.

Селективность. Сформированная привычка фильтровать информацию, если она не совпадает с устоявшейся точкой зрения по той или иной теме. Из всего потока информации человек выбирает «подходящую» ему.

Эффект обратного действия. Иногда люди могут настолько сильно сопротивляться новой информации или изменениям, что начинают поддерживать противоположную точку зрения, даже если изначально были нейтральны или скептически настроены [2].

Полностью когнитивных искажений избегать не удается, но важно про них знать, чтобы стремиться к большей объективности и не отрываться от реальности.

В рамках когнитивно-поведенческой терапии [1; 2] приняты следующие теоретические постулаты:

– эмоции, поведение и физиологические реакции зависят не столько от самих событий, сколько от того, как человек их для себя интерпретирует. Другими словами, на нас влияют не сами по себе события, а те смыслы, которые мы в них вкладываем. Интерпретация событий может быть неточной или искаженной. В основе когнитивно-поведенческой терапии лежит понятие когнитивных дисфункциональных искажений – ошибок мышления, под воздействием которых формируется неадекватное, субъективное, травмирующее восприятие реальности;

– эмоциональные, поведенческие и физиологические реакции на события формируются под воздействием когниций как совокупности мыслительных процессов, путем которых человек познает окружающую реальность. Основатель когнитивной психотерапии А. Бек выделял три уровня мышления: произвольные мысли, автоматические мысли, а также установки (глубинные убеждения), на основе которых формируются когнитивные схемы;

– для коррекции когнитивных искажений человеку необходимо изменить способ мышление. Для того чтобы избавиться от переживаний, сформированных под воздействием когнитивных искажений, нужно выявить и изменить заложенные установки. В первую очередь – иррациональные глубинные убеждения, обычно закладываемые в раннем возрасте. Примеры деструктивных глубинных убеждений: я не достоин любви, мне суждено быть одинокой, я беспомощна, я неудачник, я в ловушке. Когнитивная терапия ориентирована на поиск и решение актуальных проблем. В отличие от других подходов (в том числе основанных на классическом психоанализе), она в гораздо меньшей мере работает с прошлыми травмами.

1. Бек, Дж. Когнитивная терапия: полное руководство / Дж. Бек. – М. : И.Д. Вильямс, 2018. – 400 с.

2. Федоренко, П. Как изменить мышление, принять себя и стать счастливым. Когнитивно-поведенческая терапия / П. Федоренко, И. Качай. – М. : Аст, 2021. – 322 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

В. Ю. ЦАРИКЕВИЧ
Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Васильева

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Юношеский возраст –один из важнейших для становления личности этапов развития, который характеризуется формированием идентичности и поиском своего места в обществе. Взросление выражается в появлении разнообразных новых феноменов жизни личности, одним из которых является переживание одиночества. Одиночество может переживаться юношами очень остро и представлять для них сложную жизненную проблему.

Одним из важнейших социальных навыков, которые должны развиться в период юности, является саморегуляция. Необходимость в саморегуляции обусловлена задачей достижения значимых для личности целей в различных ситуациях, которые могут создавать препятствия и быть источником стресса.

Копинг-стратегии представляют собой набор способов, используемых индивидом для преодоления стрессовых ситуаций и адаптации к изменя-ющимся условиям. Выбор копинг-стратегии определяется как личностными факторами, так и характеристиками стрессовой ситуации. У юношей выбор копинг-стратегий особенно важен для формирования здоровых механизмов преодоления трудностей и адаптации к сложным жизненным событиям.

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи между переживанием одиночества и копинг-стратегиями в раннем юношеском возрасте. Для сбора эмпирических данных использовались методики: «Шкала субъективного ощущения одиночества (Д. Расселл, Л. Пепло, М. Фергюсон в адаптации Н. Е. Водопьяновой); «Дифференциальный опросник одиночества» (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев); опросник «Способы совладеющего поведения» (Р. Лазарус и С. Фолкман).

Выборку исследования составили 34 юношей в возрасте 16–17 лет.

Для выявления взаимосвязей между показателями различных аспектов одиночества и шкалами и выраженностью копинг-стартегий мы использовали расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Полученные данные представлены в таблице.

Выявлена положительная взаимосвязь между шкалой одиночества «общее одиночество» и стратегией совладания «Принятие ответсвенности» (r_s = 0,43, при $p \leq 0,05$). Этот факт указывает на то, что при переживании одиночества создаются условия для осознания молодим человеком собственного вкалада в решение возникающих жизненных проблем и самостоятельного активного поиска путей их преодоления.

Мы выявили множественные положительные корреляции между шкалой одиночеста «позитивное одиночество» с различными стратегиями совладания, такими как конфронтация (r_s = 0,356, при $p \leq 0,05$), дистанцирование (r_s = 0,49, при $p \leq 0,01$), самоконтроль (r_s = 0,378, при $p \leq 0,05$), принятие ответственности (r_s = 0,546, при $p \leq 0,01$) и планирование решения (r_s = 0,382, при $p \leq 0,05$). Эти факты свидетельствуют о том, что юноши достаточно адаптивно относятся к состоянию одиночества. Они не рассматривают его исключительно как негативное явление или проблему, а скорее используют его как возможность для саморефлексии, личностного роста и самостоятельного решения возникающих трудностей. Такой подход показывает зрелость их восприятия: они

способны видеть в одиночестве ресурс для внутреннего развития и поиска новых способов взаимодействия с окружающим миром.

Также выявлены взаимосвязи между шкалой одиночества «зависимость от общения» и такими копинг-стратегиями, как «конфронтация» (r_s = 0,438, при $p \leq 0,05$), «поиск социальной поддержки» (r_s = 0,582, при $p \leq 0,01$), «позитивная переоценка» (r_s = 0,361, при $p \leq 0,05$). Эти факты могут говорить о том, что юноши часто используют общение как важный ресурс для реализации своих стратегий совладания. В частности, активное взаимодействие с окружающими помогает им не только получать необходимую поддержку, но и находить новые пути решения проблем. В этом контексте одиночество как отсутствие возможности общения становится фактором, препятствующим эффективному совладанию с проблемной ситуацией.

В целом можно сказать, что возрастной этап юношества характеризуется развитием осознанных стратегий преодоления трудностей, умением видеть в одиночестве возможность для личностного роста и самостоятельности. В этом возрасте происходит формирование внутренней зрелости, которая способствует более ответственному отношению к себе и окружающим. Развитие навыков рефлексии, саморегуляции и конструктивного взаимодействия с социальным окружением позволяет юношам успешно справляться с внутренними конфликтами и внешними трудностями. Эти особенности подчеркивают важность поддержки юношей в развитии их внутреннего потенциала и формировании устойчивых стратегий преодоления жизненных вызовов в условиях возрастающей самостоятельности.

КСОДЕРЖАНИЮ

В. Ю. ЦАРИКЕВИЧ
Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Васильева

ПРОЯВЛЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Изучение чувства одиночества в юношеском возрасте представляет собой актуальную проблему, так как многие современные молодые люди, сталкиваясь с этим переживанием, не всегда находят конструктивные способы его преодоления.

Возникновение чувства одиночества в юношеском возрасте может быть обусловлено многими причинами, связанными с особенностями этого

возрастного этапа. Так, ведущей деятельностью становится учеба и профессиональное самоопределение. Важной задачей этого периода является формирование личностной автономии, юноши стремятся стать независимыми от родителей, одновременно устанавливая глубокие эмоциональные связи с близкими людьми. Кроме этого, важнейшие задачи развития в юношеском возрасте является развитие умений строить доверительные отношения, находить баланс между самостоятельностью и близостью с окружающими. Неудачи в решении этих задач часто переживаются как чувство одиночества и внутреннего кризиса. Для оказа-ния своевременной психологической помощи важно понимать, как молодые люди относятся к переживанию ими одиночества.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей проявления одиночества у лиц раннего юношеского возраста. Для сбора эмпирических данных мы использовали следующие методики: «Шкала субъективного ощущения одиночества» (Д. Расселл, Л. Пепло, М. Фергюсон в адаптации Н. Е. Водопьяновой); «Дифференциальный опросник пережи-вания одиночества Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева». Выборку исследования составили 34 юноши в возрасте 16–17 лет. Результаты опроса представлены в таблице.

Полученные данные свидетельствуют о том, что различные аспекты чувства одиночества в юношеском возрасте проявляются по-разному. Так по шкале субъективного ощущения одиночества, которая выражает переживание молодыми людьми наличие социальной изоляции, более, чем половина опрошенных молодых людей (59 %) переживает одиночество на среднем уровне, и 41 % опрошенных – на высоком уровне. Низкий уровень субъективного ощущения одиночеств в исследуемой выборке невыявлен. Эти данные указывают на то, что молодые люди в той или иной степени сталкиваются с проблемой невозможности быть понятыми и принятыми другими людьми, с отсутствием социальной поддержки в значимых для них ситуациях.

Таблица – Проявления одиночества у юношей, в %

Шкалы проявления одиночества	Уровень выраженности шкал		
	низкий	средний	высокий
субъективное ощущение одиночества	-	59	41
общее одиночество	44	53	3
зависимость от общения	3	79	18
позитивное одиночество	59	38	3

Однако по шкале общего одиночества мы наблюдаем несколько иную картину: 53 % респондентов переживают одиночество на среднем

уровне, 44 % на низком уровне, и только 3 % респондентов испытывают одиночество на высоком уровне. Данная шкала отражает степень актуального ощущения одиночества, нехватки близкого общения с другими людьми. Можно говорить о том, что не смотря на частые ситуации нехватки близкого общения с другими людьми, чувство одиночества у молодых людей исследуемой выборки не приобретает острый болезненный характер и молодые люди не считают себя одинокими людьми. Переживание одиночества носит скорее ситуативный, чем системный характер.

Шкала общего одиночества отражает неприятие одиночества, неспособность оставаться одному. По этой шкале большинство респондентов (79 %) демонстрирует средний уровень, 18 % респондентов – высокий уровень, и лишь 3 % респондентов – низкий уровень. То есть молодые люди в целом негативно относятся к одиночеству и демонстри-руют склонность искать общения с другими людьми с целью избежать одиночества.

Шкала позитивного одиночества выражает способность человека находить ресурс в уединении, творчески использовать его для самопознания и саморазвития. По этой шкале более, чем половина респондентов исследуемой выборки (59 %) демонстрирует низкий уровень, около трети респондентов (38 %) – средний уровень, и лишь 3 % респондентов – высокий уровень. Можно говорить, что молодые люди еще не научились конструктивно использовать ситуации уединения. Они чаще всего ими тяготятся и лишь небольшая доля юношей ценят одиночество как ресурс для самопознания, саморазвития и творческой самореализации.

Таким образом, переживание одиночества в юношеском возрасте достаточно типично. Молодые люди обнаруживают нужду в общении с другими людьми, эмоциональных контактах с ними, и не получая должного понимания и поддержки, переживают чувство одиночества.

КСОДЕРЖАНИЮ

Е.Н. ЦЫРЕЛЬЧУК
Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. И. Медведская

ОБЫДЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МУЖЧИН О ВАКЦИНАЦИИ

Вакцинирование является одним из эффективных способов сохранения здоровья населения, позволяющим выработать индивидуальный и коллективный иммунитеты к опасным заболеваниям. Однако в обыденном сознании присутствует целый ряд мифов и предрассудков относительно вакцин, которые приводят к противопрививочному поведению. Для эффек-

тивной профилактики такого поведения необходимо изучение бытующих представлений о вакцинации, на изучение которых было направлено настоящее исследование.

Исследование проводилось на базе Государственного учреждения образования «Детский сад № 64» г. Бреста. В нем приняло участие 50 мужчин в возрасте от 20 до 60 лет. Методикой сбора данных выступала «Шкала антивакцинальных аттитюдов» К. В. Карпинского, представляющая собой стандартизированный личностный опросник, измеряющий индивидуальную выраженность общего негативного отношения респондента к вакцинации. Для первичной обработки данных использовалась дескриптивная статистика (M±SEM). Вторичная обработка заключалась в процедуре факторизации методом главных компонент с подпрограммой varimax-вращения (SPSS, v. 22).

Первичная обработка данных показала, что в исследованной выборке антивакцинальные установки имеют средние значения. Максимально высокие баллы (по 6-балльной шкале) получили две установки: «Никакая прививка не гарантирует полной защиты от вирусов и бактерий» (4,28±0,2) и «Важность коллективного иммунитета для охраны здоровья общества» (4,03±0,16). Минимальным баллом респондентами оценена установка: «Обязательная вакцинация» (2,56±0,15).

В итоге факторного анализа выявлено несколько ортогональных факторов, структурирующих представления мужчин о вакцинации.

Первый фактор, описывающий 49% общей дисперсии, представляет собой двухполюсной конструкт:

Делая прививку, человек сильно рискует своим здоровьем	0,772
Врачи и фармацевты скрывают информацию о рисках вакцинации	0,771
Предотвращая какую-то конкретную болезнь, вакцина негативно влияет на общее состояние здоровья	0,765
Вакцина играют роль в распространении опасных заболеваний	0,761
Влияние увиденных или услышанных личных историй о негативных последствиях вакцинации	0,689
Вакцинация – это опасный эксперимент над собственным иммунитетом	0,684
В большинстве случаев разумнее отказаться от прививки, чем ее получить	0,620
Уверенность в эффективности вакцин	–0,462

На содержательно доминирующем полюсе данного фактора оказались объединены установки которые отражают различные страхи о вреде вакцинации для здоровья. Согласно другому полюсу фактора, уверенность

в эффективности прививок может выступать средством их преодоления. В целом данный фактор можно обозначить как «Неуверенность в эффективности вакцин как источник страхов».

Второй фактор, объясняющий 9 % общей дисперсии, включает следующие шкалы опросника:

Натуральные методы и здоровый образ жизни могут заменить вакцинацию	0,778
Лучше полагаться на естественные защитные силы организма, чем на искусственно созданные вакцины	0,673
Использования средств индивидуальной защиты достаточно для не проведения вакцинации	0,663
При проведении вакцинации проводят эксперименты с вакциной	0,506

Содержание выделенного конструкта довольно однородно, что позволяет обозначить его «Естественные силы организма».

Третий фактор (8 % дисперсии) представлен следующими утверждениями:

Коллективный иммунитет важен для охраны здоровья общества	–0,830
Собственная позиция относительно вакцинации	–0,759
Доверие к научным исследованиям, подтверждающим безопасность вакцин	–0,684

В содержании выявленной категории важно отметить, что собственная позиция мужчин относительно вакцинации прямо связана с доверием к научным исследованиям.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют охарактеризовать содержание представлений мужчин о вакцинации как противоречивые: с одной стороны, признание важности коллективного иммунитета, а с другой, стремление избежать собственной вакцинации в силу достаточно разнообразных страхов и неуверенности в эффективности вакцин.

КСОДЕРЖАНИЮ

Н. Н. ЧАЙЧИЦ
Республика Беларусь, Минск, БГПУ имени М. Танка
Научный руководитель – Е. А. Лемех

ДЕТСКО-МАТЕРИНСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

В последние годы проблема взаимодействия взрослого и ребенка раннего возраста остается одной из наиболее значимых и сложных в психологии, поскольку оптимальное развитие ребенка достигается только в процессе эффективного взаимодействия со взрослым. В XX веке изучение развития ребенка во взаимодействии с матерью легло в основу диадического подхода, согласно которому ключевым является диадное взаимодействие
в системе «мать-дитя», которое реализуется на разных уровнях. Основная роль матери заключается в обеспечении эмоционального комфорта и эмоционального взаимодействия с ребенком раннего возраста, выражаемом через безусловную любовь и поддержку.

Современные зарубежные исследования активно применяют понятие «родительская отзывчивость» для изучения влияния поведения родителя на речевое развитие, регуляторные функции и функции контроля, социально-эмоциональное и когнитивное развитие ребенка, а также освоение знаний с использованием компьютерных технологий [1].

В рамках теории привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворт подчеркивается вклад теплых и продолжительных взаимоотношений между матерью и ребенком, в которой категории «взаимодействие» и «отношение» практически сливаются. Формирование прочной привязанности опирается на доступность объекта привязанности для ребенка и качественное выполнение им функций защиты от дискомфорта на ранних стадиях развития. В результате ухода и поддержки матери в первый год жизни формируется привязанность ребенка к ней как к объекту поддержки [2].

В теории социального научения взаимодействие основано на понимании поведения человека как функции подкрепления, поощрения, наказания или награды за определенные формы поведения, что легло в основу теории диадического подхода. Предполагается, что в процессе взаимодействия со взрослым у ребенка формируются определенные навыки ответного поведения, которые служат подкреплением для взрослых, и способствует развитию устойчивого взаимодействия между ними. В итоге, поведение ребенка направлено на освоение нового опыта, а его развитие определяется результатами социального научения в процессе взаимодействия с близкими взрослыми.

Подтверждение тезисов теории диадического взаимодействия было получено в 70-е годы прошлого столетия через использование видеозаписей и покадрового анализа материалов. Достижением данной теории стало введение понятия «диалог» и рассмотрение взаимодействия матери и ребенка как диалогического процесса [3].

В отечественной психологии традиционно подчеркивалось значение эмоциональных переживаний во взаимодействии со взрослыми. Мать рассматривается как источник стимуляции, удовлетворяющий потребность во внешних впечатлениях. В первые недели жизни поведение матери, выражающее положительные эмоции во взаимодействии с ребенком, формирует потребность в общении, возникающей на основе потребности во впечатлениях, которая проявляется через эмоциональное взаимодействие.

Дальнейшие исследования привязанности в отечественной школе (Н. Н. Авдеева, А. Г. Кощавцев) демонстрируют, что надежная привязанность формируется при высокой активности ребенка в период бодрствования и кормления. Исследование Н.Н. Авдеевой показывает, что ненадежная привязанность сопровождается менее насыщенным общением в период бодрствования; двойственная привязанность характеризуется избыточной инициативой ребенка без ответа со стороны взрослого; избегающая привязанность проявляется в несогласованных действиях матери и ребенка [3].

В отечественной психологии данная проблема рассматривалась также в работах Л. И. Божович, М. И. Лисиной, А. И. Ивановой и др. Как указывает М. И. Лисина, потребность в общении как самостоятельная потребность, возникает в период новорожденности под воздействием взрослого. Выражая эмоции, взрослый формирует у ребенка потребность в эмоциональном взаимодействии, которое является основой для первой формы общения – ситуативно-личностной [4].

Таким образом, исследования взаимодействия ребенка в раннем возрасте в диаде «мать-ребенок» демонстрируют, что одной из ключевых потребностей ребенка является поддержание чувства безопасности, проявление заботы и демонстрация положительно-эмоционального отношения к ребенку. В результате у ребенка формируются и поддерживаются ощущение эмоционального комфорта и привязанности ко взрослому, что способствует всестороннему и благополучному развитию ребенка раннего возраста.

Литература

1. Галасюк, И. Н. Взаимодействие родителя с ребенком раннего возраста : структура и динамика родительской отзывчивости / И. Н. Галасюк,

О. В. Митина // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 4. – С. 72–86.

2. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учебное пособие / Г. Г. Филиппова – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.

3. Авдеева, Н. Н. Зависимость типа привязанности ребенка к взрослому от особенностей взаимодействия (в семье и доме ребенка) / Н. Н. Авдеева , Н. А. Хаймовская // Психол. журн. – 1999. – №1. – С. 39–48.

4. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина // под ред. Рузской А. Г. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЕК». – 1997. – 384 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

Д. З. ЧАХКИЕВА
Россия, Пятигорск, ПГУ
Научный руководитель – Е. Е. Басанова

ПСИХОЛОГИЯ ФАНАТИЗМА И РАДИКАЛИЗАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ ГРУППАХ

Психологические механизмы радикализации представляют собой сложный синтез когнитивных искажений и социального влияния, где индивидуальное сознание и критическое мышление подавляются. Этот парадокс человеческого сознания требует междисциплинарное осмысление.

Фундаментальной основой для понимания группового поведения является концепция социальной идентичности. Г.Тэджфел дал понятию «социальная идентичность» следующее определение: «знание индивида, что он принадлежит к некоторым социальным группам вместе с некоторой эмоционально и ценностно значимой для него этой групповой принадлежностью». Ключевым механизмом формирования чувства групповой принадлежности является ценностное сравнение своей группы относительно других социальных общностей, в результате которого происходит интериоризация групповых характеристик в структуру самосознания. Рассматривая этот механизм в контексте радикализма, можно понять почему человек отожествляет групповые достижения и неудачи как свои собственные, а ценности сообщества воспринимает, как неоспоримую истину.

Развивая эту идею, в теории самокатегоризации Д.Тернер описал, что, чем сильнее активирована социальная идентичность, тем слабее выражено восприятие себя как уникального индивида. В ситуации радикализации личностное восприятие подавлено социальной идентичностью. Это объясняет, почему в радикаизированных обществах их участники перестают осознавать себя уникальной личностью.

Многочисленные исследования социальных психологов демонстрируют хрупкость индивидуального сознания перед коллективным влиянием. Конформные реакции регистрируются даже в условиях очевидной ошибочности или этической неприемлемости групповых решений:

1) эффект присоединения к большинству. В рамках классического эксперимента С. Аша испытуемым, убежденным в своем участии в исследовании зрительного восприятия, предлагалось выполнить простейшую задачу – сравнить длину отрезков. Но группа была подставная и давала заведомо ошибочные ответы. Настоящий участник присоединялся к ошибочному мнению группы в 37 % случаев. Этот эксперимент демонстрирует базовый механизм радикализации – готовность принять искаженную картину мира в обмен на групповую принадлежность [2].

2) подчинение авторитету. Стэнли Милгрэм провел исследование, где испытуемые выполняли роль учителей, применяющих электрошок к ученику за ошибки, 65 % участников продолжили выполнять инструкции авторитетного экспериментатора в белом халате, увеличивая напряжение до смертельно опасного уровня, несмотря на крики «жертвы». Так и происходит в радикализированных группах - человек слепо следует харизматическому лидеру, оправдывая свои действия его волей или «высшими целями» [3].

3) устойчивость фанатичного мировоззрения. Согласно теории когнитивного диссонанса Л.Фестингера противоречия в системе знаний вызывает интенсивный психологический дискомфорт (диссонанс). Столкнувшись с фактами, опровергающие убеждения группы фанатик не пересматривает свои взглядами, а отвергает противоречивую информацию [4].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о существовании взаимосвязанных психологических механизмов, способствующих радикализации в социальных группах. Феномен радикализации представляет собой не линейный путь отклонения, а сложный процесс трансформации личности, где социальные механизмы подчинения и когнитивные искажения образуют самоподдерживающуюся систему. Добровольный отказ от критического мышления в обмен на групповую солидарность демонстрирует уязвимость психики перед влиянием тоталитаризма. Ключевое противоречие заключается в одновременной ригидности и пластичности такого сознания, что требует смещения фокуса с конфронтации на развитие устойчивой идентичности.

Литература

1. Жан-Жак, Ф. От экспериментов Милгрэма до полей сражений: к пониманию поведения комбатантов / Ф. Жан-Жак // Междунар. журн.

Красного Креста. –2004. – № 853–855. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ot-eksperimentov-milgrema-do-poley-srantov. – Дата доступа: 15.12.2025.

2. Савицкая, Т. В. Становление теории когнитивного диссонанса / Т. В. Савицкая // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2015. – № 16. – С. 153–162.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. А. ЧИРИКОВА
Республика Казахстан,
Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. В. Северин

РОЛЬ ЭМПАТИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

В помогающих профессиях таких как врач, социальный педагог, воспитатель выделяют такое важное качество как эмпатия. Среди этих профессий есть еще одна, наличие эмпатии в которой вызывает споры – это профессия психолог. С одной стороны, эмпатия важна для психолога тем, что благодаря ей он может улавливать изменения в настроении в течение сессии, что повышает качество консультирования, но в то же время психолог не должен «пропускать» через себя все проблемы клиентов, иначе можно получить профессиональное выгорание.

В этой статье мы попробуем проанализировать важность данного качества в профессиональной деятельности психолога. Прежде всего дадим определение термина «эмпатия». Термин «эмпатия» (от англ. empathy, нем. Einfühlung) был введён в психологию Э. Титченером в начале XX века, переняв понятие «вчувствование» из эстетической философии.

Рассмотрим и другие определения, например И. Б. Бовина описывает эмпатию как конструкт, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты; подчёркивает разногласия в её определениях и методах измерения [1]. Т. П. Гаврилова определяет эмпатию как «специфическую способность человека отзываться на переживания другого», включающую понимание чувств и проявление реакции [2]. Долгова, Мельник, Петрова рассматривают эмпатию как способность распознавать и эмоционально откликаться на внутреннее состояние другого человека [3].

Исходя из того, что мы описали выше можно сделать вывод, что вышеперечисленные авторы рассматривают эмпатию как способность, то есть то, что можно развивать. Также авторы выделяют отдельные компо-

ненты, среди которых когнитивная эмпатия, которая описывается как понимание мыслей и чувств другого, эмоциональная эмпатия как сопереживание и разделение эмоционального состояния и поведенческая эмпатия как проявление в действиях поддержки [3].

Теперь попробуем ответить на вопрос, какова роль эмпатии в деятельности психолога, рассматривая её с позиций «за» и «против». С одной стороны, эмпатия является одним из главных профессиональных инструментов психолога. Она позволяет установить доверительный контакт с клиентом, создать атмосферу безопасности и принятия, без которой невозможно раскрытие глубоких переживаний. Благодаря способности чувствовать и понимать эмоции другого, специалист получает доступ к более полным данным о внутреннем мире человека, может точнее подбирать стратегии консультирования и оказывать поддержку, соответствующую реальным потребностям. Эмпатия помогает клиенту почувствовать себя услышанным и принятым, что уже само по себе имеет терапевтический эффект. Среди ученых «за» важность эмпатии высказывался Г.Кохут.

В психоаналитическом подходе Кохута эмпатия рассматривается не только как техника, но как способ «войти» в переживание пациента, поддержать трансформирующие процессы при работе с нарушениями самости (self). Для Кохута эмпатическое присутствие аналитика служит «самообъектной» функцией, необходимой для внутренней реструктуризации пациента [4].

Однако существует и другая сторона вопроса. Чрезмерная эмпатия может привести к профессиональному выгоранию, когда психолог как бы «пропитывается» чужими эмоциями и начинает переносить их в собственную жизнь. Избыточное сопереживание способно нарушить необходимую профессиональную дистанцию, снизить объективность в оценке ситуации, вызвать чувство личной ответственности за исход проблем клиента. В некоторых случаях это может затруднить принятие рациональных решений и ослабить эффективность психологической помощи. Среди «противников» был П. Блум.

П. Блум в популярной книге и эссе отмечает, что эмоциональная эмпатия (чувство чужой боли) может вести к предвзятости, неэффективным решениям и даже несправедливым предпочтениям (например, предпочтение одному видимому страдающему в ущерб множеству анонимных нуждающихся). Его месседж для практики: полагаться только на «чувство» опасно – нужна рациональная, сострадательная (compassionate) позиция, подкреплённая профессиональной оценкой [5].

Исходя из вышеизложенного трудно однозначно ответить нужна ли эмпатия психологу для эффективной работы. Эмпатия в работе психолога – это одновременно сильная поддержка и потенциальный риск. Она необ-

ходима для установления контакта, точной диагностики и оказания эмоциональной поддержки, но требует развитых навыков саморегуляции, внутренней устойчивости и профессиональных границ. Оптимальная позиция – это «управляемая эмпатия», когда специалист способен глубоко чувствовать, но при этом сохранять ясность ума и собственное эмоциональное равновесие.

Литература

1. Бовина, И. Б. Исследование эмпатии: критический анализ и новые перспективы / И. Б. Бовина // Культурно-историческая психология. – 2020. – № 1. – С. 88–95.

2. Гаврилова, Т. П. Эмпатия как важное профессиональное качество психолога / Т. П. Гаврилова // Актуальные исследования. — 2021. – № 31. – С. 167–180.

3. Долгова, В. И. Феномен эмпатии в психологических исследованиях / В. И. Долгова, Е. В. Мельник, Н. М. Петрова // Концепт. – 2015. – № 31. – С. 86–90.

4. Kohut, H. *The Analysis of the Self*. – эмпатия в модели self-psychology как лечебная функция аналитика / H. Kohut [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/A/bo8324792.html. – Дата доступа: 10.12.2025.

5. Bloom, P. *Against Empathy: The Case for Rational Compassion.* (популярная критика эмпатии; тезисы также обсуждаются в научной литературе) / P. Bloom [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https: // www.amazon.com / Against-Empathy-Case-Rational-Compassion/dp/ 00626. – Дата доступа: 12.12.2025.

КСОДЕРЖАНИЮ

С. А. ШАКУНОВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Д. Э. Синюк

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Современное общество предъявляет к человеку всё более высокие требования не только в профессиональной сфере, но и в области межличностного взаимодействия. Успешность личности в различных социальных контекстах во многом определяется не только её когнитивными способностями или уровнем эмоционального интеллекта, но и особенностями соци-

ального интеллекта – способности понимать других людей, предвидеть их поведение и эффективно строить взаимодействие. Социальный интеллект рассматривается в современной психологии как важнейший компонент психологического функционирования личности, способствующий её адаптации, эмоциональному благополучию и общему уровню психологического здоровья [1].

Понятие «социальный интеллект» было впервые введено американским психологом Э. Торндайком, который определял его как способность понимать и управлять людьми, действуя разумно в межличностных отношениях. Позднее Дж. Гилфорд и М. Салливан продолжили развитие этой концепции, предложив рассматривать социальный интеллект как совокупность когнитивных способностей, направленных на обработку социальной информации. Они выделили такие его компоненты, как понимание поведения людей, прогнозирование их реакций и способность выбирать наиболее эффективные стратегии взаимодействия.

В зарубежной психологии значительный вклад в изучение социального интеллекта внесли Н. Кантор и Дж. Килстром, рассматривавшие его как систему знаний о социальных ситуациях, включающую сценарии и схемы межличностного поведения. Эта когнитивная база позволяет человеку быстро ориентироваться в сложных социальных контекстах, прогнозировать развитие взаимодействия и принимать решения, соответствующие нормам и ожиданиям общества. Русскоязычные исследователи также выделяют многоуровневую структуру социального интеллекта, включая в нее перцептивный, когнитивный и поведенческий компоненты [2]. Перцептивный аспект связан со способностью точно воспринимать и интерпретировать эмоции и намерения других людей, когнитивный – с прогнозированием их поведения, а поведенческий – с умением реализовывать социальные знания в конкретных ситуациях.

Социальный интеллект играет ключевую роль в обеспечении адаптации личности к требованиям социальной среды. Он способствует эффективному построению межличностных отношений, конструктивному разрешению конфликтов и поддержанию эмоционального равновесия личности. Исследования показывают, что уровень социального интеллекта взаимосвязан с уровнем социальной адаптации, удовлетворённостью жизни и психологическим благополучием.

Одним из важнейших аспектов изучения социального интеллекта является его связь с эмоциональной регуляцией. Понимание эмоциональных состояний других людей и адекватная реакция на них позволяют личности избегать стрессовых ситуаций и снижать уровень межличностных конфликтов. Это, в свою очередь, способствует укреплению психологического здоровья и повышению устойчивости к стрессу. Кроме того, социальный

интеллект тесно связан с такими психологическими характеристиками, как эмпатия, толерантность и коммуникативная компетентность. Однако в отличие от эмоционального интеллекта, который фокусируется на распознавании и управлении собственными эмоциями, социальный интеллект направлен прежде всего на интерпретацию поведения других и построение продуктивного межличностного взаимодействия [1].

Таким образом, социальный интеллект обеспечивает не только эффективное функционирование личности в социальной среде, но и выступает значимым фактором её психологического здоровья. Он позволяет личности чувствовать себя частью социального пространства, осознавать свою роль в межличностных отношениях, что является важной составляющей внутреннего благополучия. Высокий уровень социального интеллекта помогает эффективно взаимодействовать с окружающими, снижать уровень стресса и повышать качество жизни. Современные исследования подтверждают, что развитие социального интеллекта является важной задачей не только в контексте личностного роста, но и в сфере образования, профессионального становления и психопрофилактики. Перспективным направлением научных исследований остаётся изучение взаимосвязи социального интеллекта и с другими психологическими конструктами.

Литература

1. Малышева, И. А. Социальная успешность личности в современном обществе / И. А. Малышева // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер. Педагогика и психология. – 2013. – №. 1 (23). – С. 103–112.

2. Собирова, Д. А. Социальный интеллект как инструмент коммуникативного и организационного взаимодействия / Д. А. Собирова, Г. Саидна-зарова // Вестн. по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2014. – №. 2. – С. 59–65.

КСОДЕРЖАНИЮ

С. А. ШАКУНОВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. В. Северин

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЫРАЖЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫХ СИСТЕМ С УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ

Эмпирическое исследование проводилось на выборке из 50 студентов высших учебных заведений в возрасте от 18 до 22 лет. Для диагности-

ки репрезентативных систем использовалась методика Б. Льюиса – Ф. Пуцелика, позволяющая определить доминирующие сенсорные каналы восприятия информации. Уровень эмоционального интеллекта измерялся с помощью опросника Н. Холла, оценивающего основные компоненты эмоциональной компетентности. Гипотеза исследования предполагает наличие значимых взаимосвязей между типом доминирующей репрезентативной системы и уровнем развития эмоционального интеллекта у студентов.

Цель исследования – выявить особенности взаимосвязи репрезентативных систем и эмоционального интеллекта у студентов с различным уровнем эмоциональной компетентности.

Методы исследования: тест диагностики репрезентативных систем Б. Льюиса – Ф. Пуцелика и тест-опросник эмоционального интеллекта Н. Холла, методы математической статистики для обработки эмпирических данных.

Анализ результатов диагностики репрезентативных систем выявил неравномерное распределение предпочтений сенсорных каналов восприятия среди студентов выборки. Визуальная репрезентативная система оказалась доминирующей у 18 участников исследования, что составляет 36% от общего числа испытуемых. Аудиальная система преобладала у 16 студентов (32%), в то время как кинестетическая система была ведущей у 16 человек (32%).

Детальное рассмотрение компонентов эмоционального интеллекта показало неравномерность их развития у студентов. Наиболее высокие показатели были зафиксированы по шкале «Распознавание эмоций других людей» (среднее значение 17,6 балла), что может отражать важность навыков социального взаимодействия в студенческой среде. Второе место заняла шкала «Эмпатия» (15,4 балла), указывающая на развитую способность студентов к сопереживанию и пониманию эмоциональных состояний окружающих. Показатели самомотивации составили в среднем 14,2 балла, что свидетельствует о достаточном уровне способности мобилизовать эмоциональные ресурсы для достижения целей.

Наименее развитыми оказались компоненты эмоциональной осведомленности (12,8 балла) и управления эмоциями (12,2 балла). Низкие показатели эмоциональной осведомленности могут указывать на недостаточную рефлексивность студентов в отношении собственных эмоциональных состояний и их причин (таблица 1). Трудности в управлении эмоциями отражают типичные для юношеского возраста особенности эмоциональной регуляции, связанные с продолжающимся созреванием префронтальной коры головного мозга.

Таблица 1 – Гендерные различия в показателях эмоционального интеллекта

Компонент ЭИ	Девушки (n=26)	Юноши (n=24)	t-критерий	p-уровень
Эмоциональная осведомленность	13,2	12,3	1,34	0,186
Управление эмоциями	11,6	12,9	-1,78	0,081
Самомотивация	14,1	14,3	-0,34	0,736
Эмпатия	16,8	13,9	3,24	0,002**
Распознавание эмоций других	18,4	16,7	2,15	0,036*
Общий ЭИ	72,1	68,1	1,89	0,065

*p < 0,05; **p < 0,01

Гендерные различия в уровне эмоционального интеллекта оказались статистически значимыми по нескольким компонентам. Девушки демонстрировали более высокие показатели эмпатии (16,8 против 13,9 балла у юношей, $t = 3,24$, $p < 0,01$) и распознавания эмоций других людей (18,4 против 16,7 балла, $t = 2,15$, $p < 0,05$). Данные различия согласуются с результатами многочисленных исследований, указывающих на более развитые способности женщин в области социально-эмоционального познания [8, с. 234]. Юноши показали несколько более высокие результаты по шкале управления эмоциями (12,9 против 11,6 балла), хотя эти различия не достигли уровня статистической значимости ($t = 1,78$, $p > 0,05$).

Анализ распределения студентов по уровням эмоционального интеллекта показал, что большинство участников исследования (68%) демонстрируют средний уровень развития эмоциональной компетентности. Высокий уровень эмоционального интеллекта (свыше 80 баллов) выявлен у 16% студентов, в то время как низкий уровень (менее 60 баллов) характерен для 16% выборки. Такое распределение типично для студенческой популяции и отражает продолжающийся процесс эмоционального развития в период поздней юности.

Корреляционный анализ показал наличие статистически значимых связей между предпочитаемыми сенсорными каналами восприятия и различными аспектами эмоциональной компетентности, что подтверждает гипотезу о взаимообусловленности когнитивных и эмоциональных процессов в структуре индивидуальности (таблица 2).

Таблица 2 – Корреляции между репрезентативными системами и компонентами эмоционального интеллекта

Компонент ЭИ	Визуальная	Аудиальная	Кинестетическая
Эмоциональная осведомленность	0,23	0,18	0,41**
Управление эмоциями	0,31*	0,15	0,38**
Самомотивация	0,42**	0,28*	0,19
Эмпатия	0,19	0,45**	0,52**
Распознавание эмоций других	0,35*	0,48**	0,29*
Общий ЭИ	0,34*	0,39*	0,43*

*p < 0,05; **p < 0,01

Наиболее выраженные корреляции обнаружены между кинестетической репрезентативной системой и компонентами эмоционального интеллекта. Студенты с доминирующей кинестетической модальностью демонстрировали более высокие показатели эмоциональной осведомленности ($r = 0,41$, $p < 0,01$), управления эмоциями ($r = 0,38$, $p < 0,01$) и эмпатии ($r = 0,52$, $p < 0,01$). Данные связи могут объясняться особой ролью телесных ощущений в процессах эмоционального переживания и регуляции [15, с. 234]. Кинестетическая система, основанная на восприятии внутренних ощущений и движений, обеспечивает более непосредственный доступ к эмоциональной информации и способствует развитию эмоциональной чувствительности.

Аудиальная репрезентативная система показала значимые корреляции с эмпатией ($r = 0,45$, $p < 0,01$) и распознаванием эмоций других людей ($r = 0,48$, $p < 0,01$). Эти связи отражают важность вербальной коммуникации и просодических характеристик речи для понимания эмоциональных состояний окружающих. Студенты-аудиалы, обладающие развитой чувствительностью к звуковым характеристикам, лучше улавливают эмоциональные нюансы в речи собеседников и демонстрируют более высокие способности к эмпатическому реагированию [27, с. 156].

Визуальная репрезентативная система коррелировала с самомотивацией ($r = 0,42$, $p < 0,01$) и распознаванием эмоций других людей ($r = 0,35$, $p < 0,05$). Связь с самомотивацией может объясняться способностью визуалов к созданию ярких мысленных образов целей и результатов деятельности, что способствует поддержанию мотивации и целенаправленности поведения.

Таким образом, можно сделать некоторые выводы. Диагностика эмоционального интеллекта показала средний уровень развития эмоциональной компетентности у большинства студентов с выраженной неравномерностью отдельных компонентов. Наиболее развитыми оказались

социально-эмоциональные способности – распознавание эмоций других людей и эмпатия, что отражает важность межличностного взаимодействия в студенческой среде. Наименее сформированными были внутриличностные компоненты – эмоциональная осведомленность и управление эмоциями, что характерно для юношеского возраста и связано с продолжающимся созреванием механизмов эмоциональной регуляции.

Сравнительный анализ групп студентов с различными доминирующими репрезентативными системами подтвердил существование статистически значимых различий в уровне эмоционального интеллекта. Студенты-кинестетики демонстрировали наиболее высокие показатели общего эмоционального интеллекта и превосходили других по способностям к эмоциональной саморегуляции. Аудиалы отличались развитыми эмпатическими способностями, а визуалы показали преимущества в самомотивации. Данные различия указывают на специфические паттерны развития эмоциональной компетентности в зависимости от предпочитаемых способов переработки информации.

Гендерные различия проявились в специфике взаимосвязей между изучаемыми переменными. Девушки показали более выраженные корреляции между кинестетической системой и эмпатией, что может отражать особенности эмоциональной социализации. Юноши демонстрировали более тесные связи между визуальной системой и управлением эмоциями. Возрастная динамика характеризовалась усилением взаимосвязей от младших к старшим курсам, что свидетельствует о постепенной интеграции когнитивных и эмоциональных процессов в ходе личностного развития.

Результаты исследования также актуальны для психологического сопровождения студентов в период адаптации к образовательной среде. Знание особенностей репрезентативных систем может помочь в выборе оптимальных стратегий поддержки эмоционального развития и преодоления академических трудностей. Особое внимание следует уделять студентам с недостаточно развитыми внутриличностными компонентами эмоционального интеллекта, независимо от их сенсорных предпочтений.

КСОДЕРЖАНИЮ

Ст. А. ШАКУНОВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ХАРАКТЕРИСТИКА СПОСОБОВ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Современная социокультурная среда предъявляет к человеку высокие требования, провоцируя многочисленные стрессовые ситуации. Особенно остро проблема совладания со стрессом проявляется в юношеском возрасте – периоде перехода подростка к взрослой жизни, который сопровождается значительными личностными, когнитивными и социальными изменениями. Юношеский возраст характеризуется интенсивным формированием мировоззрения, становлением профессионального и жизненного самоопределения, поиском идентичности и личностной автономии. Эти процессы усиливают восприимчивость к стрессу, что делает изучение стратегий совладания одной из приоритетных задач психологии [1].

Термин «стресс» введен Г. Селье для обозначения неспецифической реакции организма на внешние или внутренние требования, выходящие за пределы его адаптационных возможностей. В психологическом контексте стресс рассматривается не только как физиологический ответ, но и как когнитивно-эмоциональный процесс [2].

Русскоязычные исследователи (Л. А. Китаев-Смык, В. А. Бодров и др.) подчеркивали, что стресс связан с оценкой человеком ситуации и ее значимости для собственной личности. Центральное место в процессе преодоления стрессовых состояний занимает феномен копинга, под которым понимается совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий, направленных на адаптацию к стрессовой ситуации.

Классификации копинг-стратегий традиционно строятся по различным основаниям. Наиболее распространенное деление предложено Р. Лазарусом и С. Фолкман, которые выделили проблемно-ориентированные и эмоционально-ориентированные стратегии. Первые направлены на активное изменение ситуации (например, поиск информации, планирование действий), вторые – на регуляцию эмоционального состояния (например, избегание, самоуговор, поиск поддержки) [2].

Такие психологические особенности юношеского возраста, как повышенная эмоциональность, стремление к самостоятельности, чувствительность к социальным оценкам, определяют специфику стрессовых переживаний и стратегий их преодоления. Стоит отметить, что юноши чаще сталкиваются со стрессами, связанными с учебой, межличностными отношениями и профессиональным самоопределением. В этот период

наблюдается высокая вариативность копинг-стратегий: наряду с конструктивными формами поведения встречаются и неадаптивные реакции, такие как избегание, агрессия или отрицание проблемы. Копинг-поведение в юношеском возрасте отличается поисковым и экспериментальным характером: молодые люди пробуют разные стратегии, постепенно вырабатывая наиболее эффективные для себя способы преодоления трудностей.

Проблемно-ориентированные стратегии в юности выражаются в стремлении активно воздействовать на ситуацию: анализировать причины стресса, планировать шаги по его устранению, искать ресурсы и поддержку. Эти стратегии способствуют развитию ответственности и самостоятельности, повышают чувство контроля над обстоятельствами. Эмоционально-ориентированные стратегии, в свою очередь, направлены на внутреннюю регуляцию состояния. Среди них распространены когнитивная переоценка (изменение восприятия ситуации), юмор, обращение к другим релаксационным техникам. Существует и третий тип стратегий – избегание, включающий уход от стрессовой ситуации, отрицание ее значимости или переключение внимания. Хотя такие стратегии могут временно снижать эмоциональное напряжение, в долгосрочной перспективе они часто препятствуют адаптации и личностному росту [1].

Оптимальное совладание со стрессом в юности связано с гибкостью копинг-поведения – умением сочетать различные стратегии в зависимости от ситуации. Важную роль играет и развитие метакогнитивных навыков: способность осознавать собственные реакции и сознательно управлять ими повышает эффективность адаптации.

Таким образом, совладание со стрессом в юношеском возрасте представляет собой сложный и многокомпонентный процесс, отражающий как индивидуальные особенности личности, так и возрастную специфику. Наиболее успешными оказываются стратегии, сочетающие активное воздействие на ситуацию с внутренней эмоциональной регуляцией. Развитие конструктивных копинг-стратегий является важной задачей психологического сопровождения молодежи. Целенаправленные программы тренинга стрессоустойчивости и навыков саморегуляции могут способствовать формированию у юношей и девушек адаптивных форм поведения и повышению их психологической устойчивости.

Литература

1. Аскарова, Г. Основные подходы к изучению копинг–стратегий в трудных жизненных ситуациях / Г. Аскарова, Э. З. Усманова //Scientific progress. – 2021. – Т. 1. – №. 5. – С. 308–316.

2. Бодров, В. А. Проблема преодоления стресса. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В. А. Бодров // Психол. журн. – 2006. – Т. 27, № 2. – С. 113–123.

КСОДЕРЖАНИЮ

Ст. А. ШАКУНОВА
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. В. Северин

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Эмоциональный интеллект в самом широком понимании объединяет в себе способности личности к эффективному общению за счет понимания эмоций окружающих и умения управлять эмоциями. Период зрелости представляет собой значительный по времени отрезок жизни человека, с ним связаны многие проблемы данного периода. В сорок-пятьдесят лет жизни, во время периода средней взрослости, человек оказывается в условиях, психологически существенно отличающихся от прежних. К этому времени уже накоплен достаточно большой жизненный и профессиональный опыт, дети выросли, и отношения с ними приобрели качественно новый характер, состарились родители, и им требуется помощь.

Необходимо подчеркнуть, в современных условиях жизни женщины включаются во все виды социально-экономических отношений. Они все чаще становятся перед выбором между семьей и карьерой, сталкиваются с множеством проблем – необходимостью совмещать семейные обязанности и профессиональную деятельность, они подвергаются постоянным физическим и ментальным перегрузкам. Современный мир требует от женщин эмоциональной уравновешенности, стрессоустойчивости и др.

Теоретической основой для изучения эмоционального интеллекта взрослых людей выступили труды следующих ученых: И.Н. Андреевой, О.В. Белоконя, Е.С. Иванова, Д.В. Люсина, А.А. Михнович, Г.У. Солдатовой, Д.В. Ушакова, Г.А. Фофановой, В.С. Юркевич и других.

Цель данного исследования – выявить особенности эмоционального интеллекта женщин в период средней взрослости. Методы исследования: «Методика оценки эмоционального интеллекта» Д.В.Люсин. Полученные результаты представим в таблице.

Таблица 2.1 – Выраженность субшкал эмоционального интеллекта ЭИ (по методике Д.В. Люсина)

Субшкалы ЭИ	МП	ВУ	ВЭ	ПЭ	УЭ
Очень низкий	24%	2%	6%	24%	8%
Низкий	14%	44%	22%	26%	28%
Средний	36%	34%	32%	32%	44%
Высокий	18%	10%	36%	10%	10%
Очень высокий	8%	10%	4%	8%	10%

Анализируя данные таблицы, отметим наибольшую выраженность шкал:

– для 58 % женщин характерен высокий уровень ПЭ – более высокая выраженность способности к пониманию своих и чужих эмоций. Высокие показатели: 10 % женщин им характерно развитое эмоциональное самосознание, способность жить «в ладах» со своими внутренними эмоциями хорошее понимание роли чувств в работе и в общении. 32 % имеют средние показатели осознания своих чувств и эмоций. Для данных женщин свойственна средняя способность к пониманию роли собственных чувств в учебе и в общении. Вполне достаточная осведомленность о эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности и их роли в учебной деятельности, но не всегда правильная интерпретация, понимание чувств и эмоций. 50% – имеют низкие и очень низкие показатели. Для этих женщин свойственна недостаточная осведомленность об эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности. Заниженная самооценка своих способностей, зачастую неадекватное представление о восприятии себя другими людьми. Низкий уровень рефлексии и понимания мыслей, чувств другого человека; конфликты и разногласия зачастую связаны с непониманием причин поведения другого, неумением понять его точку зрения.

– для 8 % женщин характерен очень высокий уровень ВЭ – высокая выраженность способности к управлению своими эмоциями. Высокие показатели у 10 % женщин. Способность управлять своими эмоциями и чувствами, умение принимать и контролировать чувства и эмоции. Возможность использовать свои эмоции для достижения поставленной цели. Низкие показатели отмечены у 28 % респондентов. Для них характерна низкая способность управлять своими эмоциями и чувствами, импульсивность; эмоции часто мешают достижению цели. Низкий самоконтроль, недостаточное осознание своих эмоциональных состояний.

– для 28 % женщин очень высокий и высокий уровень МП – высокая выраженность способности к пониманию эмоционального состояния человека на основе внешних проявлений эмоций. Средние показатели: 36 % опрошенных женщин. Распознание эмоций других людей женщина-

ми в некоторых случаях не является верным, так же как понимание чувства друга по общению. Способны понять положение другого, но представить мир глазами другого человека для них уже это сложно. Низкие и очень никзие показатели отмечены у 38 %.

– для 44 % женщин характерен средний уровень способности к управлению чужими эмоциями (УЭ). Высокими и очень показателями обладают 20 %, Высокий уровень характеризуется умением управлять состоянием собеседника. Способность предвидеть развитие событий, результаты деятельности и способны подготовиться к реакции своего организма на некое событие до его наступления, а также внешним выражением (позой, движением) своего состояния повлиять на партнера по общению.

– для 50 % женщин характерен высокий уровень ВЭ – высокая выраженность способности контролировать внешние проявления своих эмоций.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что высокий уровень эмоционального интеллекта характерен для 24 % женщин, для 56 % – средний уровень интеллекта. Низкий уровень ЭИ у 20 % опрошенных женщин выявлен по шкалам: «Управление своими эмоциями», «Самомотивация», «Распознавание эмоций других людей» .

Таким образом, современные женщины достаточно хорошо (на среднем уровне) осознают и понимают свои эмоции, распознают и понимают эмоции других людей, умеют их учитывать при общении, проявляя эмпатию. Но необходимость работы по повышению уровня психологической просвещенности женщин и развитию у них компонентов эмоционального интеллекта очевидна и в связи с цифровизацией разных сфер жизни требует своего решения.

КСОДЕРЖАНИЮ

М. В. ШЕФЕР
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО «МелГУ»
Научный руководитель – С. В. Мельникова

РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО И ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Культурное наследие является важнейшим основанием для развития интеллектуально-духовной, нравственной и творческой личности, а также для формирования национального самоуважения. Оно пронизывает буквально все стороны жизни и деятельности человека. Под культурным наследием приято понимать материальную и нематериальную часть куль-

туры, созданную прошедшими поколениями и воспринимаемую как нечто ценное и почитаемое.

Культурное наследие имеет огромное значение для общества и человечества в целом. Оно представляет собой накопленное богатство знаний, искусства, традиций и опыта, передаваемое из поколения в поколение.

История, как изучение прошлых событий и культурных ценностей играет неоценимую роль в нашем понимании настоящего и формирования будущего. Изучая события, людей и тенденции, которые формировали наше прошлое, современная молодежь может извлечь ценные уроки и получить проницательные идеи, которые могут помочь нам принимать обоснованные решения в настоящем и планировать лучшее будущее.

Как наука и общественная дисциплина, история обогащает нашу культуру, предоставляя нам понимание различных мировоззрений, ценностей и обычаев. Изучая историю других культур, мы развиваем сочувствие, терпимость и понимание, что способствует гармоничному сосуществованию народов и глобальному взаимодействию.

Культурное наследие и история играют важную роль в формировании нашей личной и коллективной идентичности. Изучая историю своей страны, культуры или семьи, мы развиваем чувство принадлежности к определённому этносу и культурным традициям, а также гордости за свой народ и свою Родину.

Особенную актуальность культурное наследие приобретает в настоящее время как один из факторов формирования и развития личности современной молодежи.

Известно, что в возрасте 14–17 лет происходит выбор молодыми гражданами будущей профессии, определение образовательной стратегии, формируются ценности личности и гражданина, привычки к ведению активного образа жизни. Важным моментом в воспитании молодого гражданина является формирование устойчивой системы убеждений, которая закладывается в более раннем возрасте и которая определяет его нравственное и социальное поведение.

В личностном и культурном развитии современной молодежи особо важным является изучение вопросов истории и культуры, так как это направление науки даёт полное и яркое представление о целостности картины мира.

Исследования в области культуры и исторического наследия позволяют глубже понимать психологию народа для формирования будущего страны, традиции и их значение. Ученые, антропологи, историки и исследователи культуры изучают архивы, артефакты и местные обычаи, чтобы расширить знания о прошлом и современности. Эти исследования допол-

няют образование современной молодежи, предоставляя более глубокие и детальные сведения [1].

Известно, что за последние годы в РФ наблюдается нарастающее вовлечение молодежи в культурную жизнь общества. Статистические данные свидетельствуют, что с момента запуска программы социальной поддержки молодежи в возрасте от 14 до 22 лет для повышения доступности организаций культуры "Пушкинская карта" (с 1 сентября 2021 г.) продано 44,4 млн. билетов, к указанной программе присоединились 10,9 тыс. организаций культуры [2].

В 2023 году, по данным платформы «Дзен», каждый россиянин в возрасте от 14 до 50 лет посещал выставки или другие культурные мероприятия хотя бы раз в год, при этом чаще всего такими мероприятиями интересовалась молодежь.

Таким образом, образование и исследования в области культурного наследия играют важную роль в передаче культурных традиций. Они помагают уважать и ценить прошлое, способствуют сохранению не только культурного наследия для будущих поколений, но и личностному развитию современной молодежи.

Изучение культурного и исторического наследия дает молодому поколению анализировать информацию, развивать навыки работы с данными, интерпретировать данные и выстраивать логические цепочки, что делает актуальными эти умения во всех сферах современной жизни и способствует личностному развитию современной молодежи.

Литература

1. Макоева, Е. Р. О роли культуры в воспитании молодежи / Е. Р. Макоева // Образование и право. – 2022. – № 8. –С. 350–352.

2. Кругликова, Г. А. Роль историко-культурного наследия в воспитании молодежи / Г. А. Кругликова // Историко-педагогич. чтения – 2018. – № 1. –С. 37–42.

КСОДЕРЖАНИЮ

Т. В. ШИМУК
Республика Беларусь, Барановичи, БарГУ
Научный руководитель – В. Ю. Москалюк

САМООРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ САМООРГАНИЗАЦИИ

В настоящее время тема самоорганизации и самоконтроля в деятельности специалистов является актуальной. Современному обществу нужны квалифицированные, образованные, целеустремленные профессионалы, обладающие гибкими навыками, которые умеют рационально управлять своим временем, планировать, организовывать и совершенствовать рабочий процесс. Самоорганизация является ключевым навыком, а значение формирования компетенции возрастает с развитием цифрового общества. Сформированность навыков самоконтроля и самоорганизации позволяет качественно анализировать результаты своей работы, эффективно управлять. В научной литературе нет единого определения понятия «самоорганизация» [1]. Ее рассматривают в различных контекстах: формирования навыков рационального ведения дел, управления в организации, карьерном росте, саморазвитии, но число публикаций, посвященных проблеме самоорганизации и самоконтроля, растет, что свидетельствует об актуальности темы.

Словосочетание «самоорганизующая система» возникло в Англии. Его предложил кибернетик У. Р. Эшби в 1947 году [2, с.13]. Американский математик, основоположник теории искусственного интеллекта Норберт Винер говорил о сходстве в обмене информацией у живых организмов и у машин, создании искусственных систем, способных к адаптации поведения в условиях изменяющегося мира. Далее понятие перешло в гуманитарные науки. Самоорганизация рассматривалась как высшая форма развития динамических систем, выступая в качестве конкретизации принципа саморазвития (А. К. Астафьев, М. М. Ведмедев, А.А. Горелов и др.) [2, с.14]. Появились идеи о том, что самоорганизация присуща всем живым и неживым системам. Зная ее принципы, человеку можно ускорить эволюцию, упорядочить действия и тем самым быстрее достичь желаемого результата. Разные авторы сходились во мнении, что механизмы самоорганизации заложены в каждом человеке на физиологическом уровне, а любой вид деятельности можно целенаправленно формировать и совершенствовать [3].

В психологии феномен «самоорганизации» чаще рассматривался как функция самоуправления, саморегуляции и самоконтроля. В 1972 году по-

нятие «самоорганизация» появилось в «Основах вузовской педагогики» и было заявлено как система навыков, призванных оптимизировать труд и сделать процессы самовоспитания, самообразования и самостоятельного творчества более эффективными [4]. К. К. Платонов дал следующее определение: «Самоорганизация – это деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя. Проявляется в целеустремленности, активности, обоснованной мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга» [5, с. 126]. Понятие используется в различных науках, рассматривается как особый тип развития систем природы, результат развития самоуправления в социуме, феномен успешной социальной кооперации [2; 3].

Зарубежные авторы рассматривают самоорганизацию в различных подходах. Она воспринимается как комплексный навык, зависящий от биологии, психологии и окружающей среды, который можно развивать с помощью научно обоснованных стратегий. Гуманистическая психология делает акцент на самоактуализации и личностном росте человека: А. Маслоу и К. Роджерс. А. Бандура считал самоэффективность основным двигателем в постановке целей и выполнении задач, напрямую влияющим на самоорганизацию. Э. Локк и Г. Лэтэм описали принципы успешной самоорганизации: ясность, сложность, приверженность, обратная связь. В когнитивно-поведенческой терапии предложено много техник самоорганизации: управление временем (матрица Эйзенхауэра), метод «помидора», разбиение больших задач на мелкие, когнитивная реструктуризация и др. Заслуживают внимания теории современных авторов: самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, благополучия, модели PERMA М. Селигмана, GTD (Getting Things Done), концепции «Силы воли» Р. Баумайстера, «Сила привычки» Ч. Дахигга и др.

Таким образом, самоорганизация рассматривается как динамический ценный навык относительно разных аспектов жизнедеятельности. Понятийный аппарат и исследования самоорганизации как отдельного направления появились относительно недавно. Отечественные и зарубежные авторы подходят к проблемам развития навыка комплексно. Как необходимую компетенцию ее можно эффективно развивать и реализовывать в образовании.

Литература

1. Дугина, Ю. В. Самоорганизация личности / Ю. В. Дугина // Современные научные исследования и инновации. – 2024. № 4 [Электронный ресурс]. –Режим доступа: URL: https://web.snauka.ru/issues/2024/04/101869 . – Дата доступа: 10.10.2025.

2. Котова, С. С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография / С. С. Котова. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. – 208 с.

3. Котова, С. С. Основы эффективной самоорганизации: учеб. пособие / С. С. Котова, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2010. – 144 с.

4. Основы вузовской педагогики: учеб. пособие для студентов ун-та / ред. коллегия: Н. В. Кузьмина (отв. ред.) и И. А. Урклин. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 311 с.

5. Краткий словарь системы психологических понятий: [Учебное пособие для инж.-пед. работников профтехобразования] / К. К. Платонов. – М. : Высш. шк., 1981. – 175 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. С. ШИСЛОВСКИЙ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Д. Э. Синюк

ВЛИЯНИЕ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Как известно, развитие любого человека – это долгий и трудный путь. Приходится преодолевать разного рода кризисы, сложные ситуации, переживать взлеты и падения. Но, чем большее количество проблем человеку удается преодолевать, тем более подготовленным он становится перед лицом новых вызовов, тем более зрелой может считаться его личность. Конечно, формирование личностной зрелости у разных людей протекает по-разному. Кто-то довольно быстро становится самостоятельным, без особых проблем отделяется от родительской семьи, достигает автономии во взглядах, чувствах, принятии решений, формирует свое собственное мировоззрение и принимает ответственность за свою жизнь. А у кого-то этот процесс проходит довольно сложно и практически на протяжении всей жизни. Как мы знаем, процесс сепарации протекает в несколько этапов, начиная с рождения и достигая своего пика в юношеском возрасте. В целом, отмечают ученые и практики, психологическая сепарация как процесс отделения от родителей и формирования самостоятельности, *является важной стадией развития личности [1; 2].*

А есть ли связь между сепарацией от родителей и формированием личностной зрелости? Это мы и попытаемся определить в данной статье. З. Фрейд утверждал, что для развития личности отделение ребенка от ро-

дителя – это неизбежное условие его благополучия. А по мнению А. Я. Варги, это еще и важный фактор для создания собственной семьи [3]. Ведь личностная зрелость – это вершина психологического развития. И хотя среди психологов нет единого мнения, какие же качества на нее указывают, однако, обобщая теоретически подходы, можно выделить пять основных маркеров рассматриваемого феномена: ответственность как перед собой, так и перед обществом; гуманность поступков; автономность, способность самостоятельно преодолевать трудности; умение выстраивать взаимоотношения с окружающими; независимость и суверенность в различных аспектах собственной жизни.

Разного рода эмпирические исследования подтверждают связь качества сепарации с показателями личностной зрелости и благополучия в юношеском возрасте и периоде ранней взрослости. Например, в работах Е. А. Овсяниковой, М. Ю. Худаевой, А. С. Латышевой обнаружены различия между супругами в зависимости от степени их психологической сепарации от родительской семьи. Для супругов с низким уровнем сепарации характерны такие проблемы во взаимоотношениях, как трудности в распределении ответственности, разногласия в вопросах воспитания детей, стремление к автономии. В то же время супруги с высоким уровнем сепарации демонстрировали большее взаимопонимание, способность к эффективному разрешению конфликтов [4]. С. К. Нартова-Бочавер отождествляет сепарацию с осознанием границ своего психологического пространства, т. е. когда человек обретает свою субъектность, свое собственное «я». Не имеющий же возможности контролировать свою жизнь человек испытывает депривацию. Что в конечном итоге может привести к нарушению в общении с людьми и даже разного рода зависимостям [5]. По данным лонгитюдных исследований, молодые люди с высоким уровнем сепарации демонстрируют более сформированную Я-концепцию, адекватную самооценку, в то время как несепарированность от родителей негативно сказывается на основных параметрах зрелости: автономии, ответственности, способности выстраивать близкие отношения и т. д.

Таким образом, процессы сепарации и развития личности взаимодействуют друг с другом: от уровня личностной зрелости зависит то, как человек будет проходить отделение от родителей, но и само отделение от родителей будет иметь дополнительный развивающий эффект для личности человека, приближая его к зрелости.

В заключении, можно сделать вывод о том, что сепарация от родителей является ключевым фактором личностной зрелости, а ее нарушение, инфантилизм ведут к разного рода трудностям в достижении этой цели.

Литература

1. Бобыкина, Е. А. Психологическая сепарация от родителей как важный этап взросления / Е. А. Бобыкина, Т. В. Петренко // Центральный науч. вестн. – 2019. – Т. 4, № 9 (74). – С. 5–6.

2. Литвинова, А. В. Психологическая сепарация от родителей как условие развития целеполагания студентов / А. В. Литвинова // Психол.-педагогич. иссл. – 2020. – Т. 12, № 1. – С. 59–71.

3. Варга, А. Я. Типы родительского отношения / А. Я. Варга, В. В. Столин. – Самара : Вектор, 1997. – 297 с.

4. Овсяникова, Е. А. Особенности взаимодействия молодых супругов с разной степенью сепарации от родительской семьи / Е. А. Овсяникова, М. Ю. Худаева, А. С. Латышева // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2024. – № 1. – С. 94–108.

5. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. А. ШИШКО
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – О. В. Чумакова

ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ БУЛЛИНГ-СТРУКТУРОЙ

Проблема агрессивности подростков остаётся одной из наиболее острых и социально значимых тем современности. Агрессия в подростковом возрасте может проявляться в различных формах – от вербальных выпадов до физического насилия, от скрытого сопротивления до открытого конфликта. Она нередко становится способом самовыражения, защиты или утверждения в социальной группе, особенно в условиях эмоциональной нестабильности и поиска идентичности [1].

На современном этапе развития общества проблема агрессивности подростков вышла за рамки специализированных дискуссий и стала предметом активного обсуждения на уровне образовательных учреждений, социальных служб и научного сообщества. Большинство исследователей сходятся во мнении, что подростковый возраст представляет собой критический период, в котором повышается риск вовлеченности в буллинговые взаимодействия.

Школа, традиционно воспринимаемая как безопасное пространство для развития личности, всё чаще становится ареной агрессивных проявле-

ний, включая систематическое психологическое и физическое давление. Агрессивность подростков в контексте буллинга может быть как активной (инициирующей нападение), так и реактивной (ответной на провокации), а также латентной – проявляющейся в виде отчуждения, пассивной агрессии или аутоагрессии. Тип и интенсивность агрессии во многом зависят от роли подростка в буллинговой структуре. Цель настоящего исследования – анализ проявлений агрессивности у подростков в зависимости от их роли в буллинговой структуре, а также выявление особенностей агрессивного поведения в контексте различных форм буллинга. Для диагностики были использованы следующие инструменты: Опросник выявления буллинг-структуры (А. В. Норкин) – позволяет классифицировать подростков по ролям в буллинге. Шкала агрессивности Басса-Дарки – оценивает уровень физической, вербальной, косвенной и аутоагрессии.

В исследовании приняли участие 120 подростков в возрасте от 13 до 16 лет. С помощью опросника выявления буллинг-структуры (А. В. Норкин) были определены позиции участников в буллинговом взаимодействии. Распределение ролей оказалось следующим:

– агрессоры составили 26 % выборки (у них наблюдался самый высокий уровень физической и вербальной агрессии: средний балл по шкале Басса-Дарки – 21,8);

– жертвы составили 32 % выборки (агрессивность носила преимущественно реактивный и аутоагрессивный характер, со средним баллом – 14,2);

– наблюдатели – 30 % участников (выявлен умеренный уровень латентной агрессии, средний балл – 16,5);

– защитники, активно выступающие против буллинга, составили 8% выборки (их уровень агрессии был наименьшим – 12,1 балла);

– провокаторы, способствующие возникновению конфликтов, но не являющиеся прямыми агрессорами, составили 4 % (их средний балл по шкале агрессии –18,3).

Проведенное исследование подтвердило наличие устойчивой связи между ролью подростка в буллинговой структуре и характером проявляемой агрессивности. Агрессоры демонстрируют высокий уровень физической и вербальной агрессии, жертвы – склонность к аутоагрессии и эмоциональной нестабильности, наблюдатели — латентные формы агрессии, связанные с внутренним конфликтом и социальной тревожностью. Защитники и провокаторы также проявляют специфические формы агрессивного поведения, обусловленные их социальной позицией. Буллинг-структура выступает как значимый фактор формирования агрессивных паттернов поведения. Каждая роль в буллинге связана с определённым типом агрессии, что требует дифференцированного подхода в профилактике

и коррекционной работе. Применение опросника А. В. Норкина позволило выявить не только явные, но и скрытые формы участия подростков в буллинге, включая провокационные и защитные стратегии. Профилактика и коррекция агрессивности подростков в контексте буллинга требует комплексного, ролевого и индивидуализированного подхода, учитывающего как поведенческие проявления, так и внутренние психологические процессы.

Литература

1. Гусейнова, Е. А. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку / Е. А. Гусейнова, С. Н. Ениколопов. // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 1–12.

КСОДЕРЖАНИЮ

М. А. ШКАРДА
Республика Беларусь, Гродно, СШ № 13 имени В. Т. Цабо г. Гродно
Научный руководитель – А. С. Ерофеева

ВНЕШНИЙ ОБЛИК ПЕДАГОГА КАК ЭЛЕМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ВОСПРИЯТИЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Современное общество, в котором медиапространство активно формирует представления о внешности и профессиональном образе, требует от педагогов школ соответствия определенным ожиданиям со стороны учащихся. В этих условиях внешний облик педагогов становится инструментом влияния на восприятие их авторитета, профессионализма, компетентности, личных качеств, а также на эмоциональную вовлеченность учащихся в образовательный процесс.

Актуальность исследования определяется возрастающим вниманием учащихся к визуальным образам как ключевым элементам восприятия информации, влиянием культурных стереотипов на формирование ожиданий и понимание учебного контента, а также потребностью в создании эмоционально безопасной и поддерживающей среды обучения. Дополнительную значимость исследование приобретает благодаря практической вовлеченности автора в деятельность школьной службы медиации «Вместе» ГУО «Средняя школа № 13 имени В. Т. Цабо г. Гродно». Регулярное взаимодействие с учащимися и педагогами в рамках медиативного сопровождения образовательного процесса позволило выявить, что педагоги, соответствующие ожиданиям учащихся по внешним характери-

стикам, могут быстрее установить доверительные отношения, вызвать уважение и создать более благоприятную атмосферу для обучения.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 13 имени В. Т. Цабо г. Гродно». В исследовании приняли участие 80 учащихся 9-х и 11-х классов: 40 учащихся 9-х классов и 40 учащихся 11-х классов. Возраст респондентов 14-17 лет. Из всех респондентов – 37 учащихся женского пола и 43 учащихся мужского пола. Сбор данных производился с помощью модифицированных методик: анкета «Представление учащихся о внешнем облике педагога средней школы», опросник «Оценочно-содержательная интерпретация компонентов внешнего облика педагога средней школы», анкета «Ранжирование качеств педагога средней школы» [1, 2].

Исследование показало, что учащиеся девятых и одиннадцатых классов по-разному воспринимают внешний облик педагогов. Учащиеся девятых классов демонстрируют более общее и абстрактное восприятие внешнего облика педагогов, учащиеся акцентируют внимание на общих чертах и испытывают потребность в эмоциональной поддержке со стороны педагогов и доступном объяснении учебного материала. Для учащихся одиннадцатых классов, напротив, более важными оказываются конкретные элементы внешнего облика, а также манеры и стиль поведения, которые они связывают с профессионализмом и компетентностью педагогов. Это свидетельствует о возрастной динамике в восприятии учащимися внешнего облика педагогов и о том, что учащиеся выпускных классов предъявляют более высокие требования к педагогам как к профессионалам.

Полученные по результатам исследования данные указывают на необходимость учитывать внешние аспекты образа педагога при формировании образовательного взаимодействия. Педагоги, осознавая важность своего внешнего облика, могут использовать его как инструмент для установления доверительных отношений с учащимися и повышения уровня мотивации к учебе.

По результатам проведенного исследования разработаны рекомендации педагогам учреждения общего среднего образования по формированию внешнего облика с учетом восприятия учащимися подросткового возраста и визуальные материалы (визборды). Рекомендации и визуальные материалы (визборды) были представлены в рамках практико-ориентированной презентации педагогам (классным руководителям) ГУО «Средняя школа № 13 имени В. Т. Цабо г. Гродно».

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется изучение влияния медиавоздействия на формирование представлений учащихся о внешнем облике педагогов. Это позволит более глубоко

понять механизмы формирования ожиданий и разработать целевые программы, направленные на повышение эффективности образовательного взаимодействия.

В рамках практической реализации результатов исследования инициирована разработка чат-бота, предназначенного для визуального и содержательного сопровождения педагогов в вопросах формирования профессионального внешнего облика с учетом возрастных особенностей восприятия подростков. Данный инструмент может стать частью более широкой стратегии по созданию дружественной и поддерживающей образовательной среды.

Литература

1. Белугина, Е. В. Отношение к своему внешнему облику в период середины жизни: дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / Е. В. Белугина. – Ростов на Дону, 2013. – 199 с.

2. Егоров, И. В. Исследование представлений студентов об образе преподавателя педагогического вуза / И. В. Егоров // Вестн. ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2013. – № 4 (31). – С. 123–133.

КСОДЕРЖАНИЮ

Е. Д. ШКУЛДЫЦКАЯ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. С. Коверец

КОГНИТИВНЫЕ ИСКАЖЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: СУБЪЕКТИВНАЯ И ОБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ВЫРАЖЕННОСТИ

В условиях современных информационных и социальных вызовов психика молодых людей подвергается значительному давлению. В юношеском возрасте, ключевом периоде для формирования идентичности, особую значимость приобретают когнитивные искажения – систематические ошибки мышления, которые существенно влияют на эмоциональное состояние и поведение. Феноменология когнитивных искажений включает в себя широкий спектр явлений: от неверного восприятия и интерпретации информации до её субъективного воспроизведения.

Для выявления и описания проявлений когнитивных искажений в юношеском возрасте нами было проведено эмпирическое исследование. Выборку составили 50 учеников 9–11 классов средней школы № 18 г. Бреста в возрасте 14–17 лет, из которых 25 респондентов – девушки и 25 – юноши. Инструментарий исследования составили методики: «Опрос-

ник когнитивных ошибок, CMQ» (А. Е. Бобров, Е. В. Файзрахманова) и авторская анкета «Субъективная шкала когнитивных искажений», направленный на изучение субъективного ощущения выраженности различных когнитивных искажений у юношей и девушек. Респонденты на основе предложенных им описаний когнитивных искажений самостоятельно оценивали выраженность у них по шкале от 1 до 10 баллов ошибок мышления, обозначенных нами как «особенности мышления» с целью снижения социальной желательности ответов.

В результате диагностики при помощи объективной методики «Опросник когнитивных ошибок, CMQ» мы выявили, что доминирующими являются такие ошибки мышления, как «Чтение мыслей», «Преувеличение опасности» и «Персонализация». Результаты субъективной оценки юношами и девушками своих «особенностей мышления» продемонстрировали, что такие черты, как «Максимализм», «Обесценивание позитива» и «Упрямство», воспринимаются ими как наиболее присущие.

С целью выявления соотношения данных объективной и субъективной методик и понимания, какие субъективные представления о своем мышлении совпадают с объективными данными, проведен сравнительный анализ выраженности субъективных и объективных когнитивных искажений у юношей и девушек. С использованием статистического критерия углового преобразования Фишера. Результаты данного анализа (при уровне значимости $p \leq 0,05$ $\varphi^*_{1\ критич.} = 1,64$, при уровне значимости $p \leq 0,01$ $\varphi^*_{2\ критич.} = 2,31$) представлены в таблице.

Таблица – Сравнительный анализ выраженности субъективных и объективных когнитивных искажений у юношей и девушек

Название шкалы	Шкала когнитивных ошибок, %	Субъективная шкала когнитивных искажений, %	$\varphi^*_{эмп}$
Персонализация	88	22	10,31**
Чтение мыслей	98	20	13,654**
Упрямство	18	10	1,64*
Морализация	52	8	7,333**
Катастрофизация	70	22	7,113**
Выученная беспомощность	68	12	8,712**
Максимализм	66	28	5,53**
Преувеличение опасности	94	18	12,523**
Гипернормативность	42	10	5,416**

Примечание – Знаком «*» в таблице обозначены уровни статистической значимости: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Проведенный анализ с использованием критерия углового преобразования Фишера выявил статистически значимые различия в выраженности всех исследуемых когнитивных искажений по объективной и субъективной методикам, где полученные с помощью объективной методики данные, значительно превышают данные субъективной самооценки. Это указывает на то, что реальная распространенность когнитивных ошибок, выявляемая стандартизированным тестом, гораздо выше, чем степень их осознания и признания самими респондентами. Данный разрыв подчеркивает преимущественно неосознаваемый характер многих когнитивных искажений у человека.

Сравнение результатов двух методик демонстрирует, что для объективной оценки распространенности когнитивных искажений у юношей и девушек необходимо применение стандартизированных тестов. Субъективные методы самооценки склонны значительно занижать реальные показатели, но при этом они дают ценную информацию об уровне саморефлексии респондентов и их восприятии собственных мыслительных процессов.

КСОДЕРЖАНИЮ

В. Э. ШУЛЬГАН
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – О. В. Чумакова

ПОВЫШЕНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ПРИЕМАМ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Студенческая жизнь – это период значительных изменений, требующий от молодежи адаптации к новым условиям: академическая нагрузка, социальные взаимодействия, финансовые вопросы, личностное развитие и т. п. Вследствие этих факторов многие студенты сталкиваются с повышенным уровнем стресса, что может отрицательно сказаться на их психоэмоциональном состоянии, учебных успехах и общем качестве жизни.

Одним из эффективных способов противодействия стрессу является развитие стрессоустойчивости, которое возможно через освоение методов саморегуляции. Поэтому целью данной работы является анализ методов повышения стрессоустойчивости студентов с помощью обучения приемам саморегуляции.

Как отмечают исследователи, стрессоустойчивость студентов – это ключевая составляющая их психологического благополучия, которая влияет на их способность справляться с трудностями и неопределенностью. В этом контексте важным направлением является использование техник са-

морегуляции, таких как дыхательные упражнения, методики релаксации и когнитивно-поведенческая терапия, которые оказывают положительное влияние на уровень стресса и эмоциональное состояние студентов [1].

Одной из наиболее известных методик является тренировка релаксации, включающая в себя такие методы, как прогрессивная мышечная релаксация (ПМР). Исследования показывают, что регулярное применение этих методов способствует значительному снижению тревожности и повышению устойчивости к стрессу. Использование ПМР может помочь студентам быстрее восстанавливаться после стресса и сохранять эмоциональное равновесие, что непосредственно сказывается на их учебной активности [2].

Кроме того, важную роль в повышении стрессоустойчивости играют когнитивно-поведенческие техники, направленные на изменение отношения студентов к стрессовым ситуациям. Важной особенностью когнитивной терапии является обучение целому ряду приемов саморегуляции, которые позволяют в будущем самостоятельно справляться с жизненными проблемами. Например, техника когнитивного реструктурирования позволяет менять негативные мысли, которые могут стать источником стресса, на более конструктивные и позитивные, что способствует снижению уровня тревоги и напряженности.

В дополнение к традиционным методам, одним из перспективных направлений в работе с эмоциональными переживаниями студентов является арт-терапия. Арт-терапевтические техники способствуют выражению эмоций и осознанию внутренних переживаний через творческий процесс, что помогает снизить уровень стресса и развить стрессоустойчивость.

Современные исследования подтверждают, что комплексный подход, включающий обучение саморегуляции и психоэмоциональную поддержку, может значительно повысить стрессоустойчивость студентов. Важным элементом является также внедрение программ по психофизической подготовке, которые могут быть интегрированы в учебные курсы или факультативные занятия в вузах. Эти программы включают формирование умений и навыков использования средств психофизической саморегуляции, что помогает студентам эффективнее справляться с академическими и личными трудностями.

Однако важно отметить, что успешность освоения методов саморегуляции зависит от множества факторов, включая индивидуальные особенности студентов, их мотивацию и поддержку со стороны образовательной среды. Студенты, активно вовлеченные в процесс обучения саморегуляции, демонстрируют более высокие результаты как в учебной деятельности, так и в личностном развитии.

Таким образом, повышение стрессоустойчивости студентов через обучение методам саморегуляции представляет собой эффективный способ снижения негативных последствий стресса и улучшения общего психоэмоционального состояния студентов. Внедрение таких программ в образовательные учреждения способно создать условия для формирования устойчивых навыков саморегуляции и повышения общего уровня благополучия студентов.

Литература

1. Бильданова, В. Р. Психология стресса и методы его профилактики: учеб.-метод. пособие / В. Р. Бильданова, Г. К. Бисерова, Г. Р. Шагивалеева. – Елабуга : Изд-во ЕИ КФУ, 2015. – 142 с.

2. Эллис, А. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия / А. Эллис, К. Макларен. – М. : Феникс, 2008. – 160 с.

КСОДЕРЖАНИЮ

Б. А. ШУРДУМОВА
Россия, Пятигорск, ФГБОУ ВО «ПГУ»
Научный руководитель – С. А. Лысенко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФИЛЬМА «КОМНАТА»

Фильм «Комната» (2015) режиссера Ленни Абрахамсона представляет собой исследование человеческой психики и последствий травматического опыта. Экранизация произведения Эммы Донохью, рассказывает историю Джой Ньюсом, молодой женщины, оказавшейся запертой в тесной комнате вместе со своим сыном Джекобом. История показывает глубокое посттравматическое расстройство, последствия травмы и трудности восстановления нормальной жизни после освобождения. Картина хорошо иллюстрирует формирование и проявление посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) на примере главной героини – Джой. Посттравматическим стрессовым расстройством ПТСР (posttraumatic stress disorder, PTSD) – называют невротическое состояние, развивающееся после сильного стрессового воздействия. В МКБ-10 оно определяется как «отставленная и / или затяжная реакция на стрессовое событие или ситуацию (кратковременную либо продолжительную) исключительно угрожающего или катастрофического характера, которые в принципе могут вызвать дистресс почти у любого человека (например, природные или антропогенные катастрофы, боевые сражения, серьезные несчастные случаи, наблюдение за насильственной смертью других, роль жертвы пыток, терроризма, изнасилования или другого преступления)» [1].

Именно такая реакция и проявляется у Джой, которая на протяжении длительного времени подвергалась жестокости со стороны маньяка, похитевшего её. С первых кадров фильм погружает зрителя в замкнутый мир главной героини, годами пребывающей в заточении крошечного сарая. Для неё «Комната» – единственная реальность уже на протяжении долгого времени. И это служит результатом внутреннего конфликта, разрешение которого произошло лишь благодаря принятию «Комнаты» как единственно возможного мира.

После побега и возвращения в «реальный мир» у Джой проявляются классические симптомы посттравматического стрессового расстройства (ПТСР):

1. Непроизвольные навязчивые и тревожащие воспоминания о травмирующем событии, ночные кошмары. Джой постоянно преследуют флешбэки – яркие, непроизвольные воспоминания о пережитом ужасе. Ей достаточно закрыть глаза, чтобы вновь оказаться в «Комнате». Эти воспоминания часто сопровождаются гипервозбуждением – состоянием постоянной нервной готовности, тревожности, раздражительности и невозможности расслабиться [2]. Даже находясь в безопасности, её нервная система продолжает работать в режиме угрозы.

2. Избегание. Джой старается избегать всего, что напоминает ей о травме. Она отказывается посещать «Комнату» после того, как пятилетний Джек (ее сын) выразил желание это сделать, что является ярким примером эмоционального оцепенения – кратковременного психического расстройства, возникающего у человека в ответ на сильную психотравмирующую ситуацию [2].

3. Негативные мысли и убеждения в отношении себя и окружающего мира. После долгих лет пребывания в ограниченном пространстве возникает страх неизвестности и внешняя среда кажется ей враждебной и опасной, порождая тревожные мысли о невозможности адаптации.

4. Неустойчивость настроения, повышенная настороженность, реакция испуга в ответ на незначительные стимулы, проявление агрессивности, проблемы с концентрацией внимания и сном. На протяжении всего фильма героиня была напугана и насторожена. Долгое пребывание в потенциально опасных условиях, заставляет ее постоянно находиться в состоянии «боевой готовности».

«Комната» – это не просто история о физическом заточении, но и о заточении в травме. Фильм с точностью показывает, что освобождение из физической тюрьмы – это лишь первый шаг. Настоящая битва происходит в сознании, где призраки прошлого продолжают свою разрушительную работу. Через многочисленные переживания Джой зритель понимает, что ПТСР – это не слабость, а тяжелая рана, требующая длительного, терпеливого лечения, поддержки близких и, что самое важное, желания самого че-

ловека заново научиться жить в мире, который больше не кажется безопасным. История главной героини – это мощная иллюстрация человеческой способности к посттравматическому росту – возможности не просто выжить, но и найти новый, более глубокий смысл в жизни после пережитого ужаса.

Литература

1. Острая реакция на стресс (F43.0) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL : https://mkb-10.com/index.php?pid=4257 .– Дата доступа: 30.09.2025.

2. Посттравматическое стрессовое расстройство (F43.1) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL : https://mkb-10.com/index.php?pid=4257. – Дата доступа: 02.10.2025.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. Н. ЮРЧАК
Республика Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы
Научный руководитель – Т. В. Гижук

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЛИГИОЗНОСТИ У ЛЮДЕЙ СРАЗНЫМ УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ

Религия была и по-прежнему остаётся важной частью жизни у многих людей по всему миру. Большинство учёных рассматривают религиозность как вовлеченность в религию и следование таковым ориентирам, учитывая идеологические, интеллектуальные, культурные, нравственные и конфессиональные аспекты. В свою очередь, личностная зрелость – это высокий уровень развития человека как личности, характеризующийся психическим здоровьем и обеспечивающий её полноценное, разностороннее функционирование в социуме.

Соответственно, целью данного исследования стало сравнение степеней религиозности у людей с разным уровнем личностной зрелости. Сбор эмпирических данных осуществлялся в форме групповых опросов с помощью следующих методик: тест-опросник структуры индивидуальной религиозности (Ю. В. Щербатых) [1]; тест-опросник личностной зрелости (В. А. Руженков, В. В. Руженкова, И. С. Лукьянцева) [2].

Исследование проводилось на гетерогенной выборке численностью 101 человек (возраст от 15 до 63 лет). Для достижения поставленной цели применен метод контрастных групп.

Выборочная совокупность была разделена на две составляющие. В первую вошла треть (30 %) от выборки с минимально выраженной лич-

ностной зрелостью, во вторую – аналогичная часть с максимально выраженной личностной зрелостью.

Результаты исследования представлены в таблице.

Как видно из таблицы, существуют значимые статистические различия у представителей с разным уровнем личностной зрелости по следующим показателям религиозности: отношение к магии, поддержка и утешение, интерес к псевдонауке, религиозное самосознание.

Таблица – Сравнительный анализ людей с разным уровнем личностной зрелости

Переменные	Mean 1	Mean 2	t-value	df	p	Valid N 1	Valid N 2	Std.Dev.1	Std.Dev.2	F-ratio Variances	p Variances
отношение к магии	4,13	2,7	2,32	58	0,02	30	30	2,66	2,09	1,63	0,2
поддержка и утешение	6,17	4,67	2,33	58	0,02	30	30	2,32	2,66	1,31	0,47
интерес к псевдонауке	4,43	3,1	2,65	58	0,01	30	30	2,08	1,81	1,32	0,45
религиозное самосознание	3,67	2,1	2,15	58	0,04	30	30	2,86	2,78	1,05	0,89

Исходя из данных результатов можно заключить, что для людей с высоким уровнем личностной зрелости характерно менее выраженное отношение к магии, вера в суеверия или приметы. При этом с повышением уровня личностной зрелости уменьшается и необходимость человека искать в религии утешение. Выделяется пять показателей, составляющих личностную зрелость индивида: ответственность, терпимость, самоактуализация (саморазвитие), позитивное мышление и самостоятельность [2]. Респонденты, которым присущи указанные черты в высокой степени, стараются искать способы преодоления проблем внутри себя, а в меньшей мере полагаться на поддержку религии либо религиозной общины. Повышению уровня личностной зрелости свойственно негативное отношение к лженауке, ненаучной деятельности. Высокий уровень личностной зрелости определяется и низким проявлением религиозного самосознания. Данный феномен связан с внутренней потребностью в религиозном веровании, осознании человеком собственной религиозной идентичности, себя в религии и ее роли в жизни.

По средним значениям видно, что для людей с более низким уровнем личностной зрелости присуще положительное отношение к магии, склонность к мистификации. Низкий уровень личностной зрелости предполагает потребность в поиске утешения и поддержки в рамках религии. Также

здесь характерно проявление интереса к «псевдонауке» – загадочным и таинственным явлениям, в восприятии которых вера играет значительно большую роль, чем знание, имеет место выраженность религиозного самосознания, принадлежности к определённой религии, понимание своих религиозных взглядов.

Таким образом, общие данные, полученные нами в ходе исследования, могут свидетельствовать о том, что высокий уровень личностной зрелости определяется отсутствием предрасположенности к мистификации, стремлении искать поддержку вне религии, негативным отношением к лженауке и слабо развитом религиозном самосознании.

Литература

1. Мягков, И. Ф Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности / И. Ф. Мягков, Ю. В. Щербатых, М. С. Кравцова // Психол. журн. – 1996. – № 6. – С. 120–122.

2. Руженков, В. А. Методика диагностики личностной зрелости / В. А. Руженков, В. В. Руженкова, И. С. Лукьянцева // Серия Медицина. Фармация. – 2016. – № 26 (247). – С. 65–70.

КСОДЕРЖАНИЮ

А. С. ЯКОВИНИЧ
Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
Научный руководитель – В. С. Глинка

К ВОПРОСУ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИХ ДЛИТЕЛЬНОГО ПРОЖИВАНИЯ ВНЕ СЕМЬИ

Социализация – это естественный, закономерный процесс становления человека как личности. В настоящее время проблеме социализации детей уделяется колоссальное внимание. В настоящей работе будет рассмотрена проблема социальной адаптации на примере студентов 3–4 курсов исторического факультета Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. Результаты исследования базируются на материалах социологического опроса, проходившего в октябре 2025 г., в котором приняло участие 30 иногородних студентов.

Обучаясь в университете, студенты лишились возможности ежедневно встречаться со своей семьёй. Ответы на вопрос «Как Вы себя ощущали в первые 1–2 месяца в условиях отрыва от семьи?» распределились следующим образом: 4 студента (13,3 %) – абсолютно безболезненно, никакого дискомфорта; 12 (40 %) – 50 на 50, психологически было тяжелова-

то; 8 (26,7 %) – значительного дискомфорта не было, скучал (-а) совсем немного; 6 (20 %) – очень тяжело переживал (-а) отрыв от дома. «Оказавшись в университете», 20 респондентов (66,6 %) привыкли к новым условиям жизни в течение 1–2 месяцев; 6 (20 %) – 3–4 месяцев; 2 (6,7 %) – более 6 месяцев; 2 (6,7 %) – как и ранее, до сих пор очень тяжело переживают отрыв от дома.

Также важно выяснить, что именно способствовало адаптации студентов к проживанию вне семьи. Участникам анкетирования здесь можно было указать не более трёх факторов. Наиболее часто встречающиеся ответы распределены на 2 группы. Одна из них касается родных и близких студентов. 12 чел. (40 %) полагают, что подготовке к взрослой жизни содействовало воспитание соответствующих качеств со стороны их родителей; 6 чел. (20 %) – влияние их близких родственников; 13 чел. (43,3%) – возможность постоянно общаться с близкими им людьми по телефону, вайберу, скайпу и т. п. К этому следует добавить, что 8 студентов (26,7 %) в числе факторов назвали свои личные морально-волевые качества, которые воспитывались у них ранее. Вторая группа ответов затрагивала сверстников по университету: 18 чел. (60 %) выделили хороший коллектив в комнате общежития; а остальные 12 чел. (40 %) – в студенческой группе.

В контексте социологического опроса студентам было предложено дать советы будущим абитуриентам о том, что им необходимо сделать или продумать заранее, чтобы их адаптация прошла как можно легче. 17 участников анкетирования высказали свои мнения по этому поводу. Большинство их рекомендаций сводилось к необходимости развития волевых и коммуникативных качеств. На первые из них обратили внимание 8 чел.: они посоветовали будущим студентам не нервничать, меньше переживать, принять мысль о смене окружения, не делать поспешных выводов, быть готовым к возможным трудностям в стенах общежития. При этом четверо из восьми этих же респондентов высказали ряд позитивных идей: заранее морально настроиться в положительном ключе, верить, что всё будет хорошо. Весьма полезным выглядит совет «сначала выбрать ту специальность, которая нужна». На наш взгляд, целеустремлённость в овладении профессией поможет существенно уменьшить проблему адаптации студента вне семьи.

Значительная часть рекомендаций (7 чел.) свидетельствует о необходимости развивать коммуникабельность: заранее искать друзей и новые знакомства; общаться с людьми; сразу познакомиться со всей группой; познакомившись с группой, найти кого-то близкого по интересам. С одной стороны, весьма конструктивным выглядит предложение создать группу абитуриентов в мессенджере, где они заранее смогли бы познакомиться, узнать побольше друг о друге, о будущей учёбе, о жизни в общежитии. Но,

с другой, – это трудно осуществить, так как за пределами своей школы абитуриенты зачастую мало знают кого-либо ещё, кто нацелен поступать в ВУЗ. К тому же, гораздо сложнее создать группу поступающих в одно и то же заведение. По нашему мнению, для воспитания коммуникативных качеств личности, очень полезным является совет одного из студентов заниматься различными видами деятельности: чем разнообразнее круг общения, тем лучше идёт процесс социализации.

На возможность обратиться к кому-либо по тем или иным вопросам указали 4 респондента: к родственникам, студентам старших курсов, знакомым и друзьям, имеющим опыт проживания в общежитии. Вполне резонно 2 участника опроса посчитали необходимым применять индивидуальный подход, давая те или иные рекомендации. Один из прошедших анкетирование заострил внимание на том, что нельзя быть эгоистом. По его словам, легче будет только тем, кто поймёт, что «общага – это место, где все живут вместе, но под каждого отдельно подстраиваться не будут».

Результаты опроса свидетельствуют, что семья и школа достаточно ответственно выполняют одну из своих наиболее важных функций – социализация личности ребенка. Было выясненно, что практически все студенты-историки быстро адаптировались к самостоятельной жизни. А ключевым условием успешной адаптации выступают их родные и близкие. Как результат, респондентами быстро найден общий язык с одногруппниками и соседями по общежитию.

Что касается небольшого числа студентов, которые очень сильно скучают по дому, то здесь кроются два аспекта проблемы. Во-первых, недостаточный уровень социализации: неумение наладить общение со сверстниками и преподавателями, неспособность к самостоятельному принятию решений. В таком случае преподавателям и СППС университета следует усилить с ними индивидуальную работу. Во-вторых, социальная адаптация может оказаться на высоком уровне, но при этом сохраняется очень тесная привязанность к своей семье.

КСОДЕРЖАНИЮ

Е. В. ЯЦКИВ
Россия, Мелитополь, ФГБОУ ВО «МелГУ»
Научный руководитель – М. Л. Шаповалова

ПЕРЕЖИВАНИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА СОЦИАЛЬНОЙ ГРУППОЙ «СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ» В НОВЫХ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Известно, что проблемы жизнедеятельности современного человека пронизаны взаимодействием с социумом, повышением интенсивности жизни, профессиональной деятельностью и семейными трудностями. В наши дни приобретает особую актуальность аспект духовного (экзистенциального) кризиса. Духовность определяется как индивидуальное проявление духа в природе человека. Понятие духовности нередко связывают с такими проявлениями интеллектуальной сферы человека как мудрость, эстетические наклонности, проявление тяги к различным видам искусства. В целом авторы определяют духовность как воспитание определенного идеала, причастность к вечным ценностям, морально сориентированные ум и волю, интеграцию нравственности, гуманности как неотъемлемое качество человека, его характерную особенность, которая наполняет человека особым смыслом жизни и деятельности. Подлинная духовность основана на личном переживании и является крайне важным и необходимым элементом жизни человека [1].

Анализ литературы показывает, что утрата человеком смысла существования, потеря наиболее значимых ценностей и целей в жизни, пересмотр, ревизия системы жизненных координат приводят к духовному (экзистенциальному) кризису [1]. Экзистенциальный кризис рассматривается в качестве одного из внутриличностных стрессоров, который может проецироваться на различные жизненные события, оказывая тем самым влияние на профессиональную деятельность, семейные и социальные отношения. Важно подчеркнуть, что экзистенциальный кризис может неоднократно повторяться в течение жизни человека. В его период человек становится повышено уязвимым, его самооценка снижается, картина мира дестабилизируется, нарастает неопределенность, где реакцией, как правило, служат переживания тревожно-депрессивного круга.

Духовные кризисы определяются как переломные и достаточно сложные этапы глубокого психологического преображения, затрагивающего всю личность. По мнению авторов, духовные кризисы могут иметь форму неординарных состояний сознания и быть связанными с сильными эмоциями, изменениями чувственного восприятия, необычными мыслями. Духовный кризис характеризуется депрессивными симптомами, которые не имеют органического происхождения. Авторы считают, что в настоящее время большое количество людей в результате личностной трансформации испытывают духовный кризис, при котором процесс роста и изменения личности становится хаотичным и подавляющим. Люди, переживающие такие эпизоды, могут чувствовать, что их привычный мир рушится, а прежние системы ценностей теряют всяческий смысл [1].

Особо значимым является психологическое состояние социальной группы «студенческая молодежь» в новых регионах Российской Федера-

ции. У данной группы населения произошли изменения ценностных ориентаций молодых людей, их социально-политических и экономических запросов. На основании данных имеющихся исследований делается вывод, что настрой современной российской молодежи, за последние время, существенно сместился в сторону патриотизма. Актуальным стало изречение А. П. Чехова: «Не спрашивай, что дала тебе Родина. Скажи лучше, что ты для неё сделал?».

Обзор литературы выявил, что причинами экзистенциальных страхов в группе «студенческая молодежь» являются: предъявление со стороны общества молодым людям новых вызовов, необходимость взять на себя иные обязанности и ответственность, а также перенос внимания с работы над материальными объектами непосредственно на информационно-аналитическую составляющую. Анализируя динамику изменений самосознания человека в этот непростой период, Н. Г. Осухова отмечает формирование «экзистенциальной жизненной мутации», которая обусловливает два выхода из кризиса (повышение или понижение творческих возможностей) и, как следствие, обретение новой личности – «нового-Я» [2].

Таким образом, переживание человеком экзистенциального кризиса является психологически сложным периодом жизнедеятельности. Этот период может стать не только временем переживаний, но и размышлений, чтением философской и художественной литературы, осмыслением человеческого бытия, а также ступенью к дальнейшему гармоничному развитию личности.

Литература

1. Осухова, Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Г. Осухова. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2007. – 288 с.

2. Гроф, К. Духовный кризис: когда преобразование личности становится кризисом? / К. Гроф, С. Гроф. – М. : АСТ, 2003. – 377 с.

К СОДЕРЖАНИЮ